

ՈՍԿԱՆՅԱՆ ՇՈՂԻԿ ԲԱԲԿԵՆԻ

ԱՐԵՎՄՏԱՐԱՅ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔՆ ՈՒ ԴՊՐՈՑԸ

19-ՐԴ ԴԱՐԻ 50-ԱԿԱՆ ԹՎԱԿԱՆՆԵՐԻՑ ՄԻՆՉԵՎ 20-ՐԴ ԴԱՐԻ

ՍԿԻՉԲԸ (1850-1915 ԹԹ.)

ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ

Չետագոտության արդիականությունը: 19-րդ դարի երկրորդ կեսից մինչև 20-րդ դարի սկիզբը արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժության ամենանշանակալի և արգասաբեր ժամանակաշրջանն է ինչպես սոցիալ-տնտեսական, ազգային-քաղաքական և մշակութային կյանքում տեղի ունեցած իրողությունների առումով, այնպես էլ դպրոցի և մանկավարժության պատմության նորովի ընկալման և արժևորման տեսանկյունով: Այսուհանդերձ, նշված ժամանակաշրջանն առ այսօր չի դիտարկվել որպես մանկավարժական հետազոտության առանձին առարկա և փաստորեն չի ենթարկվել ամբողջական և համակարգված գիտամանկավարժական ուսումնասիրման: Այդ ուղղությամբ զգալի հետազոտություններ են կատարել Ա.Ալպոյաճյանը, Մ.Աբեղյանը, Վ.Երկանյանը, Ա.Շավարշյանը, Բ.Եղիայեանը, Գր.Նազիկյանը, Է. Կոստանդյանը և ուրիշներ: XX դարի վերջին տասնամյակներում արևմտահայ դպրոցի և կրթական առանձին գործիչների մասին հանրագիտարանային տեղեկություններ են հաղորդվել սփյուռքահայ պարբերական մամուլում և պատմաբանասիրական բնույթի աշխատություններում: Արևմտահայ դպրոցների և մանկավարժների մասին ուշագրավ վերլուծություններով հանդես են եկել Յ.Թութունջյանը, Ս.Կուրտիկյանը, Ա.Կարինյանը, Վ.Բաստամյանը, Ա.Առաքելյանը Ա.Յովհաննիսյանը և ուրիշներ, ովքեր մասնավորապես ներկայացրել են կրթական գործընթացի և դպրոցական կյանքի տարաբնույթ կողմերը, առաջադեմ մանկավարժների կյանքն ու գործունեությունը, նրանց մանկավարժական հայացքները:

Խոր և բազմակողմանի ուսումնասիրելով այդ ժամանակաշրջանին վերաբերող հրապարակումները (ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ արտերկրում)՝ հանգում ենք այն եզրակացության, որ դեռևս չունենք այնպիսի ընդգրկուն մանկավարժական հետազոտություններ, որոնք ամբողջական պատկերացում տան առանձին ժամանակաշրջանների արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի զարգացման պատմության մասին: Այդ բացը մասամբ լրացվեց Գր.Նազիկյանի «Արևմտահայ մանկավարժական միտքն ու դպրոցը 19-րդ դարի առաջին կեսին» ծավալուն մենագրությամբ, որն ուղեկիշ դարձավ արևմտահայ դպրոցի և

մանկավարժական մտքի պատմությունն ուսումնասիրողների համար: Առանձնապես բավարար չափով ուսումնասիրված և լուսաբանված չեն XIX դարի 50-ական թվականներից մինչև XX դարի առաջին երկու տասնամյակների արևմտահայ դպրոցի պատմությունը, առաջադեմ մանկավարժների կյանքն ու բազմաբեղուն գործունեությունը, նրանց մանկավարժական ժառանգության հիմնարար դրույթները, մանկավարժական հարուստ նյութերի ուսումնասիրությունը, ընդհանրացումն ու համակարգումը, դրանց արժևորումն ու վերագնահատումը մանկավարժության տեսությունը և պատմությունը ներկայացնող ժամանակակից մեթոդական չափանիշներով ու պահանջներով: Այս իմաստով XIX դարի երկրորդ կեսի և XX դարի սկզբի արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժամեթոդական մտքի պատմական փաստերի և իրողությունների համադրմամբ և քննական վերլուծությամբ հնարավորություն է ստեղծվում ամբողջացնելու հայ դպրոցի և մանկավարժության նախախորհրդային շրջանի պատմությունը: Այսպիսով, հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է՝ ա/ դպրոցական և բուհական մանկավարժության հետագա զարգացման գործում սույն հետազոտության տեսական ու գործնական նշանակությամբ, բ/ նշված պատմական ժամանակաշրջանի դպրոցի և մանկավարժական մտքի արդյունավետ զարգացման յուրահատկություններով, արևմտահայ հատվածի որդեգրած մանկավարժական տարբեր ուղղությունների դրական ու բացասական դրսևորումների իրական ու ճշգրիտ գնահատման և արժևորման իրողություններով, գ/ արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմությունը ամբողջացնելու, համակարգելու, հայ դպրոցի լավագույն ավանդույթները, ձեռքբերումներն ու նվաճումները յուրացնելու և դրանց ժամանակակից կրթական համակարգում ստեղծագործաբար ներդնելու անհրաժեշտությամբ:

Հետազոտության օբյեկտը XIX դարի 50-ական թվականներից մինչև XX դարի սկիզբն ընկած ժամանակահատվածում Արևմտյան Հայաստանի և Թուրքիայի հայաշատ կենտրոնների լուսավորության, ժողովրդական կրթության, մանկավարժական մտքի և դպրոցի պատմությունն է՝ կապված հասարակական-քաղաքական տեղաշարժերի և մանկավարժական մտքի ձևավորման պատմական փաստարկների բացահայտման հետ:

Հետազոտության առարկան XIX դարի 50-ական թվականներից մինչև XX դարի սկիզբն ընկած ժամանակահատվածում արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժության մեջ կատարված սոցիալ-պատմական, ազգային-քաղաքական և մշակութային զարգացումների իրողություններով պայմանավորված մանկավարժական գործընթացներն են:

Հետազոտության վարկածը: Ենթադրվում է, որ եթե XIX դարի 50-ական թվականներից մինչև XX դարի սկզբի արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմությունը ենթարկվի խոր և հանգամանակից ուսումնասիրության սոցիալ-տնտեսական, ազգային-քաղաքական և մշակութային կյանքի համալիր վերլուծությունների կտրվածքով, ապա՝ ա/ կամբողջացվի և կհամակարգվի ինչպես XIX դարի հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմությունը, այնպես էլ արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժության հիմնադրութային ամբողջական տեսությունները, դրանց կիրառման տարրերը, ներծծված ազգային գաղափարախոսության ոգով, որոնք էլ ավելի կարժևորվեն ՀՀ նոր սոցիալ-տնտեսական պայմաններում, ազգային մշակույթի վերակառուցման արդի փուլում՝ հատկապես արևմտահայ մշակութաբանության պատմության ուսումնասիրությունն ամբողջացնելու և համակարգելու համար: Բ/ Կմշակվեն այսօրվա համար հրատապ դիրքորոշումներ՝ պետություն- ընտանիք - դպրոց - եկեղեցի փոխհարաբերությունների ձևավորման, կրթության բովանդակության և ուսուցման սկզբունքների ու մեթոդների մեջ անցյալի հայ դպրոցի և մանկավարժության մշակած փորձի խելամիտ ներդրման, արևմտահայ

դպրոցի և մանկավարժության արժեքավոր ժառանգության քննական վերլուծությունը ստեղծագործաբար արդի կրթական համակարգում կիրառելու համար:

Չետագոտության նպատակը XIX դարի արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի ամբողջական պատմությունը ստեղծելն է, որով համակարգվում և ամբողջացվում է հայ դպրոցի և մանկավարժության նախախորհրդային շրջանի պատմությունը:

Չետագոտության խնդիրները: Չետագոտության արդիականությունից, նպատակից և գիտական վարկածից բխում են հետևյալ խնդիրները.

1. Ուսումնասիրել և համեմատական վերլուծության ենթարկել մանկավարժական մամուլում հրատարակված հոդվածները, դասական մանկավարժների աշխատությունները, ձեռագրերը, արխիվային նյութերը, ընդհանրացնել լուսավորության տարածման և ազգային ինքնուրույն դպրոցի ստեղծման հետ կապված բանասիրական, պատմագիտական, փիլիսոփայական, տնտեսագիտական և մանկավարժական ակադեմիական հիմնարար ուսումնասիրությունների արդյունքները:

2. Պարզաբանել Օսմանյան կայսերապետության վարած հայահալած քաղաքականության ուղղվածությունը, որը զգալիորեն խոչընդոտել է արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի առաջընթաց զարգացմանը:

3. Բնութագրել Թուրքիայում հռչակած Չայոց ազգային սահմանադրությունը (1860, 1863 թթ.), որը կրթության բարեփոխումների առումով որոշակի ազդեցություն է ունեցել ինչպես արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի զարգացման, այնպես էլ մշակութային կյանքի աշխուժացման գործընթացի վրա:

4. Դիտարկել Կ.Պոլսի պատրիարքարանի հրապարակած «Վիճակացոյց»-ները (1901, 1903, 1908 թթ.) և դրանց համեմատական վերլուծությամբ բացահայտել ինչպես գավառական և թաղային վարժարանների սովորողների և ուսուցչական կազմի պարբերական աճը, այնպես էլ ցույց տալ կայսերապետության մեջ հայկական դպրոցների և արևմտահայության կրթական մակարդակի առավելությունը:

5. Բնորոշել 1850-1915 թվականների արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի ձևավորման նախապայմանները, բացահայտել նրա զարգացման առանձնահատկությունները, արժևորել այդ ժամանակաշրջանի դերն ու նշանակությունը հայ դպրոցի և մանկավարժության հետագա զարգացման գործում:

6. Բացահայտել եվրոպական առաջադեմ մանկավարժության ազդեցության ուղղությունը արևմտահայ դպրոցի և կրթության համակարգի վրա:

7. Համեմատել և մեկնաբանել արևմտահայ առանձին հայտնի դպրոցների կարևոր ձեռքբերումները կրթության մասնագիտացման, ուսուցիչների որակավորման, ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կատարելագործման ուղղությամբ, որոշարկել արևմտահայ առաջադեմ մանկավարժների ակտիվ դիրքորոշումը դաստիարակության բաղադրամասերի համամասնությունն ապահովող սկզբունքների ընտրության հարցում, ցույց տալ լուսավորության և մանկավարժության հիմնահարցերի առաջադիմական ուղղվածությունը:

Չետագոտության աղբյուրագիտական հենքը: Արևմտյան Չայաստանի սոցիալ-տնտեսական, հասարակական-քաղաքական և մշակութային կյանքին վերաբերվող պատմագիտական աղբյուրներ, հայ դպրոցի և մանկավարժության տեսական մտքի

պատմությունը ներկայացնող տպագիր սկզբնաղբյուրներ, մենագրություններ, պատմամանկավարժական ու մեթոդական ուսումնասիրություններ, քննարկվող հիմնախնդրի վերաբերյալ Ազգային գրադարանի անձեռնմխելի ֆոնդի, Մաշտոցի անվան Մատենադարանի, ԳԱԹ-ի, ՀԱԱ-ի ձեռագիր ֆոնդեր, արխիվային նյութեր (կանոնադրություններ, Կ.Պոլսի Հայոց պատրիարքարանի տպագիր նյութեր, վիճակացույցեր և այլ փաստաթղթեր), տարաստիճան դպրոցներում կիրառված հայտագրեր, ծրագրեր, դպրոցական կանոնադրություններ, դասագրքեր, ուսումնամեթոդական գրականություն, 1850-1915 թթ. պարբերական և մանկավարժական մամուլում հետազոտվող թեմայի հետ առնչվող տպագրված նյութեր:

Հետազոտության մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել աշխարհաճանաչողությանը բնորոշ, փիլիսոփայության մեջ հայտնի կառուցվածքահամակարգային, կառուցվածքագործառութային համակարգագործառութային մոտեցումները, որոնք պատմական ժամանակաշրջանի վերլուծությանը և փաստերի համադրմանը տալիս են ուրույն տրամաբանություն՝ ամբողջացնելով հետազոտության մեթոդաբանությունը որպես հնարքների ամբողջություն պատմականի և տրամաբանականի, մանկավարժականի և հոգեբանականի, ավանդականի և արդիականի, տեսականի և գործնականի և նրանց ներթափույց միասնության դրսևորման պայմաններում: Հետազոտության մեթոդաբանական հիմք է հանդիսացել նաև պատմականության հիմնարար սկզբունքը, որը օգնել է մեզ բացահայտելու հայ դպրոցի և մանկավարժության տեսական մտքի պատմության շարունակական զարգացման գեներգիսը, նրա պատմական զարգացման ինքնատիպությունը, առանձնահատկությունները, նոր որակները: Հետազոտության պատմաքննական վերլուծության համար մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել 1850-1915 թթ. ընկած ժամանակահատվածում պարբերական մամուլում («Ծաղիկ», «Արևելյան մամուլ», «Մանկավարժ», «Կրթություն», «Երկրագունդ», «Բյուզանդիոն», «Արևելք», «Հայրենիք» և այլն) հրատարակված մանկավարժական հոդվածների տեսական ու գործնական նշանակություն ունեցող դրույթները, պետական-պաշտոնական գրագրությունները (հռչակագրեր, Հայոց ազգային սահմանադրություն, Հայոց պատրիարքարանի տեղեկագրեր, վիճակացույցեր և այլն), դիտարկվող ժամանակաշրջանում (Ղ.Ալիշան, Ն.Զորայան, Մ.Խրիմյան, Գ. Սրվանձտյանց, Մ.Մամուրյան, Ռ.Պերպերյան, Ե.Տեմիրճիպաշյան, Մ.Չերազ, Հ.Ասատուր, Հ.Հինդլյան և այլք) և դրանից հետո (Լեո, Մ.Աբեղյան, Ա.Ալպոյաճյան, Բ.Եղիայեան, Ա.Մովսիսյան, Վ.Երկանյան, Գր.Նազիկյան և այլք) հրապարակված մանկավարժական բնույթի ուսումնասիրություններ, գրքեր, դասագրքեր, մենագրություններ, մեթոդական ձեռնարկներ, գիտական թարգմանական գրականություն և այլ նյութեր, ՀՀ Ազգային ակադեմիայի հայագիտական (Ղ.Ալիշան, Բ.Պատկանյան, Գ.Խալաթյան, Կ.Կոստանյան, Կ.Բասմաճյան, Ն.Ադոնց, Ն.Մառ, Ս.Պալասանյան, Ն.Տաղավարյան և ուրիշներ), պատմագիտական (Մ.Ներսիսյան, Զ.Կիրակոսյան, Ռ.Հովհաննիսյան, Հ.Ղազարյան, Հ.Վարդանյան, Ս.Մարկոսյան, Հ.Պողոսյան, Վ.Բայբուրդյան, Ա.Համբարյան, Է.Կոստանդյան և այլք), փիլիսոփայական (Հ.Գաբրիելյան, Գ.Գրիգորյան, Ս.Թովիշյան, Ա.Թևոսյան, Ս.Սարգսյան և այլք), տնտեսագիտական (Ն.Թովմասյան, Հ.Թամրազյան, Ռ.Սարինյան, Ա.Խառատյան և այլք) հիմնարար ուսումնասիրություններն ու ակադեմիական մտքի ձեռքբերումները:

Հետազոտության մեթոդների ընտրությունը կատարվել է քննարկվող հիմնահարցերի բնույթին և լուսաբանվող մանկավարժական երևույթների, փաստերի առանձնահատկություններին համապատասխան: Սույն հետազոտության մեթոդներ են հանդիսացել. ա/ պատմագիտական փաստերի, գիտական հոդվածների, աշխատությունների, սկզբնաղբյուրների վերլուծություններ, դպրոցի հարուստ փորձի և այդ շրջանի առաջադեմ մտածողների արտահայտած մտքերի, գաղափարների համեմատություններ ու ընդհանրացումներ, բ/ արխիվային նյութերի, ձեռագրերի,

ֆոնդերի, համապատասխան մեթոդական գրականության, դպրոցական փաստաթղթերի, տարբեր ժամանակաշրջաններում մամուլում հրատարակված մանկավարժական հոդվածների ուսումնասիրում, համադրում և ընդհանրացում, գ/ ինդուկտիվ և դեդուկտիվ մեթոդներ:

Չետագոտության գիտական նորույթը:

1. Արխիվային նյութերի, ձեռագրերի, մամուլում հրատարակված մանկավարժական հոդվածների, համապատասխան մեթոդական գրականության ուսումնասիրությունների հիման վրա պատմականության սկզբունքի և մանկավարժության մեթոդների կիրառմամբ բացահայտվել է ուսումնասիրվող ժամանակաշրջանի արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժության զարգացման միտումները՝ շեշտադրելով սոցիալ-տնտեսական, հասարակական-քաղաքական, ազգային գաղափարաբանության և մշակութային գործոնների դերն ու նշանակությունը դպրոցի և մանկավարժական մտքի կայացման գործընթացում:

2. Ապացուցվում է, որ պատմականորեն բարդ ու դժվար ուղիով անցած արևմտահայ դպրոցը Թուրքիայի բռնատիրության պայմաններում զգալի գործունեություն է ծավալել և հաճախ թևակոխել աննախադեպ զարգացման նոր փուլ: Դիմակայելով Թուրքիայի ռազմավարչատիրական տարաբնույթ սահմանափակումներին, բռնություններին և քաղաքական ճնշումներին՝ արևմտահայ մտավորականությունը և առաջադեմ մանկավարժները օգտագործել են սոցիալ-տնտեսական, ազգային-քաղաքական, գիտության ու մշակույթի, մտավոր և ֆիզիկական հնարավոր բոլոր միջոցները, առաջ են մղել դպրոցը, հայ մանուկների դաստիարակության և կրթության գործը:

3. Թուրքիան քաղաքական, տնտեսական, ֆինանսական խոր ճգնաժամից դուրս գալու, հպատակ քրիստոնյա ժողովուրդների ազգային-ազատագրական շարժումները կանխելու, ինչպես նաև եվրոպական երկրներին «քաղաքակիրթ» երևալու նպատակով հարկադրված էր հռչակել որոշ փաստաթղթեր, որոնք ինչ-որ առումով դրական դեր են խաղացել արևմտահայ դպրոցի կայացման և մանկավարժության հետագա զարգացման գործում:

4. Կ.Պոլսի Չայոց պատրիարքարանի հրատարակած «Վիճակացոյց»-ները (1901, 1903, 1908 թթ.) նոր լույս են սփռում XIX դարի 70-ական թվականներից մինչև ցեղասպանությունը Արևմտյան Չայաստանի բնակչության թվաքանակի, դպրոցական ցանցի խտության, արևմտահայության շրջանում կրթության տարածման իրական վիճակի, վերջին հաշվով իշխող երկրի և նրա տիրապետության տակ գտնվող ազգությունների զարգացման մակարդակի ընդհանուր գնահատության չափանիշների վրա:

5. Արևմտահայ դպրոցի զարգացումը կրել է շարունակական բնույթ, իմաստավորել և հարստացրել է ոչ միայն անցյալի դպրոցի հարուստ փորձն ու լավագույն ավանդույթները, այլև տեղայնացրել է այդ ժամանակաշրջանի եվրոպական դպրոցներին ներկայացվող կրթական պահանջները, ընդհանուր առմամբ կիրառելի դարձնելով ազգային դպրոցի կրթության մեթոդաբանությունը (եղանակաբանությունը):

6. Արևմտահայ դպրոցը կրթական գործի կազմակերպմամբ, կանոնադրությունների և հայտագիր-ծրագրերի մշակմամբ, դասագրքերի ստեղծմամբ, ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների բովանդակությամբ, ուսուցման սկզբունքների ու մեթոդների ինքնատիպությամբ հանդերձ՝ իր վրա կրել է եվրոպական առաջադեմ դպրոցի և մանկավարժության ազդեցությունը:

7. Արևմտահայ դպրոցի մասնավոր կրթական համակարգի փորձը, ավագ դպրոցի տարանջատումը (մասնագիտացումը), պարբերաբար կազմակերպվող քննությունների միջոցով ուսուցիչների մասնագիտական որակավորման բարձրացման կարգայնությունը, ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման նորագույն ձևերի ներդրումը (կաբինետային համակարգ, ուսումնական արհեստանոցներ, շրջագայություններ, խմբային և անհատական գործնական աշխատանքներ) և այլ համալիր միջոցներ իրենց բովանդակային ձևով արդիական են և հնարավոր պայմանների առկայության դեպքում կիրառելի են նաև ներկայիս կրթական համակարգում: Դաստիարակության ուղղությամբ իրագործվել է համալիր մոտեցման սկզբունքը, որն իր արտացոլումն է գտել ուսումնական կանոնադրություններում և հայտագրերում որպես նոր առարկաներ՝ «Ձեռարվեստ», «Մարմնամարզություն», «Սեռական դաստիարակություն», «Առողջապահություն» «Բարոյագիտություն», «Քաղաքացիական կրթություն» անվանումներով: Դրանից բացի արևմտահայ դպրոցում զգալի աշխատանք է տարվել ուսուցման տեսության որոշ դրույթների ամրակայման, մասնավորապես սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունների և պահանջմունքների ձևավորման ուղղությամբ: Դասավանդումը տարվել է արևմտահայ գրական լեզվով, ուսման բովանդակությունը համալրվել է բնական գիտություններն արտացոլող առարկաներով: Դպրոցներն առաջնորդվել են կրթական միասնական կանոնադրություններով ու ծրագրերով: Լայն ասպարեզ է բացվել հատկապես լեզուների ուսուցման համար:

Չետագոտության տեսական նշանակությունը :

1. Քննարկվող ժամանակաշրջանի համակողմանի ուսումնասիրությամբ բացահայտվում է արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի վիճակը պատկերող սոցիալ-տնտեսական և ազգային-քաղաքական առանձնահատկությունները, ցույց է տրվում արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի ինքնատիպությունը և եվրոպական դպրոցի լավագույն ավանդույթները ստեղծագործաբար կիրառելու միտումը: Տեսականորեն ապացուցվում է Օսմանյան կայսրության վարած կոշտ քաղաքականության պայմաններում դպրոցի և մանկավարժական մտքի անընդհատ զարգացման իրողությունը և նրա ունեցած բացառիկ դերը հայապահպանության գործում:

2. Բազմաթիվ և բազմաբովանդակ աշխատությունների, գրքերի, գիտական հոդվածների և արխիվային նյութերի հիման վրա ի մի է բերվել և ըստ արժանվույն զնահատվել հարուստ, սակայն քիչ ուսումնասիրված 1850-1915 թվականներին արևմտահայ իրականության մեջ ոչ սովորական պայմաններում գործող դպրոցների դրական և ուսանելի փորձը, ինչպես նաև այդ շրջանի առաջադեմ մանկավարժների և կրթական գործիչների թողած հարուստ ժառանգությունը, որոնց դիրքորոշումը ազգային կրթության հիմնախնդիրների վերաբերյալ կարևոր տեսական հիմք է դառնում ներկայիս դպրոցի և կրթության առջև ծառայած խնդիրները գիտամեթոդական ու գործնական անհրաժեշտ մակարդակով լուծելու համար:

3. Տեսական վերլուծության և ընդհանրացման է ենթարկվել այն կոնկրետ բնագավառների մեթոդաբանությունը, որով արևմտահայ մանկավարժության առաջավոր գաղափարներն ու հիմնադրույթները դառնում են կարևոր տեսական հիմք մանկավարժության գիտաճյուղերի և նրանց առնչակից այլ գիտությունների զարգացման համար:

Չետագոտության գործնական նշանակությունը :

1. Քննական վերլուծության են ենթարկվել արևմտահայ մանկավարժության ու դպրոցական փորձի այն կողմերը, որոնք կարող են դրվել ազգային դպրոցի

ստեղծման և ժամանակակից մանկավարժության հիմքում: Սույն հետազոտությունն արժեքավոր նյութ է տալիս հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի զարգացման պատմությունն ամբողջացնելու, ինչպես նաև հայ դպրոցի և մանկավարժության պատմության հատուկ դասընթացներ մշակելու համար:

2. Հետազոտության ընթացքում ձեռք բերված ընդհանուր մեթոդաբանական հիմնադրույթները մասնակի վերապահումներով այսօր էլ կարող են օգտագործվել ժամանակակից մանկավարժական ուղղությունների տեսական հիմունքների մշակման համար:

3. Արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի գիտական ձեռքբերումները գործնականորեն հարստացնում են համեմատական մանկավարժության զինանոցը և ունեն ճանաչողական ու կիրառական որոշակի արժեք:

4. Այն, մասնավորապես, կարող է դառնալ մանկավարժության բուհական հատուկ դասընթաց, կիրառվել ուսուցիչների վերապատրաստման և մանկավարժական լուսավորական աշխատանքների ծրագրերում, դասագրքերում և մեթոդաբանական ձեռնարկներում:

Պաշտպանության են ներկայացվում հետևյալ դրույթները :

1. Ուսումնասիրվող ժամանակաշրջանի արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմությունը արդիական է նաև ներկայումս՝ սոցիալական, տնտեսական, քաղաքական, գաղափարական, մշակութային և այլ գործոնների ազդեցության գնահատման, պատմականության սկզբունքով և մանկավարժական մեթոդներով ստացված փաստերի, մանկավարժական երևույթների ընկալման, մանկավարժական օրինաչափ դրսևորումների ճիշտ համադրման պայմաններում:

2. Չնայած Թուրքիայի հայափախած քաղաքականության և տարաբնույթ սահմանափակումներին, XIX դարի 50-ական թվականներից մինչև XX դարի սկզբի արևմտահայ դպրոցը և մանկավարժությունը իր ժողովրդավարությամբ, մարդասիրական բովանդակությամբ անկրկնելի ինքնատիպություն է հայ մանկավարժության պատմության մեջ՝ շնորհիվ արևմտահայ առաջադեմ մանկավարժների բազմաթեղուն գործունեության:

3. Օսմանյան կայսրության բռնատիրության պայմաններում հռչակած Հայոց ազգային սահմանադրությունը թեպետ ոչ լիովին, այսուհանդերձ որոշ հնարավորություններ ընձեռեց ձևավորելու և կայացնելու արևմտահայ դպրոցը, որը հետևում էր եվրոպական առաջադեմ դպրոցի փորձին, կրթական չափանիշներին, ծրագրերին, ուսուցման սկզբունքներին ու մեթոդներին՝ հաշվի առնելով տեղական և ազգային առանձնահատկությունները:

4. Կ.Պոլսի Հայոց պատրիարքարանի հրատարակած գավառական և թաղային վարժարանների «վիճակացոյց»-ները կարևոր և իրենց տեսակի մեջ պատմական եզակի փաստաթղթեր են XIX դարի 70-ական թվականներից մինչև ցեղասպանությունն ընկած ժամանակաշրջանի արևմտահայ վարժարանների, ուսուցիչների և աշակերտների թվաքանակի, դասավանդվող առարկաների, դպրոցական դասընթացների, պատրիարքարանի ենթակայության ներքո գտնվող օտար ու մասնավոր դպրոցների ամբողջական համակարգման առումով:

5. Արևմտահայ դպրոցը և մանկավարժական միտքը չի որդեգրել նեղ ազգայնականութեան, շովինիզմի և քիմգուլիզմի հոգեբանությունն արմատավորելու գաղափարներ: Դարեր շարունակ հավատարիմ մնալով քրիստոնեական արժեքներով

սրբագործված պատգամներին՝ ժողովրդավարությանը, մարդասիրությանը, այլասիրությանը, աշխատասիրությանը և այլ բարոյական արժեքների, կրթության և դաստիարակության գործընթացը կազմակերպել է մանուկների մեջ ազգային միաբանության և ազգապահպան գաղափարներ արմատավորելու նպատակաուղղվածությամբ, իսկ դա ակնհայտ է դարձնում ինչպես հայ դպրոցի ավանդապաշտության դրսևորումները, այնպես էլ դպրոցի և մանկավարժության մեջ նորը և առաջավորը ընկալելու, յուրացնելու և դրանք սերունդներին փոխանցելու անհրաժեշտության գիտակցումը:

6. Արևմտահայ դպրոցը և մանկավարժական մտքի հետագա զարգացումը պատմականորեն ճշմարիտ ուղի է ընտրել, քանի որ դպրոցի և մանկավարժական մտքի զարգացումը հիմնվել է ազգային և համազգային, մարդկային և համամարդկային ստեղծագործական համադրման մեթոդաբանության վրա:

7. Արևմտահայ դպրոցը և մանկավարժական մտքի զարգացման արդիականությունը պայմանավորող մանկավարժական իրողությունները (դպրոցի մրցունակություն, ավագ դպրոցի տարանջատում, ուսուցիչների մասնագիտական որակավորման բարձրացում և այլն) ընկալելի են և կիրառելի են նաև արդի կրթական համակարգում, քանի որ արևմտահայ դպրոցում իրականացվում էր համակողմանի դաստիարակության գաղափարը իր բոլոր բաղադրամասերով, իսկ սովորողների մեջ ճանաչողական հետաքրքրությունների և պահանջումների զարգացումը գերակա ուղղություն էր:

Աշխատության գիտական *հիմնավորվածությունը և հավաստիությունը* ապահովված են հետազոտության մեթոդաբանության ելակետային դրույթներով, հիմնախնդրի շուրջ գիտական հրապարակումների վերլուծությամբ, պատմականության սկզբունքի և մանկավարժական համալիր մեթոդների կիրառմամբ:

Յետազոտության արդյունքների ներդրումը և արդյունավետության ստուգումը մասամբ իրականացվել է «Նիկողայոս Զորայանի մանկավարժական հայացքները» (1988թ.) և «Ուրվագծեր արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմության (1850-1920 թթ.)» (1999 թ., 1-ին հրատ., 2009 թ., 2-րդ հրատ.) աշխատություններով, որոնց ժամանակագրական և տրամաբանական շարունակությունը թեմատիկ առումով սույն հետազոտությունն է: Յետազոտության մեջ կատարվել են համապատասխան ընդհանրացումներ և գիտական ամփոփ եզրահանգումներ, ներկայացվել են ուսումնասիրության ընթացքում ձեռք բերված արդյունքների մանկավարժական և պատմագիտական հանգամանակից վերլուծություններ, ինչպես նաև առաջարկվել են շարադրանքից բխող գիտամեթոդական հանձնարարականներ, որոնք տեղ են գտել հետազոտության տեսական և գործնական նշանակության մեջ:

Ուսումնասիրության ընթացքում, ինչ խոսք, հանդիպել ենք հիմնախնդրին առնչվող մի շարք դժվարությունների՝ կապված հազվագյուտ նյութերի ձեռքբերման հետ, որոնք հաղթահարվել են և արդյունքում ստեղծվել է ինքնատիպ, ամբողջական մի գործ, որի տեսական արդիականությունը և գործնական նշանակությունը կարևոր ներդրում է ազգային դպրոցի կայացման և նրա հետագա զարգացման համար: Այս առումով աշխատանքի հիմնական ձեռքբերումներն են քննարկվող մանկավարժական հիմնադրույթների զուգակցումը և կիրառումը արդի դպրոցի և մասնավոր մեթոդիկաների մշակման գործում, ինչպես նաև քննարկվող հիմնահարցերի տեսական խոր վերլուծությունը և ազգային դպրոցի ձևավորման գործընթացում անցյալի դպրոցի ուսանելի և դրական փորձի ներդրումը: Յետազոտության հիմնադրույթների մասին զեկուցվել են համալսարանական և միջբուհական գիտական նստաշրջաններում և գիտաժողովներում, հրատարկվել են համապատասխան

գիտական թեզիսներ, տպագրվել են հոդվածներ ինչպես Հայաստանի, այնպես էլ արտերկրի հայագիտական-բանասիրական-գրական հանդեսներում և ամսագրերում: Հետազոտության արդյունքների հիման վրա հրատարակվել են նաև մենագրություններ, որոնք որպես ուսումնասօժանդակ գրականություն կարող են կիրառվել հայրենական և սփյուռքահայ ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներում: Ազգային դպրոցի և մանկավարժության պատմության ուսումնասիրությունն ու հատուկ դասընթաց ստեղծելու հրատապությունն այսօր ժամանակակից մանկավարժության և դպրոցի կարևոր խնդիրներից մեկն է: Հետազոտությունը մասամբ կնպաստի XIX դարի հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմության ամբողջական համակարգված դասընթաց ստեղծելուն, որն իր մեջ կընդգրկի թե՛ արևելահայ և թե՛ արևմտահայ հատվածների դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմությունը: Ստացված արդյունքների ներդրումը և դրանց արդյունավետության ստուգումը իրականացվել է նաև Խ.Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի տարբեր ֆակուլտետներում տարիներ շարունակ կարդացած հատուկ դասընթացների, ուսանողների, ասպիրանտների և հայցորդների հետ կատարած գիտահետազոտական աշխատանքների և հանրապետության ուսուցիչների համար կազմակերպված հրապարակային դասախոսությունների միջոցով: Հետազոտության արդյունքները պարբերաբար քննարկվել են ընդհանուր մանկավարժության և միջֆակուլտետային մանկավարժության ամբիոնների համատեղ նիստերում:

Ատենախոսության կառուցվածքն ու ծավալը: Ատենախոսությունը բաղկացած է ներածությունից, հինգ գլուխներից, ամփոփիչ եզրակացություններից, գրականության ցանկից: Ատենախոսությունը պարունակում է 8 աղյուսակ, 7 հավելված, ընդհանուր ծավալը 459 էջ է:

ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ներածության մեջ հիմնավորվում են թեմայի արդիականությունը, գիտական նորույթը և պաշտպանության ներկայացված հիմնադրույթներն ու դրանց տեսական ու գործնական նշանակությունը, որոշվում են հետազոտության օբյեկտը և առարկան, ներկայացվում է գիտական վարկածը, ձևակերպվում են հետազոտության նպատակն ու խնդիրները:

«Արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմական ակունքները» առաջին գլխում քննարկվում են հիմնահարցի պատմության տեսական դրույթները, դիտարկվում են պատմագիտության, գրականագիտության, փիլիսոփայության, մշակույթի ակադեմիական մտքի ձեռք բերած արդի նվաճումները, որտեղ ի շարս բազմաթիվ հարցերի, առանձին տեղ է հատկացված նաև Արևմտյան Հայաստանում տարվող լուսավորության, դպրոցների ստեղծման և մանկավարժական մտքի պատմությանը, որը համեմատաբար նոր մոտեցում է և հայ դպրոցի ու մանկավարժության ակադեմիական մտքի մեծ նվաճում:

Հայկական դպրոցը և մանկավարժական միտքը չէին կարող կտրված լինել պատմագիտության, հայագիտության, բանագիտության, հնագիտության, ազգագրության, տնտեսագիտության, փիլիսոփայության, բնական գիտությունների ուղղությամբ հայ գիտական մտքի ձեռք բերած նվաճումներից: Դրանք իբրև գիտաճյուղեր՝ դասավանդվում էին ճեմարանների և երկրորդական վարժարանների լսարանային բաժիններում, վարժապետանոցներում: Այդ առարկաները դասավանդել են հայագիտական փառանգի նշանավոր ներկայացուցիչները (Ղ.Ալիշան, Ք.Պատկանյան, Գ.Խալաթյան, Կ.Կոստանյան, Կ.Բասմաճյան, Ս.Պալասանյան, Ն. Տաղավարյան և

ուրիշներ): Արևմտյան Հայաստանի և Թուրքիայի հայաշատ կենտրոնների տնտեսական ու քաղաքական կացության քննական վերլուծությունը տարվել է կրթական համակարգի փաստացի վիճակը ներկայացնելու նպատակով: Հետևաբար, աշխատության մեջ տրվել են թանգիմաթների (1839, 1856 թթ.), Ազգային սահմանադրության (1863 թ.), Բեռլինի վեհաժողովից հետո ընկած ժամանակաշրջանի իրադարձությունների և դեպքերի պատմատեսական բնութագիրը, քաղաքական հոսանքների ու կուսակցությունների դիրքորոշումները, ազգային մշակույթի և պատմության զարգացման ընթացքը՝ կապված Թուրքիայի ռազմաավատատիրական վարչակարգում կատարվող տեղաշարժերի հետ:

«Արևմտյան Հայաստանի սոցիալ-տնտեսական և հասարակական-քաղաքական կացությունը XIX դարի երկրորդ կեսին և XX դարի սկզբին» երկրորդ գլխում դիտարկվում է Արևմտյան Հայաստանի և Թուրքիայի հայաշատ կենտրոնների սոցիալ-տնտեսական և հասարակական-քաղաքական կացությունը պատմական մի ժամանակաշրջանում, երբ Թուրքիան աստիճանաբար կորցնում էր իր երբեմնի վարչատարածքային հզորությունը, մասնատվում և սեղմվում էր Փոքր Ասիայի արևմտյան հատվածում:

XIX դարի 50-ական թվականներից սկսած՝ թուրք դիվանագետներն ու օրենսգետներն ամեն կերպ աշխատում էին երկիրը դուրս բերել տնտեսական ու քաղաքական փակուղուց, իսկ դրա համար անհրաժեշտ էր ձեռք բերել միջազգային ճանաչում և հեղինակություն: Այդ նպատակով 1853-1856 -թթ. ռուս-թուրքական պատերազմից հետո՝ 1856 թ. փետրվարի 18-ին՝ Փարիզի կոնգրեսի նախօրյակին, հրապարակվեց «Հաթթը հումայուն» (կայսերական գիր) նոր թանգիմաթը, որը ստացավ «Մարդու և քաղաքացու իրավունքների դեկլարացիա» բարձրագույն անվանումը: Սա օսմանյան կառավարության երկրորդ անհաջող փորձն էր Եվրոպային, Ռուսաստանին և թուրքահպատակ քրիստոնյաներին բարենորոգչական դատարկ խոստումներով գայթակղելու իր քաղաքական նկրտումներում: Սույն հրովարտակի հրապարակման փաստը վկայություն էր այն բանի, որ օսմանյան կառավարությունը ջանում էր ի ցույց համաշխարհային հասարակայնության հորջորջել, որ առանց դրսի միջամտության էլ ինքը կարող է իր երկրում անցկացնել որոշ բարենորոգումներ: Դրանով, կարծես թե, սուլթանը հասնում էր իր վաղեմի նպատակին՝ ներկայանալ իբրև քաղաքակիրթ երկիր և թույլ չտալ եվրոպական պետություններին միջամտել իր տիրապետության սահմաններում բնակվող ազգային փոքրամասնությունների գործերին: Այսուհանդերձ, 1839 և 1856 թթ.-ին հրապարակված թանգիմաթները հիմք հանդիսացան արևմտահայերի Ազգային սահմանադրության ստեղծման համար, որը խոստանում էր հայ համայնքի կյանքի ու գույքի ապահովություն, քաղաքական ու քաղաքացիական իրավունքների հաստատում: Սակայն սահմանադրության հաստատումից հետո էլ հայերը, մասնավորապես զավառներում, շարունակեցին մնալ տնտեսական հետամնաց պայմաններում՝ ենթարկվելով շահագործման և քաղաքական ճնշումների ու հալածանքների: Սահմանադրությունը Թուրքիային մատուցեց երկակի ծառայություն՝ մի կողմից այն նպաստեց Թուրքիայի եվրոպականացման թվացյալ գործընթացին, որը նրան օգնեց աշխարհին ներկայանալ իբրև ժամանակակից քաղաքակիրթ երկիր, մյուս կողմից՝ այն վարպետորեն օգտագործվեց ազգային փոքրամասնության համայնքները պառակտելու, ազգային ազատագրական շարժումներից նրանց զերծ պահելու, առաջադիմական ուժերը կաթվածահար անելու և ջլատելու համար: Այս բոլորով հանդերձ՝ Ազգային սահմանադրությունը կարևոր պատմական երևույթ էր թե՛ քաղաքական և թե՛ մշակութային առումով: Սոցիալ-քաղաքական բռնապետության պայմաններում արևմտահայ առաջադեմ մտքի գործիչները սահմանադրական իրավունքի միջոցով անում էին ամեն ինչ, որպեսզի ձեռք բերեին լուսավորության, կրթության և ազգային առաջադիմության երաշխիքներ:

Արևմտահայության սոցիալ-քաղաքական կացության համայնապատկերն ամբողջական դարձնելու նպատակով՝ ատենախոսության մեջ հանգամանորեն դիտարկվում են նաև հասարակական-քաղաքական հոսանքները, որոնցից յուրաքանչյուրն ուներ հայ ժողովրդի ազգային-ազատագրական և քաղաքական կողմնորոշման իր ծրագրերն ու նպատակները: Եղած հոսանքների մեջ ծայրահեղ հետադիմական էր կղերաամիրայական հոսանքը, որի պարագլուխն էր Յ.Տերոյենց-Չամուռճյանը. նրա առաջադրած ծրագրերը, պարբերական պաշտոնաթերթերը մե՛րթ հարում էին ազգային-պահպանողական, մե՛րթ տարվում հենց իր՝ Կիլիկյան Յայկական թագավորության վերականգնման պատրանքներին: Հետագայում կղերաամիրայական պահպանողական տարրերը ժողովրդական կառավարչական ինստիտուտներից դուրս մղվեցին և քաղաքականապես սպառված՝ իսպառ վերացվեցին:

60-ական թվականներին արևմտահայ հրապարակախոսությունը և մտավորականության գերակշռող մասը կտրուկ շրջադարձ կատարեց դեպի բուրժուաժողովրդավարական հոսանքը: Գաղափարական այս կողմնորոշմանը մեծապես նպաստեցին սահմանադրական բարեփոխումները, գավառահայության մարտական տրամադրությունները, Եվրոպայում հասունացող ազգային ազատագրական շարժումները, ռուսական գյուղացիության հուզումները, ֆրանսիական հեղափոխական գաղափարների թափանցումը Թուրքիա և այլ գործոններ: Հեղափոխական-ժողովրդավարները, առաջավոր մտածողները, գրողները, քաղաքական հոսանքները երբեմն-երբեմն հանգում էին միասնական ճակատ կազմելու ռազմավարությանը, թեև նրանց պատկերացումներն ու ծրագրերը տարբեր էին և իրարամերժ:

Այսպիսով, արևմտահայության սոցիալ-տնտեսական և հասարակական-քաղաքական իրավիճակի հանգամանալից վերլուծության համատեքստում պատմամանակագրական դասակարգման ենթարկելով արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի տեսական ու գործնական ձեռքբերումները, ինչպես նաև հարուստ նյութերի ու փաստերի դիտարկումը մեզ հանգեցրել է հայեցակարգային այն հիմնադրույթին, որ չնայած արևմտահայ դպրոցն ու մանկավարժությունը կառուցվածքային մի քանի գծերով մերձենում են Եվրոպական կրթահամակարգի որոշ ուղղություններին, սակայն իրենց բնույթով և ներքին բովանդակությամբ դրանք դարերից եկած հայ ավանդական մանկավարժության շարունակական զարգացումն են և, որ արևմտահայ դպրոցն ունեցել է իր ինքնուրույն մանկավարժական միտքն ու կրթադաստիարակչական համակարգը:

«Արևմտահայ մանկավարժական միտքը XIX դարի երկրորդ կեսին և XX դարի սկզբին» երրորդ գլխում երկու առանձին՝ «Լուսավորության և մանկավարժության հիմնահարցեր», «Դաստիարակության տեսության հիմնահարցեր» բաժիններով դիտարկվում են ուսուցման և դաստիարակության հիմնադրույթները, մանկավարժական համակարգի զարգացման մեջ ուսուցման և դաստիարակության գործընթացները, դրանցում դպրոցի և ուսուցչի դերն ու գործառույթները, ուսուցման և դաստիարակության նպատակը, խնդիրները, սկզբունքներն ու մեթոդները:

Այս գլխի «Կնոջ իրավահավասարության և կրթության հարցը» առաջին ենթագլխում, մատնանշվում է, որ XIX դարի երկրորդ կեսին և XX դարի առաջին երկու տասնամյակներում ինչպես լուսավորական լայն պլանով, այնպես էլ դպրոցական կրթության և դաստիարակության առումով, մամուլում, գեղարվեստական և մանկավարժական գրականության մեջ բազմակողմանի քննարկման են ենթարկվում կնոջ ազատագրության, լուսավորության ու կրթության հարցերը: Սոցիալ-քաղաքական և մանկավարժահոգեբանական տեսանկյունով առաջ էր քաշվում կանանց լիակատար ազատագրության, նրանց լիարժեք կրթության տալու հարցը, այնպես, որ նրանք կարողանան բավարարել հայ ժողովրդի ավանդական,

կենցաղային և ժամանակի ընտանեկան ու հասարակական կյանքի պահանջները: Առաջարկվում էր հաշվի առնել կանանց սոցիալ-կենցաղային առանձնահատկությունները և նրանց համար բացել հատուկ իգական վարժարաններ և լրացուցիչ մանկավարժական դասընթացներ: Նախատեսվում էր նախակրթարանում դասավանդվող առարկաներից բացի մտցնել նաև տնտեսագիտություն, մանկավարժություն, ձեռագործ, ձևագիտություն առարկաները՝ ավելի շատ ժամերով և ընդարձակ ծրագրերով: Ազգային և քաղաքական առումով չափազանց ծանր կացություն էր դրված հայ մտավորականների առջև, որովհետև Օսմանյան կայսերապետությունը հարցը ոչ միայն անուշադրության էր մատնել, այլև հակասում էր դարերում ամրագրված իր շարիաթին, սակայն ինչպես կնոջ, այնպես էլ մարդու իրավունքների պաշտպանության հարցերը, անկախ պետության և իսլամի ընդունած կարգավարքից, բարձրացվեցին, և հայ առաջադեմ մտածողները դարձան այդ հիմնախնդրի լուծման առաջամարտիկները:

«Դպրոցը և նրա դերը դաստիարակության մեջ» երկրորդ ենթագլխում հստակ սահմանվում է դպրոցի նպատակը, ընդգծվում նրա դերն ու հասարակական նշանակությունը, հանգամանորեն դիտարկվում են դպրոցի խնդիրներն ու նրան ներկայացվող պահանջները, մատնանշվում նրա հիմնական թերությունները և դպրոցի արմատական վերակառուցման հիմնախնդիրը, որը պահանջվում էր լուծել կրթական հայտագրերի, ծրագրերի և կանոնադրությունների մշակումով և ուսուցչական բարձրակարգ կադրերի պատրաստումով: Բարձր գնահատելով դպրոցի դերն աճող սերնդի ազգային նկարագրի կերտման և ազգապահպանման տևական գործընթացում՝ արևմտահայ առաջադեմ մանկավարժները դպրոցը համարում էին ազգային ինքնությունը և միաբանությունը պահպանելու, աշխարհի ժողովուրդների ընտանիքում իր տեղն ունենալու և ազգային ամբողջական միություն դառնալու կարևոր գործոն, հաստատ համոզմունքով մատնանշում, որ Արևմտյան Հայաստանում և Օսմանյան կայսրության հայաշատ կենտրոններում հիմնված դպրոցները կդառնան հզոր միջնաբերդ հատկապես քաղաքակրթության և լուսավորության տարածման համար: Ժամանակի առաջավոր մանկավարժները, XIX դարի 80-ական թվականներից սկսած, պահանջում էին փոխել ազգային դպրոցների վերաբերյալ միջնադարյան պատկերացումները, արմատապես վերափոխել կրթության բովանդակությունը և դրանց մակարդակը ոչ միայն մոտեցնել եվրոպականին, այլև ավելի առաջ մղել՝ հաշվի առնելով Արևմտյան Հայաստանի կյանքի թելադրած իրական պահանջները:

«Ուսուցման տեսության հիմնահարցեր» երրորդ ենթագլխում ըստ ամենայնի լուսաբանվում են կրթության բովանդակության խնդիրները և նրան ներկայացվող մանկավարժահոգեբանական պահանջները, ընդգծվում է կրթության բովանդակությունը հասարակության բոլոր խավերին մատչելի դարձնելու անհրաժեշտությունը ոչ միայն նախակրթարանի, այլև միջնակարգ դպրոցի մակարդակով, քննարկվում են կրթության ժողովրդայնության, մայրենի լեզվով ուսուցման, դասավանդումը առաջավոր մեթոդներով կազմակերպելու, նոր սկզբունքներով ու մեթոդներով դասագրքեր ստեղծելու և այլ հարցեր: Մեր ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ուսումնական պլաններում ու ծրագրերում աստիճանաբար ավելի մեծ տեղ են զրավում բնական գիտությունները, իսկ մեթոդիկաներում ուսուցման վերացական, կյանքից կտրված մեթոդներին փոխարինելու են գալիս զննականության և փորձի վրա հիմնված գործնական մեթոդները, այլ կերպ ասած՝ կրթության դասական, ձևական ուղղությանը փոխարինելու է գալիս ռեալ, իրատեսական ուղղությունը: Ելնելով ուսուցման կյանքի հետ կապի ու գործունեության, սովորողների տարիքային և անհատական առանձնահատկությունների հաշվառման, մատչելիության և դիդակտիկական մյուս սկզբունքներից՝ 70-ական թվականներից առաջ է քաշվում գրաբարը նախակրթարաններից հանելու և բարձր դասարաններ տանելու, լատի-

ներենը ժամանակակից լեզուներով փոխարինելու, նաև. մարմնամարզություն, ձեռքի աշխատանք, երգ-երաժշտություն առարկաները ուսումնական պլան մտցնելու պահանջները: Առաջադրվում է ապահովել բնական կապ՝ դպրոցներում նախատեսված առարկաների և նրանց դասավանդման «եղանակի» միջև, մի հանգամանք, որ դեռևս չի հաղթահարվել նաև ներկայիս դպրոցում: Հանձնարարվում է, կրթության բովանդակությունը սահմանելիս ցանկացած կրթարանի համար կիրառել ընտրողական սկզբունքը՝ գիտելիքների քանակը նվազեցնել ի նպաստ որակի, ուստի նախակրթարանների և երկրորդական վարժարանների ուսումնական պլաններում նախատեսվում են այնպիսի առարկաներ, որոնք ապահովում են բարձր մակարդակ՝ բավարարելով կյանքի առաջադրած պահանջները:

Այսպիսով՝ արևմտահայ մանկավարժական միտքը XIX դարի 70-80-ական թվականներից սկսած մատաղ սերնդի ապագան տեսնում էր համակողմանի կրթության և դաստիարակության ապահովման մեջ, որին հասնելու համար պետք էին ջանքեր, եռանդ, կայուն գիտելիքներ, գիտամանկավարժական փորձ ու հմտություն, համապատասխան դպրոցների առկայություն, որակյալ ուսուցչական կադրեր, տնտեսական ու քաղաքական նպաստավոր պայմաններ:

Ատենախոսության երրորդ գլխի՝ *«Դասագրքեր՝ հնքնուրույն և քարզմանական»* չորրորդ ենթագլխում հիմնավորվում է ուսուցման գործընթացում դասագրքի կարևորագույն տեղը՝ ընդգծվում է, որ XIX դարի կեսերին և հատկապես XX դարի առաջին երկու տասնամյակներին հայկական դպրոցները առաջնորդվել են հրապարակի վրա եղած Չամչյանի քերականության, Ալբերտի աստվածաբանության, Սուավեի տրամաբանության և այլ հեղինակների դասագրքերով, որոնք ժամանակին ունեցել են իրենց նպատակը, սակայն կյանքի զարգացման պահանջներից ոչ միայն ետ են մնացել, այլև ընդհանրապես դարձել են անկիրառելի:

Առաջադեմ մանկավարժները վճռականորեն պահանջում են հանել խալֆայական դպրոցին բնորոշ դասագրքերը՝ Սաղմոսը, Նարեկը, ժամագիրքը, Աղոթագիրքը, Գործք առաքելոցը, Հայսմավուրքը, և դրանք փոխարինել երեխաների համար հետաքրքիր, մատչելի և կրթության բովանդակությունն արտացոլող նոր դասագրքերով: Քանի որ արևմտահայերի համար ստեղծված սոցիալ-քաղաքական անբարենպաստ պայմանների բերումով դասագրքերի ստեղծման գործը զգալիորեն ետ էր մնացել համաշխարհային մակարդակից, ուստի նրանց այլ բան չէր մնում, քան դիմել քարզմանություններին՝ հանդես բերելով քննադատական մոտեցում, ստեղծագործաբար յուրացնել դրանք, հատկապես ուշադրություն դարձնել դասագրքերի բովանդակությանը, կառուցվածքին, լեզվական մշակույթին, առարկայական գիտական ու հոգեբանամանկավարժական հիմունքներին: Դասագրքերն իրենց առանձնահատուկ տեղն են ունեցել հրապարակախոս, լուսավորիչ-մանկավարժ Մ.Մամուրյանի գործունեության մեջ: Մամուրյանի կարծիքով դասագրքերի ստեղծումը բարդ գործ է, որին կարող են ձեռնամուխ լինել նրանք, ովքեր ունեն մանկավարժական հարուստ փորձ և լավ գիտեն երեխաների զարգացման հոգեֆիզիկական օրինաչափությունները: Ուշադրության արժանի են նախակրթարանների համար նրա ստեղծած չորս ընթերցարանները, որոնք ունեցել են բազմաթիվ հրատարակություններ՝ դասվելով հիմնական և լավագույն դասագրքերի շարքին: Դասագրքերը ստեղծելիս՝ անվանի մանկավարժը հետևել է եվրոպական հեղինակներին, սակայն կուրորեն չի ընդօրինակել նրանց: Այսպես՝ «Նոր ընթերցարան» և «Բանալի հայերեն շարադրութան» դասագրքերը կազմել է անգլիացի մանկավարժ Չեմպլոսի հետևողությամբ, չորրորդ ընթերցարանը՝ Կրենպլոյի դասագրքերի օրինակով: Ելենելով արևմտահայության ազգային-քաղաքական իրավիճակից՝ Մամուրյանին առաջին հերթին մտահոգում էր մայրենի լեզվի և նրա ուսուցման մեթոդիկայի հարցերը: Այս առումով նրա դասագրքերի շարքում իր ուրույն

տեղն ունի «Բանալի հայերեն շարադրութեան» դասագիրքը՝ նախատեսված Բ և Գ դասարանների համար: Մամուլյանը քննադատում է մայրենի լեզվի դասավանդման մեջ քերականության դերի գերազնահատման միտումները, որ առկա էր հայ դպրոցում և դասագրքերում: Դասավանդման իր բազմամյա փորձով նա հավաստիացնում էր, որ հաճախ 10-12 տարեկան աշակերտը սերտում է քերականական կանոնները, մինչդեռ իր մտքերը շարադրելիս չի կարողանում ճիշտ օգտվել դրանցից: Համարյա նույն վիճակն էր տիրում նաև եվրոպական դպրոցներում, այդ պատճառով էլ քննարկման հարց էր դարձել, թե ինչ մեթոդներով ու եղանակներով և ինչ համամասնությամբ և հաջորդականությամբ ուսուցանել լեզու և քերականություն: Հին դպրոցը՝ մանավանդ XIX դարի վերջերին և XX դարի սկզբներին, հետևելով եվրոպական այս կամ այն մանկավարժ-մեթոդիստի լեզվի զուտ ուսուցողական ցուցումներին, անհարկի շփոթել է երկու կարևոր խնդիր՝ քերականությունը և լեզուն հակադրելով միմյանց: Մ.Մամուլյանի կարծիքով, եթե երեխան առանց նախապես քերականական կանոններ իմանալու բանավոր խոսք է հորինում, ապա ինչո՞ւ նույն ձևով չի կարող զարգացնել նաև իր գրավոր խոսքը, և եթե առաջին դեպքում բացատրության գործիքը լեզուն է, երկրորդ դեպքում՝ գրիչը, ապա երկու դեպքում էլ գաղափարները համակցելու և այդ գաղափարները պայմանական ձևերի մեջ դնելու եղանակը թե՛ ձայներ լինեն, կամ թե՛ նշաններ՝ միատեսակ է: Ուրեմն՝ քերականության բուն նպատակը ուղղագրությունն է և ոչ լեզուն, սակայն չի կարելի իսպառ մերժել քերականության դերը լեզվի կանոնակարգման բարդ խնդրի բացահայտումներում:

Այս ենթագլխում տրված են Ա.Գալֆայանի «Պակերագարդ այբբենարան վասն մանկանց», «Նոր ընթերցարան», Ռ.Զարդարյանի «Սեղրագետ»-ները, Ա.Գարագաշյանի «Համառոտ պատմություն փիլիսոփայութեան», «Պատմություն հայոց ի պետս ազգային դպրոցաց», «Աշխարհագրություն ուսումնական կամ տիեզերագրություն ի պետս ազգային դպրոցաց», «Դպրություն կամ նոր քերականություն հայերեն» Մ.Չոլագյանի «Դասագիրք ազգային պատմության հայոց» և այլ հեղինակների դասագրքերի գիտամեթոդական սկզբունքների վերլուծությունը: Մասնավորապես ըստ ամենայնի արժևորվում է քրդախոս ու թրքախոս գավառների համար Սմբատ Դավթյանի հիմնադրած գործակալությունը, որը 1887 թվականին առաջին անգամ հրատարակեց երեք մասից բաղկացած «Հայոց լեզվի դասընթացքը» և այդ խորագրի տակ լույս ընծայեց 20-ից ավելի դասագիրք: Դասագրքերի ստեղծման բնագավառում նորամուծություն էր ֆրանսիացի հանրահռչակ գիտնական դոկտոր Ս.Սենեեդիի նոր դպրոցի (L' Ecole Moderne) համակենտրոն տեսությունը, որը մեծ տարածում էր գտել եվրոպայի առաջնակարգ դպրոցներում: Այն տարածվեց նաև Արևմտահայաստանի դպրոցներում, որի ջատագովը Ս.Դավթյանն էր: 1901 թվականին նա լույս ընծայեց «Նոր դպրոցի» շրջաբերական ծանուցագիրքը, որտեղ հանգամանորեն ներկայացրեց դասագրքերի ստեղծման համակենտրոն տեսության արդիականությունը, հրատապությունը և նրա ընձեռած առավելությունները: Այս ենթագլխում հանգամանորեն ներկայացվում է Սմբատ Դավթյանի կատարած աշխատանքներն այդ ուղղությամբ:

Ըստ մեր վերլուծությունների՝ ժամանակի լավագույն դասագրքերի առանձնահատկություններից են կյանքի երևույթների ընտրության իրատեսական սկզբունքը, գործնական ուղղվածությունը, թեմաների բազմազանությունը և բարոյակրթիչ բնույթը, կյանքի հետ ուսուցման կապի, մատչելիության և հատկապես դաստիարակող ու զարգացնող ուսուցման սկզբունքների արդյունավետ կիրառումը, հոգեմտավոր արդյունավետ գործունեությունն ապահովող հարցերն ու առաջադրանքները:

Հինգերորդ՝ **«Ուսուցման սկզբունքներ, եղանակներ ու մեթոդներ»** ենթագլխում հանգամանորեն դիտարկվում են ուսուցման սկզբունքները, եղանակներն ու

մեթոդները՝ կապված արևմտահայ կյանքում տեղի ունեցող սոցիալ-տնտեսական և ազգային-քաղաքական իրադարձությունների հետ, որոնք իրենց արտացոլումը գտան նաև կրթական համակարգում, որտեղ մինչ այդ կատարած և կատարվելիք տեղաշարժերը հնարավորություն են տալիս պատկերացում կազմել արևմտահայ դպրոցի և նրա զարգացման միտումների մասին: Երբեմնի մեխանիկական, վերացական սերտողականության փոխարեն կրթության բոլոր բնագավառներում նախընտրելի էր իրերի միջոցով ուսուցումը, որի շնորհիվ երեխային պատրաստի գիտելիքներ հաղորդելու փոխարեն, ուսուցիչը սովորողին մղում էր ինքնուրույնաբար որոնելու և գտնելու տարբեր հարցերի լուծման եղանակները՝ դրանով իսկ զարգացնելով դիտելու, վերլուծելու, համադրելու, հակադրելու, ընդհանրացումներ և դատողություններ անելու կարողությունները: Սա էր ժամանակաշրջանի տիրապետող ուղղությունը ուսուցման տեսության մեջ: Այս գաղափարների կենսագործմամբ էլ համընդհանուր տարածում էին գտել եվրոպական դասական մանկավարժության տեսությունները և առաջավոր երկրներում բացվել ու գործում էին բազմաթիվ նոր դպրոցներ, որոնց կից կային նաև դպրոցամերձ ընդարձակ հողամասեր և արհեստանոցներ: Մեր ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ արևմտահայ մանկավարժական միտքը միանգամայն ճիշտ պատկերացում ուներ դիդակտիկական առաջադեմ սկզբունքների մասին և ուսուցման գործընթացում՝ ապահովելով ուսուցման և դաստիարակության փոխադարձ կապը, անհրաժեշտ ուշադրություն է դարձրել կրթությունը գիտամանկավարժական հիմունքներով կառավարելու սկզբունքներին: Այս ենթազլխում առանձին-առանձին քննարկվում են ուսուցման զննականության, սիստեմատիկության և հաջորդականության, հաստատունության, գիտականության, մատչելիության, տեսության և պրակտիկայի կապի ապահովման, ուսուցման մեջ տարիքային և անհատական առանձնահատկությունների հաշվառման, գիտակցականության և ակտիվության սկզբունքները, դրանց փոխադարձ կապն ու միասնականությունը ուսուցման գործընթացում: Այստեղ շոշափվում են նաև տարբերակված կամ շերտավորված ուսուցման և ընդհանրապես լայն իմաստով՝ դաստիարակության անհատականացման հարցերը: Արձանագրվում է, որ բնության մեջ բոլոր անհատներն ունեն ֆիզիկական և հոգեմտավոր զարգացման յուրահատուկ կառուցվածք և անհատական առանձնահատկություններ, ուստի կրթության ու դաստիարակության գործընթացում պետք է հաշվի առնել այդ հանգամանքը և կրթադաստիարակչական ներգործության մեթոդները, ձևերն ու միջոցները ընտրել այդ առանձնահատկություններին համապատասխան:

Ուսուցման սկզբունքների մշակման միասնական կապի մեջ առաջադեմ մանկավարժները հիմնավորում են նաև ուսուցման նոր մեթոդների գործադրումը, որը պայմանավորված էր կրթության բովանդակության արմատական վերակառուցմամբ, ուսուցման և կրթության նպատակի փոփոխությամբ, գիտությունների ու արվեստների զարգացմամբ: XIX դարի երկրորդ կեսին արևմտահայ դպրոցներում դեռևս գերիշխում էին դասավանդման սխոլաստիկական, սերտման մեխանիկական մեթոդները, երբ նույնիսկ բնական և հումանիտար առարկաների դասավանդման ժամանակ ուշադրություն էր դարձվում ավելի շատ անգիր արած պատասխանների արտաքին սահունությանը, քան դրանց գիտակցական յուրացմանը: Լեզուների և գրականության դասավանդման ընթացքում առավել կարևորվում էին բնագրերի սահուն ընթերցանությունը, քերականական կանոնների կոկիկ ձևակերպումները, գրական երկերի հատվածների արտահայտիչ ընթերցումը, քան դրանց իմաստի խոր ու գիտակցական ըմբռնումը: Միայն հանձնիս Սերվիչեի, Գ.Փեշտիմալճյանի, Ն.Զորայանի, Ա.Փափազյանի, Պ.Յովնանյանի, հետագայում նաև Մ.Խրիմյանի, Մ.Սամուրյանի, Ռ.Պերպերյանի, Ե.Տեմիրճիպաշյանի, Զ.Գրիգորյանի և այլոց, արևմտահայ մանկավարժական միտքը թեև դանդաղ, բայց հաստատապես առաջ էր ընթանում՝ յուրացնելով մի կողմից՝ եվրոպական և ռուսական մանկավարժության դասավանդման առաջավոր մեթոդներն ու սկզբունքները, մյուս կողմից՝ ամրակայում հայ դասական

մանկավարժության և պրակտիկ մանկավարժների ստեղծագործական ուժերն ու կարողությունները, դասավանդման փորձը և տեսական հիմնավորումները, ձեռնանուխ լինում ստեղծելու նոր մանկավարժություն և նոր դպրոց՝ հիմնված երեխայի բնախոսական ու հոգեբանական ճշմարիտ, իրական կարիքների և պահանջների վրա: Այսպես՝ աստիճանաբար մշակվում են ուսուցման գիտական սկզբունքների և մեթոդների փիլիսոփայական ու հոգեբանամանկավարժական հիմունքները:

Մատնանշվում է, որ XIX դարի վերջերին հետզհետե տարածում են գտնում ուսուցման այնպիսի մեթոդներ, որոնք ապահովում են նյութի գիտակցական, զննական ու գործնական յուրացումը, նպաստում սովորողների մեջ ոչ միայն ճանաչողական գիտելիքների, այլև գործնական կարողությունների ու հմտությունների ձևավորմանը, նրանց քննադատական մտածողության և ստեղծագործական ունակությունների ու հոգեկան այլ հատկությունների զարգացմանը: Որպեսզի հայկական դպրոցները ստեղծեն իրենց ինքնուրույն ձևերն ու մեթոդները, առաջարկվում է ուսուցման գործընթացը ամեն գնով հասցնել գիտականության, ուսուցման մեթոդները համապատասխանեցնել տվյալ առարկայի կոնկրետ թեմայի նպատակ-խնդիրներին, սովորողների առարկայական թեմատիկ գիտելիքների և ինքնուրույն մտածողության մակարդակին, նյութի ուսուցման մատչելիության, սովորողների ակտիվ ինքնագործունեության պահանջներին: Անհրաժեշտ է ապահովել ուսուցիչ-աշակերտ-դասագիրք փոխադարձ կապը, հենվել առաջավոր փորձի ընդհանրացումների վրա, աշակերտներին տրվող առաջադրանքները դարձնել սրտամոտ, մատչելի, որոշակի փաստարկներով ու ապացույցներով հարստացած: Բնագիտական առարկաների միջոցով երեխաների մեջ մշակել դիտարկման ու վերլուծման ներքին կարողություններ, որոնք լայն հնարավորություն կընձեռեն քայլ առ քայլ մերձենալ աշխարհաճանաչողությանը և աշխարհըմբռնմանը, մի աստիճան, երբ աշակերտը մտածում է ինքնուրույն և ազատական ունենալով սեփական դիտաշխարհը:

Այս գլխի վեցերորդ՝ **«Ուսուցիչը, մասնագիտական պատրաստվածությունը, մանկավարժական բնութագիրը»** ենթագլխում արծարծվում է այն գաղափարը, որ նոր դպրոցի զարգացման համար մղված պայքարի իմաստավորումը, ուսուցման և դաստիարակության սկզբունքների և մեթոդների, կրթության բովանդակության վերաբերյալ կարևոր հիմնախնդիրների լուսաբանումը առաջադեմ մանկավարժների կողմից թերի կլիներ, եթե բացառիկ կարևորություն չտրվեր մանկավարժական կադրերի պատրաստմանը, ուսուցչի մասնագիտական պատրաստվածությանն ու բարոյական կերտվածքին: XIX դարի կեսերին դեռևս գերիշխում էր այն կարծիքը, որ իսկական ուսուցիչը ծնվում է և ունի բնական օժտվածություն: Սակայն կար և այն պնդումը, թե միայն բնածին օժտվածությունը բավական չէ խորագետ, տարակողմանի զարգացած, առարկան և նրա դասավանդման մեթոդիկան տիարպետող մանկավարժ դառնալու համար: Կարևորվում էր ոչ միայն անհրաժեշտ պատրաստությունը, այլև մասնագիտական կոնկրետ գիտելիքների իմացությունը: Գնալով խորությամբ են դրվում ուսուցչին հոգեբանամանկավարժական կրթություն տալու և վերապատրաստելու, մանկավարժական բարձրագույն հաստատություններ բացելու, դպրոցավարության աշխատանքը գիտականորեն կառավարելու, նաև ուսուցչի նյութական պայմանները և բարոյական վիճակը բարելավելու հարցերը: Ելնելով Արևմտահայաստանի սոցիալ-տնտեսական պայմաններից և գրագետ ուսուցիչների սակավությունից՝ առաջադեմ մանկավարժները չբավարարվելով ուսուցչի սոսկ նեղ առարկայական պատրաստվածությամբ, պահանջում էին, որ ուսուցիչը միաժամանակ տիրապետեր մի քանի գիտությունների, որպեսզի կարողանար դպրոցում դասավանդել մեկից ավելի առարկաներ: Այս պահանջներին զուգահեռ կարևորվում էր նաև հոգեբանական և մանկավարժական գիտությունների խորիմացությունը, արմատավորվում էր այն գաղափարը, որ իսկական ուսուցիչ դառնում են ամբողջ կյանքում մանկավարժական փորձի և գիտությունների մեջ

խորանալով: Քննարկման առարկա էին դարձել նաև այնպիսի հարցեր, որոնք կարևոր էին ուսուցչական աշխատանքի արդյունավետության ու մանկավարժական կառավարման բարձրացման համար, ինչպես ասենք, ուսուցչի ինքնակրթությունն է, ինքնակատարելագործումը, մասնագիտական պատրաստվածությունը, որոնք օգնում են ուսուցչին հանդես գալ ժամանակի և գիտության պահանջներին համաքայլ: Ուսուցիչը պետք է ուսումնասիրի երեխայի տարիքային առանձնահատկությունները՝ հաշվի առնելով նրա ֆիզիկական և մտավոր կարողությունները՝ նկատի ունենալով, որ հատկապես կարևոր են երեխայի անհատական հոգեբանության ուղղակի և կողմնակի դիտարկումները, քանի որ երեխայի դաստիարակությունը չի կարող միօրինակ սկզբունքի ենթարկվել, քանզի երբեք երկու երեխայի դաստիարակությունը միանման լինել չի կարող: Առաջադեմ մանկավարժներին հուզել է նաև մտավոր աշխատանքի լարվածության խնայողության հարցերը. ի՞նչ պայմաններով ուղեղը կարող է նվազագույն ճիգով, ուժի նվազագույն սպառմամբ, առանց մտավոր ուժի ավելորդ վատնումի ավելի շատ արդյունքներ ստանալ, հարց, որ այսօր էլ մեր օրերում շարունակվում է քննարկվել և գտնվում է բժիշկների, հոգեբանների, մանկավարժների, սոցիոլոգների և այլ մասնագետների ուշադրության կենտրոնում: Բարձրացվում էին նաև ուսուցչի ֆիզիկական կատարելության, մարմնական և հոգեկան առողջության, խանդավառության, եռանդի և իր գործին անմնացորդ նվիրվելու հարցերը: Բացառիկ կարևորություն էր տրվում ուսուցչի մանկավարժական վարպետությանն ու տակտին, ինչպես նաև վարվեցողությանը և երեխաների հետ ճիշտ հաղորդակցվելու մշակույթին, ուսուցիչ-աշակերտ առողջ փոխհարաբերություններ հաստատելուն: Քննության են առնվել նաև ուսուցչի մանկավարժական վարպետության երաշխիքներն ապահովող հարցեր ու խնդիրներ: Սա արդեն նոր առաջընթաց քայլ էր մանկավարժության բնագավառում: Արևմտահայ մանկավարժական միտքը փորձում էր սահմանել բարոյական առողջաբանության ամբողջական չափանիշը, որը պետք է դառնար հիմնական ուղենիշ ուսուցչի համար, այլ կերպ՝ առաջարկվում էր մանկավարժական աշխատանքի կոչել միայն ֆիզիկապես առողջ, համակողմանի զարգացած, խորագետ, ազնիվ ու ներդաշնակ հոգու տեր ուսուցիչներին ու դաստիարակներին:

Ատենախոսության երրորդ գլխի երկրորդ բաժինը կրում է *«Դաստիարակության տեսության հիմնահարցեր»* խորագիրը: Յենվելով պարբերական մամուլում և դպրոցական կանոնադրություններում առկա բազմաթիվ տեսական հիմնավորումների, կյանքում ձեռք բերված արժեքների գնահատությունների վրա՝ ըստ ամենայնի մեկնաբանվել են արևմտահայ դասական մանկավարժների ներդրումները՝ կապված դաստիարակության ասպարեզում նրանց որդեգրած ուղղությունների, ձևերի ու մեթոդների կիրառության հետ:

«Դաստիարակության դերը, նպատակը և խնդիրները» ենթագլխում հանգամանորեն դիտարկվում են դաստիարակության դերը, նպատակը և խնդիրները, մատնանշվում է, որ դաստիարակության ու կրթության, դպրոցի և ուսուցման շատ հարցեր հայ իրականության մեջ որոշակիորեն մշակվեցին հատկապես XIX դարի առաջին կեսին: Այդ շրջանում հանդես եկան մի շարք առաջադեմ գործիչներ, որոնք լուսավորության, դպրոցի և աճող սերնդի դաստիարակության հարցերը սերտորեն կապեցին արևմտահայության ազգային-ազատագրական պայքարի, ազգային ինքնորոշման և գոյապահպանման գաղափարների հետ: Ընդ որում՝ հատկանշական է, որ XIX դարի 50-60-ական թվականներից սկսած նկատելի էր հասարակական-քաղաքական երևույթների քնարկման ու գնահատման վերլուծականներում ուժեղացող իրատեսական դիրքորոշումները, որոնք իրենց հերթին հանգեցնում էին մանկավարժական լուրջ կանխատեսումների դաստիարակության և ուսուցման կապի, դաստիարակության դերի ու նպատակի սահմանման, դաստիարակության գործընթացի առանձնահատկությունների, դաստիարակության էության բացահայ-

տունների և այլ հարցերի վերաբերյալ: Հետևելով եվրոպական մանկավարժական մտքի և դպրոցի առաջավոր փորձին՝ արևմտահայ մտավորականներն ու հասարակական գործիչները ընդդիմանում էին հայ դպրոցի սերտողական ոգուն, նրա որդեգրած միջնադարյան դաստիարակության քարացած սխոլաստիական մեթոդներին, առաջ էին քաշում երեխաների ունակություններին և հնարավորություններին համապատասխան նոր դպրոցների ստեղծման, ուսուցչի դերի բարձրացման, երեխաների տարակողմանի դաստիարակության անհրաժեշտության հիմնահարցեր: Հարցի քննությունը լուսավորյալ մանկավարժներին ուղղորդում էր դեպի դաստիարակության համակարգի արմատական բարեփոխման, դաստիարակության ավելի իրական ու կենսական միջոցների և ուղիների որոնման խնդիրներին: Հիմնավորվում է, որ արևմտահայ մանկավարժական միտքը միանգամայն գիտական ճիշտ դիրքորոշում ուներ դաստիարակության դերի համազգային նշանակության գնահատություններում, դաստիարակության նպատակի և խնդիրների հստակ սահմանումներում, անձի զարգացման գործոնների՝ ժառանգականության, սոցիալական միջավայրի, դաստիարակության և անձի ներքին ակտիվության փոխհարաբերությունների հարցի մեկնաբանություններում: Թեև վերոհիշյալ հիմնահարցերը քննության են առնվել պատմական իրադարձությունների բարդ շրջանում, սակայն գիտնական մանկավարժները հանդես են բերել պատմափիլիսոփայական ճիշտ մոտեցումներ: Նրանք փորձել են դպրոցի և մանկավարժական մտքի տեղաշարժերը բնութագրել մանկավարժահոգեբանական առաջընթաց ապահովելու զարգացման փաստացի մակարդակից: Ընդ որում՝ արևմտահայ մանկավարժները դաստիարակությունը չեն պատկերացրել հասարակությունից կտրված, այլ նրան են վերապահել վերափոխիչ դերը, որը պետք է իրագործվեր հասարակության շահերին սերտորեն կապված: Կրթության ու լուսավորության գիտական կազմակերպման ու կառավարման մեջ վճռորոշ դեր ուներ ընտանիք-դպրոց-հասարակայնություն փոխադարձ կապը, կարևոր հիմնահարց, որը չէր վրիպել արևմտահայ մանկավարժական մտքի ուշադրությունից: Մամուլում, հրապարակախոսական ելույթներում, մանկավարժական հավաքներում, ծնողական ժողովներում հաճախ է քննարկվել այդ հարցը, նշվել դրա կարևորությունը, նշակվել այդ համագործակցության ամրապնդման ուղիները: Ատենախոսության մեջ մանրամասնորեն քննարկվում են վերոհիշյալ հիմնահարցերը և բացահայտվում այդ ուղղությամբ արևմտահայ մանկավարժական մտքի ձեռքբերումները:

Սույն բաժնի *«Մտավոր-գաղափարական և հոգևոր-բարոյական դաստիարակություն»* ենթագլխում ընդգծվում է, որ Արևմտյան Հայաստանում սովորողների մտավոր-գաղափարական դաստիարակությունը, գիտական աշխարհայացքի ձևավորումը հիմնականում իրագործվում էր նպատակամետ ձևով՝ դասավանդվող առարկաների և արտադասարանական ու արտադպրոցական աշխատանքների ուղիներով, մինչդեռ ընտանիքում և հասարակական միջավայրում դրանց կենսագործումը տարաբնույթ էր՝ ըստ բնակավայրի առաջադրած պայմանների:

Կրթության համակարգում տեղի ունեցան լուրջ փոփոխություններ, կյանքի կոչվեցին գործնական նշանակություն ունեցող նոր առարկաներ, որոնց դասավանդումը տարվում էր զննական՝ սովորողների մտածողությունը և հոգեկան մյուս գործընթացներն ակտիվացնող մեթոդներով: Աշակերտների աշխարհաճանաչողության մեջ աստիճանաբար գերակշռող դեր էին կատարում իրատեսական կրթության տարրերը, որոնք ունեին ճանաչողական արժեք և ուղղվածություն: Դասական կրթությանն արդեն փոխարինում են արևմտահայ աշխարհը ներկայացնող և նրանց կյանքն ու ազգային-ազատագրական պայքարը բովանդակող գրականություն, պատմագիտություն, փիլիսոփայություն: Սա արդեն առաջընթաց քայլ էր և նվաճում: Արևմտահայ մանկավարժական միտքը հայ ժողովրդի ապագան կանխատեսում էր դաստիարակության, կրթության և

տնտեսության զարգացման իրական կապի ապահովման մեջ՝ իբրև դաստիարակության կարևոր հիմնամասեր դիտելով ֆիզիկական, մտավոր, բարոյական և տնտեսագիտական կրթությունը, որոնք իսկապես հայ ժողովրդի գոյության և լինելիության անհրաժեշտ կոմպոնենտներն էին: Սա միանգամայն նոր մոտեցում էր դաստիարակության տեսության հարցերը քննարկելիս: Արևմտահայ մանկավարժական միտքը մտավոր-գաղափարական դաստիարակությունը չէր կարող անջատել հոգևոր-բարոյական դաստիարակությունից, հետևաբար քննության առարկա էր դարձնում հրապարակի վրա եղած փիլիսոփայական և հոգեբանամանկավարժական աշխատությունները, սահմանում դրանցից բխող տեսական հիմունքները և դպրոցում կենսագործվող մեթոդաբանությունը:

Քրիստոնեությունը Թուրքիայում եղել է գաղափարախոսություն, որով արևմտահայերը սնվել են՝ ստանալով հոգևոր-բարոյական դաստիարակություն, ուստի առաջադիմական կարևոր նախաձեռնություն էր «Ընդհանուր բարեկարգութեան ազգային վարժարանաց» կանոնադրությամբ երկրորդական վարժարաններում կրոն, աստվածաբանություն և հայ եկեղեցու պատմություն առարկաների դասավանդումը: Հայկական դպրոցն առանց այդ առարկաների, այն էլ մահմեդական օղակի մեջ գտնվող Արևմտահայ աշխարհում, հնարավոր չէ պատկերացնել, հետևապես՝ այդ առարկաների առկայությունը պատմական անհրաժեշտության արդյունք էր, այլ բան, որ դասավանդումը երկփեղկված էր՝ կրոն և հայոց եկեղեցու պատմություն. կրոնի քողի տակ սովորողները հաղորդակից էին դառնում հայոց պատմության հերոսական դրվագներին: Բարոյական վարքի և գործունեության միջուկը ներկայացնում են ներքին պատասխանատվությունը, ստեղծագործ աշխատանքը, հավասարակշիռ դատողությունը և ազնիվ ու մաքուր ընկերային շրջանակը, իսկ վերջնական նպատակը՝ անկախ սոցիալական վիճակից, մարդու մեջ նրա մարդկային կոչումն ու բարոյական նկարագրի ձևավորումն է, որի դրույթները հիմնավորվել են արևմտահայ մանկավարժների աշխատություններում, սակայն կան առանձին բանաձևումներ, կռահումներ, դատողություններ, որոնք ոչ միայն չի կարելի անտեսել, այլև պետք է հաշվի առնել, որ դրանք սերտորեն առնչվում են հոգևոր-բարոյական դաստիարակության և առհասարակ ժողովրդի մեջ լուսավորության տարածման հարցերին: Բարոյական դաստիարակությունը, այնուամենայնիվ, առանձնացված ու մեկուսի բնագավառ չէ, և չի կարելի այն խցկել մակարդակային ինչ-որ չափանիշների առանձնաշնորհումների մեջ, որովհետև հասարակական կյանքի փոփոխությունները առաջադրում են իրենց բարոյական նորմերը, իրենց յուրահատուկ գծերն ու ուղղվածությունը: Մեր կարծիքով հայ լուսավորիչ-մանկավարժները միանգամայն ճիշտ հարցադրումներով ու նույնքան մեծ տարածում գտնող ուսմունքով են հանդես եկել պատմականորեն բարդ ու դրամատիկ մի ժամանակաշրջանում, երբ Արևմտյան Հայաստանում ծայր էին առել սուլթան Համիդի իրագործած կոտորածները, բռնությունները, և մտքի վրա դրված էր ծանր փականք: Այս իրողության մեջ լուսավոր գաղափարների ի հայտ գալը հերոսություն էր ու սխրանք:

Ատենախոսության սույն բաժնի «*Աշխատանքային դաստիարակություն*» ենթա-գլխում հիմնավորվում է աշխատանքային դաստիարակության էությունը, նրա տեղն ու դերը դաստիարակության ընդհանուր համակարգում: Մատնանշվում է, որ «Ընդհանուր բարեկարգութեան ազգային վարժարանաց» կանոնադրությամբ նախատեսվում են ասեղնագործություն, արհեստների ուսուցում և լայն առումով «Ձեռական աշխատանք» առարկաները, որոնք սիրով ընդունվեցին Արևմտյան Հայաստանի նշանավոր դպրոցներում՝ Պերպերյան, Դպրոցասեր Տիկնանց, Ազգային Կեդրոնական, Սանասարյան, Նոր Դպրոց և այլ վարժարաններում, որտեղ արդեն արմատավորվել էր ձեռքի աշխատանք արտացոլող մի շարք առարկաների դասավանդումը: Մարդու առողջության, տնտեսական բարեկեցության, ժողովրդի գոյատևման համար կարևոր են նաև աշխատանքի՝ իբրև գործունեության, փիլի-

սովայական, սոցիոլոգիական, հոգեբանամանկավարժական, գեղագիտական կողմերի բացահայտումը: Ուստի տեսական բնույթի հողվածներում, գրքերում, աշխատություններում վեր էին հանվում աշխատանքի ոչ միայն տնտեսական, այլև մարդու համար հոգևոր բարոյական նշանակություն ունեցող արժեքները: Արևմտահայ մանկավարժները և դպրոցական գործի մոտ կանգնած գրողներն ու գիտնականները իրենց տեսական հիմնավորումներում և տարիների ընթացքում ուսուցչական աշխատանքում կատարած դիտարկումների զուգադրումներով հանգել են հետևյալին.

ա/ Գիտության ու տեխնիկայի նվաճումներին սովորողներին հաղորդակից դարձնելու նպատակով դպրոցական ծրագրերում զգալի տեղ է հատկացվել բնական գիտությունները համամասնորեն արտացոլող առարկաներին՝ տեսական ու գործնական դասընթացներով: Ինքնին հասկանալի է, որ դպրոցական արհեստանոցներում, տվյալ քաղաքի գործարաններում ու ֆաբրիկաներում արտադրում էին առուծախի ապրանքներ, փորձ էր արվում մետաղների սառը մշակումով երկաթե ու պղնձե գործիքներ արտադրել, բուռն թափով զարգանում էր փայտամշակությունը, որոնք դասավանդվում էին նաև մանկավարժական որոշակի ծրագրերով համակարգված և բոլոր վարժարանների համար պարտադիր սահմանված համապատասխան կանոնադրություններով: Քաղաքային և գավառական դպրոցներում թույլատրվել էր դասավանդել «Ձեռական աշխատանք» առարկան: Բ/ Ընդգրկելով հայկական բնակավայրերում ավանդաբար պահպանված և բնակչության առօրյա հոգսերն ու պահանջներն ապահովող զբաղմունքի մասնատիպերը՝ գորգագործություն, ասեղնագործություն, ոսկերչություն, մետաղամշակություն, փայտամշակություն, գյուղատնտեսության բնագավառում՝ այգեգործություն, շերամապահություն, մեղվաբուծություն, գինեգործություն, պետք է ասել, որ եթե ուսուցման բովանդակության ներկայիս չափանիշներով փորձենք ներկայացնել արևմտահայ դպրոցում արմատավորված աշխատանքային բնույթ ունեցող առարկաները, ապա դրանք կարելի է առանձնացնել իբրև արհեստակցական ուսումնարանների դասընթացներ, որոնք ընդգրկվել են ուսումնական առարկաների ցանկում, ծրագրերում, իսկ պարապմունքները տարվել են մյուս առարկաների հետ զուգահեռ: Մասնագիտական այս տիպի առարկաները դասավանդել են ինչպես բարձրագույն կրթություն ունեցող մանկավարժները, այդպես էլ տվյալ բնակավայրում հայտնի վարպետ-արհեստավորները: Գ/ Աշխատանքային դաստիարակություն ասելով՝ չպետք է հասկանալ միայն այս կամ այն արհեստի տիրապետումը, այլ այն ձևավորվում ու ավելի որոշակիություն է ձեռք բերում ոչ միայն տվյալ վարժարանի ներսում, այլև շրջանավարտների (նաև ուսումը թերի թողած երիտասարդների) կյանքի երկարատև գործընթացում: Սա ինքնին հասկանալի է, և մեր վերջին ընդհանրացումը արժեքների գնահատման մեջ ընթացքայնության վերլուծման արդյունք է: Անհրաժեշտ է գիտենալ, որ արևմտահայ դպրոցներում, մանավանդ՝ բարձր տիպի վարժարաններում, միայն գրաճանաչություն և ընթերցանություն չէին սովորեցնում, կամ բավարարվում տեսական բնույթի հորինվածքների սերտողականությամբ, ինչպես այն թյուրատեսությամբ ու քաղաքական միտումնավորությամբ ներկայացվել են որոշ ուսումնասիրություններում, այլ պարտադիր է եղել ստացած գիտելիքների հաշվետվությունը տարեվերջյան հանդեսներին՝ մրցանակաբաշխությամբ և պարգևաբաշխությամբ, եկեղեցու արարողություններին՝ երգեցողությամբ, արհեստների և արվեստների գծով՝ իրենց պատրաստած իրերի ու ապրանքների ցուցահանդեսներով, գեղանկարներով, տպագրած հողվածներով, բանաստեղծություններով, գրչագրերով և այլն: Դ/ Աշխատանքային դաստիարակությունը միշտ էլ ունեցել է լայն ընդգրկում, տևական բնույթ՝ խորապես կապված լինելով միջավայրի և մարդու զբաղմունքի հետ: Հարցն այն է, որ արևմտահայ դպրոցներում դասավանդվող առարկաների ցանկում նշվում են ձեռագործ և ձևագիտություն, ասեղնագործություն, երկրագործություն և այլն: Սրանք ընդունվել են պաշտոնապես: Բայց միայն դասպարապմունքներով հնարավոր չէ հասնել աշխատանքային դաստիարակության

ընդունված մակարդակին, մի բան, որին մարդ ձգտում է հասնել իր ողջ գիտակցական կյանքի ընթացքում:

«Ֆիզիկական դաստիարակություն և առողջապահության հարցեր» ենթագլխում սերտ միասնությամբ քննարկվում են ֆիզիկական դաստիարակության, դպրոցական առողջապահության և ընդհանրապես առողջապահության հարցերը: Հստակորեն սահմանվում են ֆիզիկական դաստիարակության կոնկրետ նպատակներն ու խնդիրները, մատնանշվում դրանց փոխադարձ կապը, հերթագայությունը և դասավանդման մեթոդիկաները: Ընդգծվում է, որ չնայած «Ընդհանուր բարեկարգութեան ազգային վարժարանաց» կանոնադրությամբ երեխաների ֆիզիկական դաստիարակության վերաբերող առանձին առարկա նախատեսված չէր ո՛չ նախակրթարաններում, ո՛չ էլ երկրորդական վարժարաններում, սակայն շուտով այդ առարկան մուտք գործեց արդեն գործող և նոր բացվող վարժարանները: Հարցն այս դեպքում ուներ նաև քաղաքական բնույթ ու նպատակ, որովհետև մարմնամարզությունը չէզոք առարկա էր, ուներ բժշկական-առողջական ուղղվածություն և հանված էր ծրագրերից. թուրքական կառավարող շրջանները դրա մեջ տեսնում էին ռազմական ու ռազմարվեստի դրսևորում: Ծրագրերում թեև չէր արտացոլվում, բայց մարմնամարզությունը տարվում էր իբրև արարողություն, որը հաճախ վերածվում էր դաշտահանդեսների (խաղեր, մրցումներ և այլն):

Ուշագրավ է, որ դեռևս 1880-90-ական թվականներին գիտական լուրջ հիմնավորումներով առաջին ակն են մղվում դպրոցական առողջապահությանը վերաբերող խորհրդածություններն ու մտորումները, արդյունքում կան մանկավարժահոգեբանական լուրջ ցուցումներ ու հրահանգներ, ինչպիսիք են ասենք, դպրոցական շենքերի հարմարավետությունը, մաքրությունը, ջեռուցման, դպրոցամերձ տարածքի, աշակերտների հանգստի ու աշխատանքի խստակարգին վերաբերող և բազմաթիվ այլ հարցեր, որոնք կապված են աշակերտների առողջապահության հետ: Բավական առողջ դիրքորոշում կար նաև սեռային ու սեռական դաստիարակության հարցերում, հարց, որի շուրջ վեճերը շարունակվում են առ այսօր և մանկավարժական միտքը դեռևս չի կարողացել հստակորեն որոշել՝ ինչպես և երբ առաջ տանել այս բնագավառի դաստիարակությունը, որովհետև այն կապված է ոչ միայն անհրաժեշտության, այլև տվյալ ժողովրդի ավանդույթների, ազգային մեծտալիտետի ու հոգեբանության և այլ գործոնների հետ: Նկատի ունենալով, որ դաստիարակության այդ բնագավառը սերտորեն կապվում է և՛ առողջապահության, և՛ բարոյական դաստիարակության հետ՝ մանկավարժական միտքը միանգամայն ճիշտ ձևով բարձրացնում է «Սեռական դաստիարակություն» և «Մանկատածություն» առարկաները ուսումնական ծրագրեր մտցնելու հարցը: Սա արդեն լուրջ տեղաշարժ էր և ընդգծում է հայ դպրոցը քաղաքակիրթ աշխարհի մակարդակին հասցնելու՝ լուսավորիչ մանկավարժների անկեղծ մտահոգությունը: Ենթագլուխն ամփոփվում է Արևմտյան Հայաստանի և Թուրքիայի հայաշատ կենտրոնների դպրոցների առողջապահական վիճակացույցի վերլուծություններով և հայ բժշկագիտական մտքի զարգացման ուղղությամբ նշանավոր բժիշկների մատուցած ծառայությունները բնութագրող դիտարկումներով:

«Գեղագիտական դաստիարակություն» ենթագլխում սահմանվում է գեղագիտական դաստիարակության նպատակը, էությունը, կարևորվում նրա տեղն ու դերը աճող սերնդի դաստիարակության գործում, հանգամանորեն ներկայացվում է գեղագիտական դաստիարակության դրվածքը Արևմտյան Հայաստանի և Թուրքիայի հայաշատ կենտրոնների դպրոցներում: Բնորոշ է, որ հենց «Ընդհանուր բարեկարգութեան ազգային վարժարանաց» կանոնադրության նախատեսած ուսումնական առաջին ծրագրում մտցվեցին գեղագիտական արժեք ներկայացնող այնպիսի առարկաներ, ինչպիսիք էին ընթերցանությունը, դիցաբանությունը, քրիստոնեական

վարդապետությունը, ձևագիտությունը, երաժշտությունը: Մատնանշվում է, որ Ե. Տենիրճիպաշյանը առաջին անգամ ուսումնական պլաններում առաջարկեց մտցնել գեղագիտություն, գրականություն և գրականության պատմություն առարկաները: Տենիրճիպաշյանը հանճարեղ փիլիսոփա էր, մեծ գրող և բնության իրերի ու երևույթների մասին ուներ իր պատկերացումները, վերլուծությունների ինքնուրույն մեկնակետերն ու ընթացումները, գիտեր նաև, որ հայկական դպրոցներում գեղագիտական առարկաների դասավանդումը պետք է արմատավորել աստիճանաբար: Գրականության դերը մեծ է մարդու իմացական կարողությունների զարգացման, երևակայության թռիչքի, ճանաչողական հետաքրքրությունների և գեղագիտական ճաշակի բարձրացման խնդիրների ապահովման գործընթացում: Սակայն գեղագիտական դաստիարակություն առանց երաժշտության, երգեցողության, ոչ միայն հնարավոր չէ պատկերացնել, այլև չի լինում, որովհետև այն ուղղակիորեն ներգործելով զգացմունքների վրա՝ հոգևոր մխիթարություն, քնքշանք և անդորր է պարգևում մարդուն, ազնվացնում ու բարեկրթում է նրան: Ժամանակի պարբերական մամուլում տպագրվել են բազմաթիվ հուշապատումներ՝ նվիրված այն ուսուցիչներին, որոնք սիրով ու նվիրումով են վարել երգ-երաժշտության պարապմունքները, դպրոցական հանդեսները, ծառայել վոկալ արվեստին: Իրենց սաների հուշերում պահպանվել են բազմաթիվ հիշատակումներ ժամանակի տաղանդաշատ և առինքնող գեղագետ ուսուցիչների մասին, թե ինչպիսի ինքնամոռաց ու արժանավայել էին նրանք կազմակերպում իրենց առարկայի դասավանդումը, որի ընթացքում ճանաչողական ու կրթական խնդիրների հետ մեկտեղ իրենց փայլուն լուծումն էին ստանում նաև գեղագիտական դաստիարակության հարցերը: Ճիշտ է, ժամանակին որոշ գրողներ, ավելի ուշ՝ նաև գրաքննադատներ հանիրավի մերժել են արևմտահայ հատվածի գրականությունն ու արվեստը, շատ դեպքերում արհեստականորեն հակադրել միմյանց, սակայն պատմագիտական, գրականագիտական ու մշակութային մտքի վերջին 30-40-տարիների ակադեմիական ներդրումներն ու բարձր մակարդակը ոչ միայն սուր քննադատության ենթարկեցին արևելահայ և արևմտահայ դասակարգումները, այլև դրանք դիտարկեցին իբրև համահայկական երևույթ՝ յուրաքանչյուրը ներկայացնելով իր պատմական զարգացման առանձնահատկությունների մեջ: Հարցը սրանով չէր ավարտվում, ազգային զարթոնքը առաջադրում էր իրենը՝ գեղարվեստական գրականության դասական մեծերի կողքին արդեն իսկ հանդես էին գալիս երաժշտության բնագավառի անզուգական դեմքերը՝ Հ. Լիմոնճյան, Տ.Չուխաճյան, Մ. Եկմալյան, Կոմիտաս և ուրիշներ, ովքեր առաջադրում էին նոր սկզբունքներ, ստեղծում եվրոպական մակարդակի գործեր, որոնք առաջին հերթին մտնում էին դպրոց և նրա յուրացմամբ էլ դառնում սերունդների սեփականությունը:

Ատենախոսության *«Լուսավորական գաղափարները և դպրոցական ցանցի ծավալումը Արևմտյան Հայաստանում XIX դարի երկրորդ կեսին և XX դարի սկզբին»* չորրորդ գլխում հանգամանորեն քննության են առնվում կրթական համակարգի և հին ու նոր դպրոցների ժամանակագրությունը, կրթության կազմակերպման կանոնադրական կարգայնությունը, դպրոցների տիպերը, առանձին-առանձին բնութագրվում են Պերպերյան, Վանի Երամյան, Ազգային Կեդրոնական, Եսայան և Մուրադ-Ռաֆայելյան վարժարանները և այդ վարժարաններում կրթության և դաստիարակության դրվածքը: Ատենախոսության մեջ ներկայացված են Պերպերյան, Ազգային Կեդրոնական և Մուրադ-Ռաֆայելյան վարժարանների հայտագիր-ծրագրերի աղյուսակները:

Սույն գլխի *«Կրթական համակարգերի փոխադարձ կապերի արտացոլումը և հին ու նոր դպրոցների ժամանակագրությունը»* ենթագլխում հիմնավորվում են կրթության աշխարհականացման, աշխարհաբար լեզվի զարգացման, ռեալական կրթության և միջնակարգ դպրոցի ստեղծման պահանջների արդիականությունն ու հրատապությունը: Արևմտահայ մանկավարժական միտքը կարևորում է ազգային

միաբանության նշանակությունը՝ հանդես գալով ազգի միավորման ծրագրերով՝ այն համարելով հայ ժողովրդի փրկության և հետագա զարգացման հեռանկարային ուղի: Հայ մշակութային կյանքում եվրոպական գիտությունների, փիլիսոփայության, գրականության, արվեստի նվաճումների բարերար ազդեցությունը հայ առաջադեմ մտածողներին հնարավորություն է ընձեռում ըստ ամենայնի լուսաբանել և նորովի քննարկել ազգային դպրոցի զարգացման հեռանկարները և ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների կազմակերպման հիմնահարցերը: Գրական, պատմագիտական աղբյուրների, փիլիսոփայական, հոգեբանամանկավարժական գրականության ուսումնասիրությունները հնարավորություն են տալիս հավաստելու, որ հասարակական կյանքը բարեփոխելու և լուսավորություն տարածելու նպատակով հայ մտավորականների տեսական ու գործնական աշխատանքների, սոցիալ-քաղաքական ծրագրերի և փիլիսոփայական դատողությունների կենտրոնում մշտապես եղել ու մնում է մարդը՝ իր բոլոր կողմերով, նրա կեցությունը, դաստիարակությունն ու կրթությունը, նրա անցյալին, ներկային և ապագային վերաբերող հարցերը: Այս տրամաբանական հաջորդականությամբ են կառուցված հայ մեծ լուսավորիչներ Մ.Խրիմյանի, Մ.Մամուրյանի, Մ.Չերազի, Գր.Զոհրապի, Ռ.Պերպերյանի, Ե.Տեմիրճի-պաշյանի, Լ.Շանթի, Հ.Ասատուրի և հայ մշակույթի մյուս երախտավորների մարդասիրությամբ և հայրենասիրությամբ ներծծված ստեղծագործությունները: Ընդգծվում է, որ լուսավորական-կրթական շարժումը XIX դարի երկրորդ կեսին բնութագրվում է ազգային դպրոցի պատմության զարգացման փուլերով և պայմանավորված է հայ ժողովրդի երկու հիմնական հատվածների հասարակական-քաղաքական կյանքի տարբեր պայմաններով: Նշենք, որ եթե դարասկզբում հատուկեմտ դպրոցներ էին գործում, այն էլ միայն քաղաքամերձ շրջաններում, ապա 50-60-ականներից հայ լուսավորական մտքի տեսական ու գործնական մեծ աշխատանքի արդյունքը եղավ նոր կրթօջախների, վարժարանների, ուսումնարանների հիմնումը Արևմտյան Հայաստանի տարբեր գավառներում և Օսմանյան կայսրության հայաշատ կենտրոններում: Մեր ուսումնասիրությունների արդյունքում հանգել ենք այն գաղափարին, որ հայ ժողովուրդը զրկված լինելով պետականությունից և գտնվելով օտար իշխանությունների լծի տակ, այնուամենայնիվ, ստեղծել է ազգային ինքնուրույն մանկավարժական միտք և ինքնուրույն դպրոցական համակարգ: XIX դարի 70-80-ական թվականներին արևմտահայ իրականության մեջ զգալի տեղաշարժեր տեղի ունեցան նաև գիտամանկավարժական ասպարեզում: Լուրջ աշխատանք էր ծավալվում դպրոցական ծրագրերի բարելավման, կրթական համակարգում աստիճանականություն, համակարգվածություն, հաջորդականություն մտցնելու ուղղությամբ: Նորովի էին մշակվում կրթության ու դաստիարակության հարցերը և աստիճանական ներծավմամբ դպրոց էին մտնում փիլիսոփայություն, իրավագիտություն, գեղագիտություն, մանկավարժություն, հոգեբանություն, բնախոսություն, տրամաբանություն, առարկաները: XIX դարի 80-90-ական թվականներին ողջ սրությամբ դրվեց գավառաբնակ հայության կրթության հարցը: Ատենախոսության մեջ հանգամանորեն դիտարկվում են վերոհիշյալ հիմնահարցերը և մշակվում դրանց լուծման ուղիները, մանրամասնորեն լուսաբանվում են նաև ուսումնական խորհրդի, հոգաբարձությունների, թաղային խորհուրդների և ազգային կենտրոնական վարչության աշխատանքները, եվրոպական միսիոներների քայքայիչ գործունեությունը և Արևմտյան Հայաստանի և Օսմանյան կայսրության հայաշատ կենտրոններում գործող վարժարանների համառոտ նկարագիրը, ինչպես նաև Օսմանյան Թուրքիայի կրթական համակարգի առանձնահատկությունների բնութագիրը: Ատենախոսության մեջ ներկայացվում է Թուրքիայի կրթական վիճակը բնութագրող ամփոփիչ աղյուսակ:

«Կրթության կազմակերպման կանոնադրական կարգայնությունը» ենթագլխում հանգամանորեն լուսաբանվում է աշխարհիկ միասնական դպրոցական համակարգ ստեղծելու հիմնահարցը: Ընդգծվում է, որ 1850-1915թթ. ընկած ժամանա-

կահատվածում ստեղծվել և կատարելագործվել են կրթական գործի կառավարման տեսական հիմունքները, որոնք գործնական կիրառություն են գտել 1864 թվականին առաջին անգամ ստեղծված և հետագայում կատարելագործված դպրոցի կանոնադրություններում, հոգաբարձություն-տեսուչ-ուսուցիչ համակարգի վերաբերյալ քննական հոդվածներում, մեթոդական հրահանգներում: Առաջ են քաշվել ուսանելի պահանջներ մանկավարժական կառավարման տարբեր օղակների աշխատանքի կատարելագործման, ընտանիք-դպրոց-հասարակայնություն կապերի ամրապնդման, արտադասարանական ու արտադպրոցական աշխատանքները բարելավելու, աշակերտներին ստեղծագործական ինքնուրույն աշխատանքի մեջ ընդգրկելու, դպրոցների շենքային հարմարությունները բարեկարգելու ուղղությամբ: Մեր ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ քննարկվող ժամանակաշրջանում Արևմտյան Հայաստանում հրատարակվել են 7-ից ավել դպրոցական կանոնադրություններ, որոնք տարիների ընթացքում հետզհետե կատարելագործվել են, որի շնորհիվ զգալիորեն վերափոխվել են նաև վարժարանների աշխատանքները: Ատենախոսության մեջ հանգամանորեն վերլուծված են այդ կանոնադրությունները, սահմանված են դպրոցի աստիճանական համակարգը (մանկապարտեզ, նախնական կրթություն, երկրորդական կրթություն), ուսման տևողությունը, ուսման բովանդակությունը դպրոցի տարբեր աստիճաններում, դպրոցի կառավարման աշխատանքները, ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման ձևերը, դասի տիպերը, սո-վորողների գիտելիքները ստուգելու և գնահատելու եղանակները, ուսուցչին ներ-կայացվող պահանջները և այլն: Մանրամասնորեն անդրադարձել ենք նաև քննությունների, մրցանակաբաշխությունների, աշակերտների շարժի, տարեվերջյան հանդեսների կազմակերպման, աշակերտների պարտականությունների, դպրոցական կարգապահության, սովորողների միջև ճիշտ փոխհարաբերությունների պահպանման, բարեկիրթ վարվեցողության հարցերին: Առանձին քննարկվում են նաև դպրոցի տնօրենի, դաստիարակչական աշխատանքների գծով փոխտնօրենի, ուսուցիչների և դաստիարակների պարտականություններին վերաբերող հարցերը: Բացահայտվել են նաև գործող կանոնադրությունների առավելություններն ու թերությունները, ի մասնավորի ներկայացվել է նաև կրթության բովանդակությանը վերաբերող հարցերը: Ըստ այդ հրահանգների ընդլայնվել է ուսումնական համակարգը, հստակեցվել մանկապարտեզների ուսումնադաստիարակչական աշխատանքները, երկրորդական վարժարաններում ուսուցման ժամկետը երկարաձգվել է մեկ տարով: Վերջին երկու տարում կրթությունը մասնագիտացվել է, հանձնարարվել է գործի դնել հոգեբանամանկավարժական պահանջներն արտացոլող նոր դասագրքեր, ուսումնակրթական գործընթացում կիրառվել են առաջավոր մեթոդիկաներ, հարց է բարձրացվել ստեղծել որակյալ մանկավարժական կադրեր պատրաստող միջնակարգ և բարձրագույն դպրոցներ:

«Դպրոցները, նրանց տիպերը և հանրահայտ կրթօջախների ընդլայնումը» ենթագլխում ընդգծվում է, որ օսմանյան բռնապետության պայմաններում արևմտահայությունը ենթարկվելով կրոնական ու ազգային հալածանքների՝ զրկված էր պետական դպրոցներում սովորելու հնարավորությունից, որի պատճառով էլ նախընտրել էր դպրոցների զարգացման ինքնուրույն ուղին: Նշվում է, որ արևմտահայ իրականության մեջ կատարված հասարակական ու մշակութային առաջխաղացումը կյանքի կոչեց դպրոցական միասնական մարմին ստեղծելու պահանջը. 1853-ին ազգային գերագույն ժողովը ընտրեց առաջին ուսումնական խորհուրդը, որը պետք է հիմներ նոր դպրոցներ, մշակեր միասնական կրթական ծրագրեր ու դասագրքեր, պատրաստեր ուսուցչական կադրեր: Ուսումնական խորհուրդը այսպիսի մեծ առաքելությամբ անմիջապես ձեռնամուխ եղավ հայկական նոր դպրոցներ հիմնելու և կրթական նոր համակարգ մշակելու ազգանվեր գործին: Կյանքի զարգացման հետ հայ մանկավարժական միտքը, կրոնական ու քաղաքական առանձին գործիչները, գրողներն ու գիտնականները համարձակ քայլեր կատարեցին

դպրոցների տիպերը և նրանց ուսումնական բովանդակությունը հստակեցնելու, ինքնուրույն կրթական համակարգ ստեղծելու և դպրոցները գիտամանկավարժական հիմունքներով կառավարելու ուղղությամբ: Հայտնի է, որ եվրոպական առաջավոր երկրների դպրոցական համակարգն իր բնույթով ու բովանդակությամբ, օրինակելի էր և յուրացվում էր ընդհանրապես: Այս շարքում առավել հայտնի են եղել Գերմանիայի, Շվեյցարիայի, Բելգիայի, Ֆրանսիայի, Անգլիայի, Ռուսաստանի վարժարանները, համալսարանները և այլ կրթօջախներ, որոնք ունեցել են ուսումնական միջուկային պլաններ, առարկայական ծրագրեր, այլ կերպ՝ առաջնորդվել են գիտամանկավարժական որոշակի միասնական չափանիշներով կրթության բովանդակության (առարկաների ընտրություն, դասընթացների տևողություն, քննակարգի կանոնակարգում և այլն) հարցերում: Մեր ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ XIX դարի 70-ական թվականներից Արևմտյան Հայաստանում գործում էին բազմաթիվ ուսումնակրթական հաստատություններ՝ **ըստ բնույթի**՝ աշխարհիկ և հոգևոր, **ըստ տեսակի**՝ թաղային, գավառական, մասնագիտական, եկեղեցական, մասնավոր, **ըստ աստիճանի**՝ մանկական (մանկապարտեզ), նախնական (նախակրթարան՝ 6-ամյա) և երկրորդական (միջնակարգ՝ 5-ամյա): Դպրոցներում ըստ աստիճանականության արմատավորվեցին ուսումնական նոր ծրագրեր ու դասագրքեր, ձևավորվեցին նաև տարբեր առարկաների դասավանդման մեթոդիկաներ, ընդլայնվեցին լեզուների և բնական գիտությունների առարկայական ցանկերը, որոնք հունամիտար առարկաների հետ միասին ներկայացնում են կրթության որոշակի բովանդակություն՝ հավասարվելով եվրոպական համանման կրթօջախների մակարդակին: Հետսահմանադրական շրջանում Արևմտյան Հայաստանում և Թուրքիայի հայաշատ քաղաքներում դպրոցական գործին մոտ կանգնած մտավորականները՝ հենվելով այդ բնակավայրերում գործող դպրոցների փորձի վրա, մեծ տեղ են հատկացրել նաև եվրոպական կրթության սկզբունքների կենսագործմանը՝ առաջնորդվելով եռաստիճան պարտադիր դասընթացների ապահովումով (նախակրթարան և երկրորդական վարժարան՝ վերջինս ունեցել է դասարանային և լսարանային բաժիններ): Կ.Պոլսի Պերպերյան, Ազգային Կեդրոնական, Եսայան, Կարինի Սանասարյան, Փարիզի Մուրադ-Ռաֆայելյան և Դպրոցասեր Տիկնանց վարժարանների ավարտական վկայագրերը հավասարազոր են եղել եվրոպական և ռուսական գիմնազիաների ավարտագրերին, որը և հնարավորություն է տվել շրջանավարտներին ընդունվել ցանկացած երկրի բարձրագույն ուսումնական հաստատություն: Մատնանշվում է, որ դաստիարակության ուղղությամբ նկատելի ներդրում ունեն հատկապես Մուրադ-Ռաֆայելյան, Պերպերյան, Կեդրոնական, Երանյան, Սանասարյան, Եսայան և այլ վարժարանները, որտեղ ընդգրկված էին անվանի մանկավարժները, գրողներն ու գիտնականները, որոնք իրենց անձնական օրինակով և այդ դպրոցներում կիրառվող դաստիարակության ու կրթության նորագույն սկզբունքներով, սահմանված կարգուկանոնով աճեցրել են առողջ, բանիմաց, ժողովրդի հոգսերին ծառայող և նրանց կրթասիրական պահանջները բավարարող սերունդներ: Ինչպես ցույց են տալիս քննության առնված հարցերը, արևմտահայերը օսմանյան բռնապետության ծանր պայմաններում կարողացել են ստեղծել ինքնուրույն գրականություն ու արվեստ, գիտություն ու դպրոց, մշակույթ ու մշակութային արժեքներ, այդպես էլ լուրջ քայլեր են կատարել դպրոցաշինության և մանկավարժական մտքի զարգացման ուղղությամբ: Այս առումով անգնահատելի են Մխիթարյանների ծառայությունները: Ս.Ղազար կղզին՝ իբրև գիտական կենտրոն և Արևելքի հնագույն արժեքների պահպանման եզակի թանգարան, միշտ էլ արժանացել է Իտալիայի և Ֆրանսիայի կառավարությունների ուշադրությանը, ամենուրեք ազդարարվել է նրա բացառիկությունը և պետականորեն ստացել արտոնագրեր, ակադեմիական հայտագրումներ, գնահատվել որպես գիտության և մշակույթի միջազգային անուն ու հռչակ ստացած կաճառի: Աշխարհահռչակ լեզվաբանների, հնագետների, պատմաբանների, գրողների և արվեստագետների Արևելք-Արևմուտք կապող մշակութային գիտական շղթայի դերն ու պարտականություններն իր վրա էր վերցրել Վենետիկի միաբանությունը՝ Ս.Ղազար

կղզով, որը մի փոքրիկ Յայաստան է Եվրոպայի սրտում՝ ունենալով իրավական, կրթական, տնտեսական, կառավարչական իր ինքնավարությունը: Դարերի պատմություն ունեցող հայ-իտալական բարեկամական և մշակութային պատմության մեջ Մխիթարյանները, հենվելով Կիլիկյան Յայաստանի ռազմաքաղաքական և պետաիրավական փոխադարձ հարաբերությունների բարիդրացիական ու բարեկամական կապերի պատմական հիմքի վրա, անկախ հռոմեադավան և լուսավորչական եկեղեցիների դավանաբանական տարբերությունների՝ եղել և մնում են որպես գիտության ու մշակույթի և դրանց հետ առնչվող օրենսդրության դասական օրինակ համաշխարհային պատմության մեջ: Այս դեպքում չի կարելի ասել, թե Մխիթարյանները հայրենիք չունեն: Նրանց հայրենիքը Յայաստանն է, և նրանց գիտակցական միջավայրը՝ Վենետիկը, Վիեննան, Յոնն, Փարիզը: Նրանք բուն Եվրոպայում ներկայացրել ու ներկայացնում են ոչ միայն հայ ժողովրդի պատմության հնագույն գանձերը, այլև Եվրոպային առաջադրել են ճանաչել մի հինավուրց ժողովրդի գիտությունն ու մշակույթը՝ հաշվի նստելով այն մեծ ներդրումների ու նվաճումների հետ, որի ռազմավարները նաև իրենք էին՝ Մխիթարյան միաբանության քանքարավոր ներկայացուցիչները: Հետևապես՝ երբ խոսվում է Սուրադ-Ռաֆայելյան վարժարանի մասին, այդ նշանակում է, որ այստեղ կամրջվում են հայ-իտալական-ֆրանսիական դարավոր կապերն ու հարաբերությունները, քանզի Փարիզը, Յոնն, Միլանը, Վենետիկը, Վիեննան հայ ժողովրդի մտավոր հանճարի պատկերացումներում ներկայացել են իբրև արվեստների, գիտության, երգի և երաժշտության խորհրդավոր աշխարհ, և որի արգասավոր արդյունքը պիտի համարել գիտության, կրթության և արվեստի այն հանճարների առաքելությունը, որոնց նախանձախնդիրն են եղել Մխիթարյաններն՝ իրենց դպրոցներով ու շնորհաշատ սաներով հանդերձ՝ Պեշիկթաշյան, Մամուրյան, Վարուժան, Թերզյան, Սվաճյան, Փափագյան, Շահեն, Ալեմշահ, Մանաս և շատ ուրիշներ:

Ատենախոսության «Պատմավավերագրություն Կ.Պոլսի Յայոց պատրիարքարանի, հայրենասիրական-բարեգործական ընկերությունների և պարբերական մամուլի կրթալուսավորական գործունեության վերաբերյալ» հինգերորդ գլխում հանգամանորեն լուսաբանվում են Կ.Պոլսի Յայոց պատրիարքարանի գավառական և թաղային վարժարանների «Վիճակացոյց»-ները, բնութագրվում են հայրենասիրական-բարեգործական ընկերությունները և նրանց հիմնած վարժարանները, քննարկվում է պարբերական մամուլը, բնորոշվում նրա դերը արևմտահայ մանկավարժական մտքի և դպրոցի պատմության զարգացման գործում:

«Կ.Պոլսի Յայոց պատրիարքարանի «Վիճակացոյց»-ները (1901, 1903, 1908թթ.)» ենթագլխում մատնանշվում է, որ Ա և Բ տետրերից բաղկացած «Վիճակացոյց գավառական ազգային վարժարանաց Թուրքիոյ» և «Վիճակացոյց թաղային վարժարանաց Կոստանդնուպոլսոյ» Յայոց պատրիարքարանի պաշտոնական հրատարակության վավերագրությունը կարող է նոր լույս սփռել 1880- 1915 թթ. Արևմտյան Յայաստանի և Թուրքիայի հայաշատ բնակավայրերի, հայ բնակչության թվաքանակի, դպրոցական ցանցի խտության, ազգային փոքրամասնությունների կյանքում կրթության տարածման իրական վիճակի, վերջին հաշվով՝ իշխող ազգի և նրա տիրապետության տակ գտնվող ազգությունների զարգացման մակարդակի ընդհանուր գնահատության չափանիշների վրա:

Սույն վիճակացույցների վերլուծությամբ բացահայտվել է՝ ա/ հետաքրքրական կառուցվածք ունեն և՛ Ա, և՛ Բ տետրերը: Ընդամենը ներկայացված են 61 գավառների վիճակներ: Աղյուսակներում նշված են բնակավայրերը, վարժարանների անունները, դասընթացները՝ ըստ տարիների աշակերտների և ուսուցիչների թիվը, ամսական հասույթներն ու ծախսերը: Բ/ «Վիճակացոյցի» Ա և Բ տետրերում արձանագրված են հայկական 818 տարբեր դպրոցների անուններ, որոնք տեղաբաշխված են Արևմտյան

Հայաստանի և Թուրքիայի հայաշատ քաղաքներում ու գյուղերում, ընդ որում՝ երկսեռ աշակերտների ընդհանուր թիվը հասնում է 82695-ի, ուսուցիչներինը՝ 2153-ի: գ/Քաղաքներից հիշվում են՝ Ադրիանուպոլիսը, Ռոդոստոն, Նիկոմիդիան, Պիլեծիկը, Շապին-Գարահիսարը, Ջմյուռնիան, Կարինը, Կեսարիան, Ամասիան, Քղին, Բաբերդը, Դիարբեքիրը, Խարբերդը, Ակնը, Արաբկիրը, Եդեսիան, Այնթափը, Բաղեշը, Հաճընը, Ջեյթունը, Երզնկան, Վանը, Մուշը, Բայազետը և այլն, որոնք ոչ միայն հայաշատ քաղաքներ էին, այլև առևտրի ու մշակույթի կենտրոններ, որտեղ ծավալվել է դպրոցական ու կրթական գործը, հիմնվել են տպարաններ, հրատարակվել են պարբերաթերթեր ու հանդեսներ: ո/ Կոստանդնուպոլիսի թաղային վարժարանի «Վիճակացոյցի»-ի (1908 թ.) համաձայն՝ մայրաքաղաքում գործել է 42 հայտնի վարժարան ու դպրոց, տրված են աշակերտների և ուսուցիչների ընդհանուր թիվը՝ 5379 աշակերտ և 294 ուսուցիչ: Լրացուցիչ նշվում է, որ պետական և զանազան հայ ու օտար վարժարաններ հաճախող աշակերտ-աշակերտուհիների թիվը՝ հասնում էր 1500-ի: Համեմատական վիճակագրությամբ տրված են 1897-1908թթ. ամենամյա աշակերտների և ուսուցիչների թիվը, այսպես՝ 1897-ին Կ.Պոլսի դպրոցներում սովորել է 3765 աշակերտ, որոնց թիվը 1908-ին հասել է 5379-ի: Նույնպիսի աճ նկատվում է նաև ուսուցիչների կազմում՝ 199-ից հասնելով 294-ի:

1901, 1903, 1908 թթ. «Վիճակացոյց»-ներում բերված տվյալների համեմատական քննությունը ցույց է տալիս, որ սուլթան Համիդը իր գահակալության տարիներին՝ 1876-1909 թթ., ոչ միայն իրականացրել է հայերի զանգվածային կոտորածների հրեշավոր քաղաքականություն, այլև աստիճանաբար սահմանափակել է հայկական մամուլն ու գրահրատարակչությունը, փակել բազմաթիվ դպրոցներ, իսկ Արևմտյան Հայաստանի բնիկ վայրերում բավարարվել դպրոցական ցանցի իրավիճակի պահպանումով, այսինքն՝ արգելել է նոր դպրոցների հիմնումը, մի մասն ուղղակի փակել՝ ուսուցիչներին «հեղափոխականի» կամ «ապստամբի» պիտակ կպցնելով: Մեր ուսումնասիրություններից հայտնի է դառնում, որ ռուսական սահմաններին մոտ գտնվող բնակավայրերում, որտեղ բնակչության հիմնական կազմը հայեր էին, Թուրքիայի մնացած հայաբնակ զավառների համեմատությամբ, դպրոցների քանակով հասել էին նվազագույնի: Գիշտ է, որոշ գյուղերում վանքերին կից եղել են փոքրիկ դպրոցներ, որոնց մի մասը գործել է գաղտնի պայմաններում, սակայն դրանք ընդհանուր առմամբ հետապնդել են մեկ նպատակ՝ գրաճանաչ դարձնել երեխաներին ու հասակավորներին, և մանկավարժական մտքի պատմության համար ընդհանուր որակ չեն ներկայացնում:

Ուսումնական խորհրդի Ազգային կեդրոնական վարչության կազմած զավառական և թաղային վարժարանների վիճակացույցները կարևոր փաստաթղթեր են և իրենց տեսակի մեջ եզակի, որովհետև նրանցում հանգամանորեն տրված են գրեթե բոլոր վարժարանները՝ XIX դարի 70-ական թվականներից մինչև XX դարի առաջին տասնամյակը (ուսուցիչների և աշակերտների թիվը, դասավանդվող առարկաները, դպրոցական դասընթացները, Պատրիարքարանի ենթակայության ներքո գտնվող օտար ու մասնավոր դպրոցները): Այդ վիճակացույցները ժամանակին արժանացել են հայ մտավորականների, մասնավորապես Գր. Ջոհրապի ուշադրությանը՝ կայսերապետության մեջ հայկական դպրոցների և մանկավարժական մտքի առավելությունը ներկայացնելիս՝ հայ դատի պաշտպանության շրջանակներում: Ատենախոսության մեջ ներկայացված են Ա և Բ տեսրերի վիճակացույցների ամփոփիչ աղյուսակները:

Սույն գլխի «**Հայրենասիրական-բարեգործական ընկերությունները և նրանց վարժարանները**» ենթագլխում ընդգծվում է կրթասիրական-բարեգործական ընկերությունների ու միությունների դերը զավառային դպրոցների հիմնադրման ու պահպանման, անուս չափահասների անգրագիտության վերացման, դասագրքերի ու

գործերի տպագրման ու տարածման գործում: Մեր ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ այդ ընկերությունների ու միությունների աշխատանքները աշխուժացել են հատկապես XIX դարի երկրորդ կեսին և XX դարի սկզբներին, երբ գնալով նոր թափ էին ստանում կրթալուսավորական համընդհանուր շարժումն ու ազգային-քաղաքական ներքին ծավալումները: Հայտնի է, որ հայրենասիրական և բարեգործական ընկերությունների կենտրոնական հարցը եղել է մշակութային, մասնավորապես, դպրոցաշինության և կրթալուսավորական ծավալուն գործունեությունը, որը սիրով իրականացրել են արևմտահայ ազգային գործիչները, գրողները և առաջադեմ մտավորականները: Դրանց շարքում հայտնի են «Արշակունյանց», «Մամիկոնյան», «Վարդանյան», «Ընթերցասիրաց», «Կիլիկյան», «Դպրոցասեր Հայուհյաց», «Հայոց միացյալ» և այլ ընկերություններ, այդպես էլ՝ Եգիպտոսում, Բուլղարիայում, Ֆրանսիայում, ԱՄՆ-ում և այլուր գործող համանման կազմակերպությունները, որոնց ջանքերով հիմնվել են դպրոցներ, կազմակերպվել ուսուցման տարիների գործընթացներ, ստեղծվել կրթական ծրագրեր, հայտագրեր, դասագրքեր, հրատարակվել թերթեր ու ամսագրեր:

Առանձին բաժիններով հանգամանորեն լուսաբանվել են Ազգանվեր Հայուհյաց, Դպրոցասեր Տիկնանց և Հայոց միացյալ ընկերությունների ծավալած բեղուն գործունեությունը, նրանց հիմնած ուսումնական հաստատությունները, ստեղծած ծրագրերը, հայտագրերը, դասագրքերը, որոնք ժամանակի ուսումնամանկավարժական գրականության մեջ տեղ են գտել իբրև մասնակի փաստաժամանակագրություն: Ատենախոսության մեջ ըստ ամենայնի վերլուծվել են ինչպես «Ազգանվեր Հայուհյաց ընկերության» հայտագիր-ծրագիրը, արևմտահայ գավառներում և Կիլիկիայում նրա հիմնած վարժարանների աղյուսակը, այնպես էլ «Դպրոցասեր Տիկնանց» վարժարանի օրինակելի հայտագիր-աղյուսակը և «Միացյալ ընկերության» վարժարանները ներկայացնող աղյուսակը:

«Պարբերական մամուլը, նրա դերը արևմտահայ մանկավարժական մտքի և դպրոցի պատմության զարգացման գործում» երրորդ՝ ենթագլխում հանգամանորեն դիտարկվում է մամուլի զարգացումն ու ծավալումը XIX դարի երկրորդ կեսին, մատնանշվում է մամուլի զարգացման ուղենիշը և դաստիարակության ու կրթության հարցերի վերլուծումը նրա էջերում: Ըստ հարկի քննության են առնվել «Երկրագունդ», «Ավետաբեր Մանկանց», «Թատրոն Բարեկամ Մանկանց», «Բուրաստան Մանկանց», «Ծաղիկ Մանկանց» և «Տաճար Մանկանց» հանդեսների կրթալուսավորական գործունեությունը, հանգամանորեն վերլուծվել են նրանց ծրագրային բաժիններում առաջ քաշած մանկավարժական հիմնահարցերը, որոնք մեծապես նպաստել են ինչպես նոր մանկավարժության հիմնադրույթների ամրակայման, այնպես էլ մատաղ սերնդի համակողմանի դաստիարակության գործին: Վերլուծությունը տարվել է վերոնշյալ պարբերականների համեմատական քննությամբ՝ պատմական դեպքերի և իրադարձությունների զուգադրումներով: Մեր ուսումնասիրությունները պարբերական մամուլի ծավալած կրթասիրական գործունեության վերաբերյալ հանգեցրել են հետևյալին. ա/ XIX դարի երկրորդ կեսին և XX դարի սկզբին Արևմտյան Հայաստանում լույս տեսած պարբերականները, օրաթերթերն ու մանկական հանդեսները արծագանքելով ժամանակաշրջանի լուսավորական ու կրթական շարժման առաջադրած խնդիրներին և դաստիարակության ու կրթության հիմնահարցերը լուսաբանելով մանկավարժության նորագույն ուղղությունների հիմնադրույթներով՝ կարևոր դեր են կատարել մատաղ սերնդի դաստիարակության, նրա աշխարհայացքի ձևավորման և աշխարհաճանաչողությունն ընդլայնելու ուղղությամբ: բ/ Պարբերական մամուլի խմբագրականներում և ծրագրային հոդվածներում առանձնահատուկ տեղ է հատկացվել լուսավորության, դպրոցի և կրթության հարցերի ըստ ամենայնի լուսաբանմանը, որը բարձր պատասխանատվությամբ ստանձնել են հայ հրապարակախոսական միտքը, առաջադեմ գրողներն ու ազգային

գործիչները: գ/ Հաղթահարելով բազմաթիվ դժվարություններ ու անլուծելի խնդիրներ, այնուամենայնիվ, արևմտահայ տպարանների կազմակերպման և լրագրության զարգացման գործը 1850-1915թթ. ընկած ժամանակահատվածում անցել է զարգացման որոշակի փուլերով՝ տարեցտարի ընդլայնելով իր գործունեության շրջանակները՝ հիմնել տարեգրքեր և ամսագրեր, օրաթերթեր և մասնագիտական հանդեսներ ոչ միայն Կ.Պոլսում և Ջնյուռնիայում, այլև արևմտահայ գավառներում և Թուրքիայի հայաշատ կենտրոններում: դ/ Մամուլի զարգացման աստեղային շրջանը՝ պայմանավորված Հայաստանի ազգային-քաղաքական իրադարձություններով, XIX դարի 70-ական թվականներն էին, երբ մեկը մյուսի ետևից լույս տեսան մեծ քանակությամբ մամուլի ավելի կատարյալ տեսակներ. դրանց շարքում նշանակալից են «Արարատը», «Արևելյան մամուլը», «Մշակը», «Լույսը», «Փորձը», «Արձագանքը», «Բյուրակներ», «Հանդես ամսօրյան», օրաթերթերից՝ «Մասիսը», «Նոր դարը», «Հայրենիքը», «Արևելքը», «Բյուզանդիոնը» և այլն: ե/ Թե՛ արևելահայ և թե՛ արևմտահայ կյանքում առաջընթաց զարգացում էր ապրում նաև մասնագիտական մամուլը, այդ թվում մանկավարժական մամուլը, որի ավետաբերը դարձավ «Հայկական աշխարհը», այնուհետև՝ «Երկրագունդը», «Ավետաբեր Մանկանցը», «Դպրոցը», «Թատրոն բարեկամ Մանկանցը», «Վարժարանը», «Աղբյուրը», «Բուրաստան Մանկանցը», «Ծաղիկ Մանկանցը», «Տաճար Մանկանցը» և այլ հանդեսներ:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ուսումնասիրության արդյունքները հանգեցնում են ստորև շարադրված եզրակացություններին, որոնք համադրված են հետազոտության խնդիրներին և պաշտպանության ներկայացված դրույթներին համապատասխան.

1. Պարբերական մամուլի, դասական մանկավարժների աշխատությունների, արխիվային նյութերի, ձեռագրերի, ակադեմիական հիմնարար ուսումնասիրությունների համալիր վերլուծությունները որոշակիորեն համադրվելով ժամանակի սոցիալ-տնտեսական, հասարակական- քաղաքական, ազգային գաղափարաբանության և մշակութային ձեռքբերումների հետ, ցույց են տալիս, որ դրանք իրենց բնույթով, մանկավարժական ուղղվածությամբ, բովանդակալից ընդհանրացումներով ընդգրկում են ժամանակի մանկավարժական հիմնահարցերի հետ սերտորեն կապված փաստեր, տվյալներ, իրողություններ, օրինաչափ դրսևորումներ, որոնք հնարավոր է գիտականորեն համակարգել և ամբողջական պատկերացում ստանալ արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժության պատմության այդ շրջանի մասին: Համապատասխան աղբյուրների վերլուծությամբ ապացուցվում է, որ հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի բնականոն զարգացումը կապված է դարերի խորքից եկող պատմական, ավանդական, փիլիսոփայական հիմնարար գաղափարների խոր ընկալման և ներդրման հետ, որոնք արտացոլվել են ուսումնական հայտագրերում, ծրագրերում, համապատասխան առարկաների դասավանդման գործընթացներում և առաջին հերթին յուրացվել են ժամանակի հայտնի կրթօջախների միջոցով:

2. Օսմանյան Թուրքիայի վարած քաղաքականությունից հստակ երևում է, որ թուրքական իշխանությունները ամեն կերպ ջանացել են առավելագույնս խոչընդոտել արևմտահայ դպրոցի, կրթության ու լուսավորության ծավալման գործընթացը մի քանի ուղղություններով. ա/ 1881-ին փակվեց Կ.Պոլսի իրավաբանական լիցեյը, քանի որ սովորողների մեծ մասը հայեր էին, արգելվեց հայերի մուտքը պետական բժշկական ուսումնարան, հրաման արձակվեց ուսումնական հաստատություններում

ընդհանրապես չօգտագործել «Հայաստան» և «ազատություն» բառերը, արգելվեց դպրոցներում «Հայոց պատմություն» առարկայի դասավանդումը: Բ/ Արևմտահայ դպրոցների դեմ այդ պայքարը հատկապես ծայրագույն աստիճանի է հասել Արդուլ Համիդի գահակալության տարիներին (1876-1909 թթ.): Վանում, Կարինում, Սուշում, Բիթլիսում և այլուր արգելվեցին հրապարակային դասախոսությունները, փակվեցին մի շարք դպրոցներ, ձերբակալվեցին հասարակական ու մշակութային աչքի ընկնող գործիչներ, որոնցից շատերին խեղդամահ արեցին բանտերում և թիարաններում: Գ/ Մտցվեց խիստ գրաքննություն և հատուկ հսկողության տակ փակվեց «Մշակ», «Փորձ», «Արձագանք», «Մեղու Հայաստանի» թերթերի և Րաֆֆու գրքերի մուտքը Արևմտյան Հայաստան և Թուրքիայի հայաշատ գաղութներ, ուժեղացավ գրաքննությունը նաև Կ.Պոլսում, Ջնյուռնիայում, Նիկոմիդիայում, Պարտիզակում և այլուր հրատարակվող հայկական մամուլի նկատմամբ: Դ/ Առանց թուրքական կառավարության թույլտվության հայկական ոչ մի դպրոց չէր բացվում, չէր կատարվում ոչ միայն պետական որևէ հատկացում հայկական դպրոցների գոյատևման համար, այլև ստեղծվում էին ամեն տեսակի խոչընդոտներ դրանց զարգացման համար: Երբեմն դպրոց բացելու արտոնություն չէր տրվում, մեկ այլ դեպքում արգելվում էր հայ ուսուցիչների պաշտոնավարությունը պետական վկայագիր պահանջելու պատրվակով և այլն:

3. Ազգային սահմանադրությունը իր անկատարության և հնարավորությունների սահմանափակության պատճառով թեպետ մազաչափ անգամ չթուլացրեց օսմանյան բռնատիրության մեծապետական շովինիզմը, պանիսլամիզմը և ազգային նացիոնալիզմը, այնուամենայնիվ, իրավական առումով այն կանոնակարգեց և հստակություն մտցրեց դպրոցի կյանքում: Այդ տեսանկյունից մասնագետների գնահատմամբ սահմանադրությունը պատմական երևույթ էր տվյալ ժամանակաշրջանի համար, որը անկախ ոչ միանշանակ գնահատման իրողությունից կարևոր դեր է ունեցել արևմտահայ աշխարհում ինչպես սոցիալ-տնտեսական, հասարակական-քաղաքական, այնպես էլ դպրոցի, լուսավորության և մշակութային կյանքում: Առաջին հերթին նկատի ունենք այն իրողությունը, որ արևմտահայ առաջադեմ գործիչները ամեն կերպ աշխատում էին իրագործել և կյանքի կոչել սահմանադրության 9 կետի և 45-րդ հոդվածի հետևյալ դրույթները. ա/ արևմտահայության բարոյական, մտավոր և նյութական կյանքի բարելավում, Բ/ լուսավորության, կրթության և ազգային առաջադիմության հաստատումն երաշխիքների ստեղծում, Գ/ տղաների և աղջիկների պարտադիր և հավասար կրթության ապահովում, համատեղ ուսուցման իրականացում, Դ/ ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներում հստակություն և որոշակիություն սահմանելու նպատակով դպրոցական միասնական կանոնադրությունների և բարեկարգ կրթական հայտագիր - ծրագրերի մշակում:

Սահմանադրությունը հնարավորություն ընձեռեց հայ առաջադեմ գործիչներին կազմակերպելու դպրոցական և կրթական գործը, որը էական դեր խաղաց դպրոցի կայացման և զարգացման գործում: Սահմանադրությամբ կարևորվեց նաև հայ եկեղեցու ազգապահպան դերը, խրախուսվեց դպրոցում կրոնական առարկաների դասավանդումը, բարձրացվեց այդ առարկաների դասավանդման դրվածքը, քանի որ մուսուլմանական աշխարհում քրիստոնեությունը արևմտահայության համար ազգային գաղափարախոսություն էր:

4. Կ.Պոլսի Հայոց պատրիարքարանի հրապարակած «Վիճակացոյց»-ների (1901, 1903, 1908 թթ.) վերլուծությամբ պարզվում է. ա/ 1901-1903 թթ. Արևմտյան Հայաստանում և Թուրքիայի հայաշատ գավառներում պատրիարքարանի իրավասության ներքո գործել է 818 դպրոց, որտեղ սովորել է 82695 աշակերտ (60315 տղա, 22380 աղջիկ, տղաները 2,6 անգամ ավել էին աղջիկներից): Աշխատել է 2153 ուսուցիչ (1597 տղամարդ, 556 կին, տղամարդ ուսուցիչները 2,8 անգամ ավել էին կին

ուսուցիչներից): Ամսական հասույթն ու ծախսը կազմել է 362967 2/5 դուրուշ: ք/ Թուրքիան իրականացրել է ոչ միայն հայերի զանգվածային կոտորածների հրեշավոր քաղաքականություն, այլև փակել է բազմաթիվ դպրոցներ, իսկ Արևմտյան Հայաստանի բնիկ վայրերում բավարարվել դպրոցական ցանցի իրավիճակի պահպանումով, այսինքն բացահայտ արգելել է նոր դպրոցների հիմնումը, մի մասն ուղղակի փակել է ուսուցիչներին «հեղափոխականի» կամ «ապստամբի» պիտակ կապցնելով: գ/ Ռուսական սահմաններին մոտ գտնվող բնակավայրերում, որտեղ բնակչության հիմնական կազմը հայեր էին Թուրքիայի հայաշատ գավառների համեմատությամբ՝ դպրոցների քանակով հասել է նվազագույնի: Այսպես օրինակ, Թուրքիայի հայաշատ նահանգներում (Ջնյուռնիա, Նիկոմեդիա, Կեսարիա, Արաբկիր, Ջեթբուն, Սեբաստիա և այլն) դպրոցները 1,7 անգամ ավել են եղել բուն Արևմտյան Հայաստանի (Կարին, Վան, Քղի, Բաբերդ, Խարբերդ, Բասեն, Խնուս, Սպեր, Մուշ, Բայազետ և այլն) դպրոցներից: դ/ Որոշ գյուղերում վանքերին կից եղել են փոքրիկ դպրոցներ, որոնց մի մասը գործել է գաղտնի պայմաններում, սակայն դրանք ընդհանուր առմամբ հետապնդել են մեկ նպատակ՝ գրաճանաչ դարձնել երեխաներին և անուս չափահասներին, հետևապես մանկավարժական մտքի պատմության համար ընդհանուր որակ չեն ներկայացրել: ե/ 1908 թ. հունվարի 1-ի դրությամբ Կ. Պոլսում գործել է 42 թաղային վարժարան, որտեղ սովորել է 5379 աշակերտ (1602-ը անվճար), թաղային վարժարաններում աշխատել է 294 ուսուցիչ (168 տղամարդ, 126 կին): Ամսական հասույթն ու ծախսը կազմել է 84231 դուրուշ: զ/ 1897 թ. հունվարի 1-ի և 1908 թ. հունվարի 1-ի «Վիճակացոյց»-ների համեմատական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ 1897-ին Կ. Պոլսի թաղային վարժարաններում սովորել է 3765 աշակերտ, որոնց թվաքանակը 1908-ին աճել է հասնելով 5379-ի, այսինքն 10 տարիների ընթացքում սովորողների թվաքանակը աճել է 1,4 անգամ: Նույնպիսի աճ նկատվում է նաև ուսուցիչների կազմում: Սովորողների աճին համընթաց 1,4 անգամ աճել է նաև ուսուցիչների թվաքանակը՝ 199-ից հասնելով 294-ի:

5. Արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի զարգացումը ուղղակիորեն պայմանավորված է XIX դարի երկրորդ կեսի և XX դարասկզբի մշակութային կյանքում տեղի ունեցող արմատական տեղաշարժերով: Հայաստանի տնտեսական ու քաղաքական պատմության մեջ այս շրջանը նշանավորվում է հայ ժողովրդի երկու հատվածներում ազգային գաղափարախոսության ամրակայումով՝ ազգային-ազատագրական պայքար և սահմանադրական շարժում, Հայկական հարցի միջազգայնացում, միապետության դեմ Եվրոպայի և Ասիայի ժողովուրդների կողմից ծայր առած պայքարի արձագանքում, մշակութային կյանքում ինքնուրույնության պահպանում, գիտության, արվեստի, գրականության, դպրոցի և մանկավարժության զարգացման առաջընթացի որոշակի մակարդակի ապահովում, որոնք դիտարկվել են որպես արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի ձևավորման անհրաժեշտ նախապայմաններ:

6. Հատկանշական է, որ ռեալիստական արձակը, դրամատուրգիան, գեղարվեստական գրականությունը, թատրոնը, երաժշտությունը, կերպարվեստն ու գեղանկարչությունը արևմտահայ աշխարհում արտացոլում էին նոր ժամանակների մարդուն, որն իր կյանքով, մտածելակերպով, պատկերացումներով, ազգային արժանապատվությամբ ու գաղափարաբանությամբ ընդօրինակման հզոր ազդակ հանդիսացավ երեխաների բարոյական դաստիարակության խնդիրներն արդյունավետ լուծելու, մատաղ սերնդի դաստիարակության և կրթության գործը արդյունավետ կազմակերպելու համար: Արվեստի բոլոր ճյուղերն ու մշակութային կառույցներն իրենց ժանրային բազմազանությամբ հանդերձ՝ ապահովել են այնպիսի մակարդակ, որը համահունչ էր արևմտահայության կյանքի պահանջներին, ուստի գործել են ոչ թե արվեստ հանուն արվեստի կարգաձևով, այլ արվեստ հանուն դպրոցի և կյանքի բարօրության նպատակադրումով: Իսկ դա նշանակում էր, որ արևմտահայ

մշակութային կենտրոնները կատարել են նաև դաստիարակչական գործառույթներ, որոնք համապատասխանել են ինչպես զուտ հայկական, այնպես էլ եվրոպական ու ռուսական չափանիշներին:

7. Ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզվեց, որ օտար կայսերապետությունում դպրոցի հայապահպան խնդիրների լուծման, հարմարավետ ու արդյունավետ աշխատանքի կազմակերպման համար հաշվի էր առնվել և օգտագործվել նույնիսկ նվազագույն հնարավորություններն ու միջոցները երեխաների կրթության գործը անսովոր պայմաններում առաջ մղելու համար: Կրթության և մշակույթի բնագավառում մշակվել և կյանքի են կոչվել ժամանակի ոգուն համապատասխան առաջանցիկ մտահղացումներ, գաղափարներ, որոնք գործնականորեն ծառայել են արևմտահայ դպրոցի ազգապահպան խնդիրների լուծման աշխատանքներին: Ազգային դպրոցի և մանկավարժության զարգացման առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ հաշվի առնելով ժամանակաշրջանի ոգին, այն իրենում ներառել է դարերով կուտակված հոգևոր հարստությունը՝ երբեք չչեղվելով հայ ժողովրդի պատմական զարգացման ընթացքից, քանի որ դպրոցը և մանկավարժական միտքը որպես ազգային, մնայուն արժեքներ մշտապես կարևորվել են պատմական զարգացման ընդհանուր շղթայում:

8. Համապատասխան աղբյուրների ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ արևմտահայ դպրոցը կրթության չափանիշների տեսանկյունով որոշակիորեն կրել է եվրոպական առաջադեմ կրթության դրական ազդեցությունը: Հայ իրականության մեջ այդ ավանդույթը պահպանվել է դարերի ընթացքում: Հայաստանում V դարից սկսած ձևավորվել է այնպիսի կրթական համակարգ, որն իր մեջ ներառել է հունահռոմեական համալսարանական բարձրագույն կրթական համակարգի տարրեր: Հայկական դպրոցներում դասավանդվել են ոչ միայն լեզուներ, քերականություն, ճշգրիտ գիտություններ, այլև փիլիսոփայություն, տիեզերագիտություն, աստվածաբանություն և այլն, որոնք եղել են և կան եվրոպական երկրների կրթական համակարգում: Ժամանակակից ձևակերպմամբ՝ «Ի՞նչ ենք սովորեցնում» հարցադրմանը տրվել է խոր և բովանդակային պատասխան, քանի որ ուսումնական ծրագրերում և դասագրքերում ընդգրկվել են հին հունական փիլիսոփաների, հռոմեական իրավագետ-օրենսգետների, գրողների, արվեստագետների աշխատությունները, ուսմունքները, որոնց հիման վրա և հետևողությամբ կազմվել են համապատասխան դասագրքեր և դասավանդվել են ուսումնական ծրագրով կազմված նոր առարկաներ: Այդ ուղղությամբ զգալի աշխատանք են կատարել Ղ.Ալիշանը, Մ.Գարագաշյանը, Ն. Զորայանը, Մ.Մամուրյանը, Հ.Փալազաշյանը, Հ.Ասատուրը, Հ.Հինդլյանը և ուրիշներ, ովքեր հայ մանկավարժության պատմության մեջ զգալի ներդրում են ունեցել հատկապես այդ ժամանակաշրջանի պատմագիտական փաստարկներին տրված օբյեկտիվ գնահատումների առումով:

9. Որակյալ կրթություն ապահովելու նպատակով վերջին ժամանակներս մեր կրթական համակարգը ինտեգրվել է եվրոպական կրթական միջավայրին: Չնայած այսօր ևս հնչում են քննադատական դիտողություններ կրթական բարեփոխումների վերաբերյալ, սակայն ընդհանուր առմամբ խրախուսելի է որակյալ կրթության ապահովմանն ուղղված կրթական քաղաքականությունը: Նմանատիպ հարցադրումներ և քննադատական մոտեցումներ եղել են նաև անցյալում: Պարզվում է, որ հայ մտավորականները, առաջադեմ մանկավարժները, բարձր գնահատելով եվրոպականը, այնուամենայնիվ, հակված էին այն կարծիքին, որ դրանք կարող են դառնալ առարկայազուրկ, չկենսագործվող՝ առանց հաշվի առնելու ազգային դպրոցի դարավոր փորձը, կրթական ավանդույթները: Այդ առիթով պարբերական մամուլում և առանձին աշխատություններով հանդես են եկել Ն.Զորայանը, Մ.Խրիմյանը, Մ. Մամուրյանը, Ռ.Պերպերյանը, Ե.Տեմիրճիպաշյանը, Հ.Հինդլյանը և ուրիշներ, ովքեր իրենց

գիտամանկավարժական մտորումների ու հայացքների հիմնավորումներում նշել են հետևյալը. ա) Եվրոպականը (Կոմենսկի, Լոկկ, Ռուսո, Պեստալոցցի, Դիստերվեզ, Չերբարտ և ուրիշներ) ընդունելի է, մանավանդ՝ նրանց գիտական սկզբունքները ստեղծագործաբար, քննադատաբար կիրառելու պայմանով: Բ) Արևմտահայ կրթահամակարգը խստորեն մերժել է դաստիարակության մեջ կոսմոպոլիտիզմի դրսևորման միտումները: Դաստիարակության գործընթացում ազգայինի և եվրոպականի հարաբերակցության խնդիրը մշտապես եղել է մտահոգության առարկա և իր հրատապությամբ շարունակում է վիճահարույց լինել նաև մեր օրերում:

10. Արևմտահայ հայտնի դպրոցների հիմնական ձեռքբերումներն են՝ ա) Կրթության մասնագիտացման և նրա կազմակերպման խնդիրը ավագ և կրտսեր դպրոցներ ձևավորելու ճանապարհով: Մասնագիտացումը և դպրոցների տարանջատումը հետապնդում էր հեռահար նպատակներ, որոնք առաջին հերթին պայմանավորված էին Արևմտյան Չայաստանի սոցիալ - տնտեսական խնդիրներով: Ավագ դպրոցը պատրաստում էր մասնագետներ, որոնք աշխատում էին տնտեսության, երկրագործության, առևտրի, արվեստի, մանկավարժության և այլ ոլորտներում: Դրանից բացի, ավագ դպրոցի շրջանավարտներն իրենց վկայականներով կարող էին ընդունվել Եվրոպական համալսարաններ՝ առանձին դեպքերում նույնիսկ առանց ընդունելության քննությունների: Բ) 1894-ին Ռ. Պերպերյանի կազմած «Ուսուցչութեան ընտրելեաց» հրահանգի համաձայն՝ ուսուցիչների մասնագիտական որակավորումը իրականացվում էր ինչպես տեսական պատրաստվածության ստուգման, այնպես էլ կոնկրետ մանկավարժական գործունեություն իրագործելու միջոցով: Նրանք հանձնում էին մասնագիտական քննություններ և ստանում էին ուսուցչի-օգնական, դաստիարակ - ուսուցիչ, օգնական - մասնագետ, մասնագետ-ուսուցիչ կարգայնությունը: Ընդ որում մեկ կարգից մյուսին անցնելիս ուսուցիչները պարտադիր կատարում էին մանկավարժական աշխատանք, որի համար նրանք ստանում էին որակավորման բնութագիր: Արևմտահայ առանձին հայտնի դպրոցների ավարտական վկայագրերը հավասարազոր էին եվրոպական և ռուսական նմանատիպ դպրոցների վկայագրերին: Շրջանավարտներն իրենց վկայագրերով կարող էին ընդունվել Եվրոպայի ցանկացած համալսարան, մասնագիտացված ինստիտուտներ և այլն: Գ) Նախ վարժարաններում օգտագործել են այնպիսի ծրագրեր, որոնք հիմնականում մշակվել են ֆրանսիական, անգլիական և գերմանական կրթական ծրագրերի օրինակով՝ հաշվի առնելով տեղական և ազգային առանձնահատկությունները: Ուսուցումը կաբինետային էր, յուրաքանչյուր ուսումնական առարկա դասավանդվում էր հատուկ կահավորված կաբինետներում կամ լսարաններում: Ուսուցման կազմակերպման ավանդական ձևերից բացի ավագ դպրոցում լայն տարածում էին ստացել նաև էքսկուրսիաները, լրացուցիչ պարապմունքները, դպրոցական դասախոսություններն ու հրապարակախոսությունները: Դասերը անց էին կացվում նաև բանավոր և գրավոր վարժությունների, մրցման, բանավեճի և ուսուցման այլ եղանակներով ու մեթոդներով: Մեծ տեղ էր հատկացվում ինչպես օտար լեզուների, այնպես էլ գրաբարից աշխարհաբարին և աշխարհաբարից գրաբարին անցնելու թարգմանություններին: Արևմտահայ դպրոցներում դեռևս մեկ դար առաջ օտար լեզուների ուսուցման մեջ կիրառվել է ուղիղ մեթոդը (Methode directe-ը):

Ատենախոսության հիմնական դրույթները արտացոլված են հետևյալ հրապարակումներում.

1. Ոսկանյան Շ., Մի էջ մանկավարժական մտքի պատմությունից // Սովետական մանկավարժ: -Եր., 1982, թիվ 2, էջ 65-67:

2. Ոսկանյան Շ., Դաստիարակության և ուսուցման հարցերը Հ.Հինդյանի մանկավարժական համակարգում: Ժողովրդական կրթության պրոբլեմները հայ մանկավարժական մտքի պատմության մեջ: Գիտական աշխատությունների միջբուհական թեմատիկ ժողովածու: -Եր., 1986, էջ 56-65:
3. Ոսկանյան Շ., Դպրոցատեր տիկնանց վարժարանը // Խորհրդային մանկավարժ: - Եր., 1989, թիվ 6, էջ 76-78:
4. Ոսկանյան Շ., Նիկողայոս Ջորայանի մանկավարժական հայացքները: -Եր., «Լույս» հրտ., 1988, 211 էջ:
5. Ոսկանյան Շ., Մկրտիչ Խրիմյանի մանկավարժական գործունեությունը (Նվիրվում է ծննդյան 180-ամյակին) // Հանրակրթության արդի վիճակը և նրա զարգացման հիմնական ուղիները (գիտագործնական կոնֆերանսի նյութերը): -Եր., 2000, էջ 110-113:
6. Ոսկանյան Շ., Կնոջ ազատագրության, իրավահավասարության և հասարակական դերի մասին // Օրենք և իրականություն իրավաբանական գիտահանրամատչելի հանդես: -Եր., 2001, թիվ 23-24, էջ 46-47 (շարունակելի):
7. Ոսկանյան Շ., Ակնարկներ կնոջ ազատագրության, իրավահավասարության և հասարակական դերի մասին // Օրենք և իրականություն իրավաբանական գիտահանրամատչելի հանդես: -Եր., 2002, թիվ 2, էջ 28-31, (շարունակություն):
8. Ոսկանյան Շ., Իրավաբանական առարկաների դրվածքը և իրավական դաստիարակության հիմնահարցը արևմտահայ դպրոցների կրթական համակարգում (1850-1915թթ.) // Օրենք և իրականություն իրավաբանական գիտահանրամատչելի հանդես: -Եր., 2002, թիվ 16, էջ 24-26 (շարունակելի):
9. Ոսկանյան Շ., Իրավաբանական առարկաների դրվածքը և իրավական դաստիարակության հիմնահարցը արևմտահայ դպրոցների կրթական համակարգում (1850-1915թթ.) // Օրենք և իրականություն իրավաբանական գիտահանրամատչելի հանդես: -Եր., 2002, թիվ 19, էջ 12-14 (շարունակություն):
10. Ոսկանյան Շ., Իրավաբանական առարկաների դրվածքը և իրավական դաստիարակության հիմնահարցը արևմտահայ դպրոցների կրթական համակարգում (1850-1915թթ.) // Օրենք և իրականություն իրավաբանական գիտահանրամատչելի հանդես: -Եր., 2002, թիվ 20, էջ 23-25 (շարունակություն):
11. Ոսկանյան Շ., Մինաս Չերազի մանկավարժական գործունեության շուրջ // Պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի, ասպիրանտների, հայցորդների և գիտաշխատողների 52-րդ գիտաժողովի նյութերի ժողովածու: 1-ին պրակ: -Եր., 2003, էջ 79-81:
12. Ոսկանյան Շ., Մխիթարեանները եւ նրանց ուսումնագիտական գործունեութիւնը // Բազմավեպ Հայագիտական-Բանասիրական-Գրական հանդես: -Վենետիկ-Ս.Ղազար, 2004, թիվ 1-4, էջ 318-336:
13. Ոսկանյան Շ., Ակնը եւ նրա մշակութային կեանքը ցեղասպանութեան նախաշեմին // Հանդէս Ամսօրեայ Հայագիտական ուսումնաթերթ: -Վիեննա-Երեւան, 2004, թիւ 1-12, էջ 459-474:

14. Ոսկանյան Շ., Կրօնաբարոյական եւ մտաւոր-գաղափարական դաստիարակութեան հարցերը արեւմտահայ դասական մանկավարժների հայացքներում (1850-1915թթ.) // Բազմավէպ Հայագիտական-Բանասիրական-Գրական հանդէս: -Վենետիկ-Ս.Ղազար., 2005, թիվ 1-4, էջ 285-307:
15. Ոսկանյան Շ., Արեւմտահայ մամուլը եւ նրա դերը լուսավորութեան եւ դպրոցի զարգացման գործում (1870-1920թթ.) // Հայկազեան Հայագիտական հանդէս, հրատարակութիւն Հայկազեան համալսարանի հայագիտական ամբիոնի: -Պեյրուք, 2006, հատոր ԻԶ, էջ 103-140:
16. Ոսկանյան Շ., Բարեգործական ընկերութիւնների մշակութային-լուսավորական գործունէութիւնը Արեւմտեան Հայաստանում (1850-1920թթ.) // Բազմավէպ Հայագիտական-Բանասիրական-Գրական հանդէս: -Վենետիկ-Ս.Ղազար., 2006, թիվ 1-4, էջ 462-493:
17. Восканян Ш., Роль и значение женской гимназии „Дипроцасер Тикнанц., в диаспоре. // Вестник МАНЭБ: -Санкт-Петербург, 2006, том 11, N 8, вып. 2, стр. 117-119.
18. Восканян Ш., Школы Вана как национальные очаги просвещения Европейского мина. // Вестник МАНЭБ: -Санкт-Петербург, 2006, том 11, N 8, вып. 2, стр. 120-123.
19. Ոսկանյան Շ., Կոստանդնուպոլսի կեդրոնական վարժարանը ազգային միաբանության խորհրդանիշ // Մանկավարժություն գիտամեթոդական վերլուծական ամսագիր: -Եր., 2006, թիվ 3-4, էջ 92-101:
20. Ոսկանյան Շ., Պատմավավերագրություն Կ.Պոլսի կրթալուսավորական գործունէության վերաբերյալ (Հայոց Պատրիարքարանի «Վիճակացոյց»-ները, (1901, 1903, 1908թթ.)) // ԿԲ Տարի, Էջմիածին պաշտօնական ամսագիր Ամենայն Հայոց Կաթողիկոսութեան Մայր Աթոռոյ Սրբոյ Էջմիածնի: -Ս.Էջմիածին, 2006, Ապրիլ, էջ 49-61:
21. Ոսկանյան Շ., Մատթէոս Մամուրեանը եւ նրա ժամանակը (1830-1901) // Բազմավէպ Հայագիտական-Բանասիրական-Գրական հանդէս: -Վենետիկ-Ս.Ղազար., 2007, էջ 439-467:
22. Ոսկանյան Շ., Սկրտիչ Խրիմյանի կյանքը, մանկավարժական լուսավորական գործունէությունը // ԿԳ Տարի, Էջմիածին պաշտօնական ամսագիր Ամենայն Հայոց Կաթողիկոսութեան Մայր Աթոռոյ Սրբոյ Էջմիածնի: -Ս.Էջմիածին, 2007, Հոկտեմբեր, էջ 97-109:
23. Восканян Ш., Краткий очерк о педагогической и общественной деятельности Минаса Череза. // Вестник МАНЭБ: -Санкт-Петербург, 2007, том 12, N 4, вып. 2, стр. 231-233 .
24. Ոսկանյան Շ., Կոստանդնուպոլսի Եսայան իգական վարժարանը // Մանկավարժական միտք: -Եր., 2008, N1, էջ 131-138:
25. Ոսկանյան Շ., Հովհաննիսյան Ա., Պերպերյան վարժարանը և նրա դերը հայ դպրոցի զարգացման պատմության էջերում (Նվիրվում է վարժարանի հիմնադրման

130-ամյակին) // Մանկավարժություն գիտամեթոդական վերլուծական ամսագիր: - Եր., 2008, թիվ 1-2, էջ 110-123:

26. Ոսկանյան Շ., Գրիգոր Օտյանը և նրա ժամանակը (1834-1887թթ.) // ԿԴ Տարի, էջմիածին պաշտօնական ամսագիր Ամենայն Հայոց Կաթողիկոսութեան Մայր Աթոռոյ Սրբոյ Էջմիածնի: -Ս.էջմիածին, Ապրիլ, 2008, էջ 49-64:
27. Ոսկանյան Շ., Ակնարկներ Ղեւոնդ Ալիշանի գիտական, գրական եւ մանկավարժական գործունեութեան շուրջ // Բազմավէպ Հայագիտական-Բանասիրական-Գրական հանդէս: -Վենետիկ-Ս.Ղազար,, 2008,էջ 342-370:
28. Ոսկանյան Շ., Ուրվագծեր արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմության (1850-1920թթ.), 2-րդ հրատարակություն: -Եր., 2009, 509 էջ:
29. Ոսկանյան Շ., Միսիոներները եւ նրանց ծաւալած լուսաւորական-կրթական գործունեւիւնը Արեւմտեան Հայաստանում եւ Թուրքիայի հայաշատ բնակավայրերում (1850-1920) // Բազմավէպ Հայագիտական-Բանասիրական-Գրական հանդէս: -Վենետիկ-Ս.Ղազար, 2009, էջ 406-434:
30. Ոսկանյան Շ., Գարեգին Սրվանձոտյանցը եւ դպրոցը // ԿԶ Տարի, էջմիածին պաշտօնական ամսագիր Ամենայն Հայոց Կաթողիկոսութեան Մայր Աթոռոյ Սրբոյ Էջմիածնի: -Ս.էջմիածին, 2010, էջ 38-45: