



**Հայոց եկեղեցու պատմության դպրոցական դասագրքերի  
բովանդակային վերլուծությունն ու դրանց ազդեցությունը  
երիտասարդ սերնդի վրա**

**Հ.Հովհաննիսյան, Ա. Դավթյան, Ս. Մկրտչյան**

*This study was made possible through the full support of Open Society Foundations – Armenia’s Policy Fellowship Program Initiative, grant number N 18162.*

*Ideas, thoughts, and arguments presented in the paper are the sole expression of the author’s views and do not reflect those of Open Society Assistance Foundations – Armenia.*

*Սույն հետազոտությունը հնարավոր է դարձել Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստանի ամբողջական ֆինանսական օժանդակության շնորհիվ՝ քաղաքականության կրթաթոշակներ նախաձեռնության ծրագրի շրջանակներում, դրամաշնորհ N 18162:*

*Հետազոտությունում տեղ գտած վերլուծություններն արտահայտում են հեղինակի տեսակետը և կարող են չհամընկնել Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստանի դիրքորոշումների ու տեսակետների հետ:*

**Հայոց եկեղեցու պատմության դպրոցական դասագրքերի բովանդակային  
վերլուծությունն ու դրանց ազդեցությունը երիտասարդ սերնդի վրա**

Գլուխ 1. Հայոց եկեղեցու պատմության դասագրքերի ուսումնական, մանկավարժական ու հոգեբանական ազդեցությունը երիտասարդ սերնդի վրա

Ներածություն .....	էջ 3
§ 1. Կրոնական կրթության խնդիրները ժամանակակից աշխարհում .....	էջ 8
§ 2. Հանրակրթությունը և կրոնը Հայաստանում. խորհրդային աթեիստական կրթությունից մինչև «Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկան .....	էջ 17
§ 3. Հայոց եկեղեցու պատմության դասագրքերի ձևավորման չափանիշներն ու մանկավարժահոգեբանական պահանջներին .....	էջ 30

Գլուխ 2. Հայոց եկեղեցու պատմության դասագրքերի բովանդակային վերլուծությունը, համապատասխանությունը Թուլեդոյի սկզբունքներին և ազդեցությունն աշակերտների վրա

§ 1. Դասագրքերի բովանդակությունը և դրանց կրոնագիտական վերլուծությունը ..	էջ 43
§ 2. Թուլեդոյի սկզբունքներն ու Հայոց եկեղեցու պատմության դասագրքերը .....	էջ 56
§ 3. Դասագրքերի ազդեցությունը աշակերտների հանդուրժողականության մակարդակի վրա .....	էջ 74
Առաջարկություններ և եզրակացություններ .....	էջ 80

## Ներածություն

«Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկան Հայաստանի Հանրապետության դպրոցներում ներմուծվեց 2002թ.-ից սկսած՝ նախապես փորձնական, իսկ հետագայում արդեն որպես պարտադիր առարկա: Առարկայի դասագրքերի հետ կապված ծախսերը, ուսուցիչների վերապատրաստումը և դասավանդման վերահսկողությունը իրականացվում է Հայա առաքելական եկեղեցու Քրիստոնեական դաստիարակության կենտրոնի կողմից: Կրթության և գիտության նախարարությունը իրականացնում է պետական չափորոշիչների, ծրագրերի, ձեռնարկների և ուսումնական ուղեցույցների համապատասխանեցումը, հաստատում դասագրքերը և մասնակցում ուսուցիչների համար համապատասխան ուսուցման կազմակերպմանը:

Այս հետազոտության մեջ օգտագործվել է ոչ միայն մասնագիտական գրականություն, այլ նաև վերջին շրջանում տեղական կազմակերպությունների կողմից կատարված հետազոտությունները: Մասնավորապես, պետք է նշել Համագործակցություն հանուն ժողովրդավարության կենտրոնի կողմից իրականացված «Կրոնական կրթության խնդիրները Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական դպրոցներում» հետազոտությունը, որտեղ հրապարակվել են Թուլեդոյի ուղեցուցային սկզբունքներին համապատասխան մոնիթորինգի արդյունքները, ինչպես նաև նույն կենտրոնի կողմից իրականացված «Կրոնական հանդուրժողականությունը Հայաստանում» հետազոտությունը<sup>1</sup>: Ի տարբերություն նշված հետազոտությունների այս հետազոտության մեջ հեղինակները փորձել են տարբեր տեսանկյուններից համակարգային վերլուծության ենթարկել Հայոց եկեղեցու պատմության առարկայի դասագրքերի բովանդակությունը, ինչն իր որակի մեջ առաջին փորձն է Հայաստանում:

Սույն հետազոտությունը իրականացվել է դասագրքերի բովանդակային վերլուծության, խորքային հարցազրույցների ու ֆոկլուս խմբերի միջոցով: Ուսումնասիրության նպատակով հանրակրթական վեց դպրոցներում անցկացվել են անանուն հարցումներ 254 աշակերտների շրջանում, որը նպատակ է ունեցել պարզել աշակերտների հանդուրժողականության մակարդակը: Հետազոտության մեջ օգտագործվել են ԵԱՀԿ Թուլեդոյի սկզբունքները և փորձ է կատարվել այդ սկզբունքները համեմատել դասագրքերի հետ:

<sup>1</sup> Տե՛ս [www.religions.am](http://www.religions.am) կայքը:

Հարկ է նշել, որ ՀՀ Ազգային անվտանգության խորհուրդը (ԱԱԽ) պատրաստել է ռազմավարություն Մարդու իրավունքների պաշտպանության վերաբերյալ: Խղճի ազատության բաժնում օգտագործված եզրերը իրավական չեն ու ընդհանուր ձևակերպումները բավականին լողոված են: Օրինակ, ռազմավարության մեջ կիրառվում է «պատշաճ հոգևորություն» տերմինը, երբ նման տերմին գոյություն չունի: Դրա փոխարեն գործածվում է պրոպեղիտիզմ (proselytism), դավանափոխություն, որը խղճի ազատության դրսևորումներից մեկն է. ամեն ոք կարող է փոխել իր դավանանքը, ինչպես ցանկանա: Այս տեսանկյունից այս հետազոտությունը կարող է նպաստել նաև բավարար գիտելիքների ձևավորմանը, որպեսզի պետական մարմինների ներկայացուցիչների կողմից նման տարրական սխալներ չկատարվեն:

Դասագիրքը ընդամենը ուղղորդող գործիք է, դասագրքի սահմաններից պետք է դուրս գալ, եթե չկան միջոցներ փոխելու նյութը, ապա պետք չէ կառչել այդ գրքերից: Հայոց եկեղեցու պատմություն առարկայի հիմնական նպատակը և օգուտը մի կողմից պետք է լինի անցնելիք նյութը կապել իրական, առօրյա կյանքի հետ, իսկ մյուս կողմից սերմանել հանդուրժողականություն այլ կրոնների և դավանանքների նկատմամբ:

Եվրոպայի անվտանգության և համագործակցության կազմակերպության (ԵԱՀԿ) կարևորել է հանդուրժողականության, անխտրական վերաբերմունքի, կրոնի և հավատքի ազատության հետ կապված հարցերը՝ աշխարհում վերջին ժամանակներում տեղի ունեցած իրադարձությունների, միգրացիոն գործընթացների և կրոնների ու մշակույթների մասին վիճահարույց տեսակետների շրջանակներում: Այդ խնդրի լուծումը ԵԱՀԿ տարածաշրջանում և աշխարհի մնացած մասերում հնարավոր կլինի կրոնների և հավատքների մասին առավել հստակ պատկերացումների տարածման շնորհիվ:

ԵԱՀԿ-ն այս խնդիրը դարձրել է իր առաջնահերթություններից մեկը: 2006թ. անհանդուրժողական և անխտրական, փոխադարձ հարգանքի ու ըմբռնումի մթնոլորտ ձևավորելու որոշման մեջ ԵԱՀԿ նախարարների խորհուրդը կոչ հղեց իր անդամ պետություններին՝ «ուշադրություն դարձնել անհանդուրժողականության և խտրականության պատճառներին՝ տեղական կրթական քաղաքականությունների և ռազմավարությունների զարգացման միջոցով» և ավելացնել տեղեկատվական հնարավորությունները, որոնք «տարբեր մշակույթների, էթնիկ խմբերի, կրոնների կամ հավատքների միջև փոխըմբռնման և հարգանքի ձևավորման խթան կհանդիսանան» ու

կնպաստեն «անհանդուրժողականության, խտրականության կանխարգելմանը, ներառյալ՝ քրիստոնյաների, հրեաների, մուսուլմանների և այլ կրոնների անդամների դեմ»:

ԵԱՀԿ նախագահությունը ստանձնած ժամանակ Իսպանիան առաջին անգամ նախաձեռնեց կրոնների ուսուցանման մասին սկզբունքների ուղեցույցի մշակումը: ԵՄ անդամ երկրների ներկայացուցիչները համաձայնության եկան այն գաղափարի շուրջ, որ խորհրդանշական կլինի, եթե այդ սկզբունքները մշակվեն հարուստ պատմական անցյալ ունեցող Իսպանիայի Թոլեդո քաղաքում:

Այս խնդիրը լուծելու համար ԵԱՀԿ ժողովրդավարական հաստատությունների և մարդու իրավունքների գրասենյակը (ԺՀՄԻԳ) գումարել է կրոնի կամ հավատքի ազատության փորձագետների խմբի խորհրդատվական ժողով ԵԱՀԿ տարածաշրջանի այլ առաջատար փորձագետների և գիտնականների մասնակցությամբ, որոնք էլ մշակել են հանրային դպրոցներում կրոնների և հավատքի ուսուցման վերաբերյալ ԹՈՒՍ-ը:

**Թոլեդոյի սկզբունքների նպատակը աշխարհի աճող կրոնական բազմազանության և հասարակական վայրերում կրոնի աճող դերի ըմբռնման խթանումն է:** Դրա բանական հիմնավորման հիմքը համարվում են երկու հիմնական սկզբունքներ. առաջինը՝ յուրաքանչյուրի *կրոն և հավատք ազատ դավանելու իրավունքն է, երկրորդը՝ կրոնների և հավատքների ուսուցումը կարող է նվազեցնել վնասակար տարակարծություններն ու կարծրատիպերը:*

ԹՈՒՍ-ի նպատակը ԵԱՀԿ մասնակից երկրներին ընդառաջելն է, այն դեպքում, եթե նրանք կրոնական ազատություն խրախուսելու նպատակով ցանկանում են հանրային դպրոցում ուսուցանել կրոնների և հավատքների մասին: Սկզբունքները բացառապես կենտրոնանում են **կրթական մոտեցումների** վրա, որոնք ապահովում են տարբեր կրոնների և հավատքների մասին ուսուցումը, որը տարբերվում է առանձին կրոնի կամ հավատքի ուսուցման մոտեցումներից: Դրանք նաև նպատակ ունեն առաջարկել այնպիսի չափորոշիչներ, որոնք պետք է հաշվի առնվեն այնտեղ և այն ժամանակ, երբ ուսուցանվում են կրոններ ու հավատքներ:

Ուղեցուցային սկզբունքները գործնական քայլեր են նախատեսում կրոնների և հավատքների ուսուցման վերաբերյալ ուսումնական ծրագրերի պատրաստման գործում, ինչպես նաև, պարունակում են ուսուցման ծրագրերի մշակման ժամանակ արդարության

պահպանման ընթացակարգեր և դրանց իրականացման վերաբերյալ չափորոշիչներ: Այդ սկզբունքները չեն նախատեսում կրոնների և հավատքների վերաբերյալ ուսումնական ծրագրեր, ոչ էլ խթանում են որևէ մասնավոր մոտեցում կրոնների ու հավատքների ուսուցման վերաբերյալ: Նրանք ներառում են ընթացակարգեր, գործնական քայլեր այն անձանց համար, ովքեր պետք է պատրաստ են ուսուցման նման ծրագրեր, և նախատեսում են որոշակի մոտեցում տարբեր կրոնների պատկանող աշակերտների նկատմամբ, ովքեր պետք է նման ուսումնառություն ստանան:

Ուղեցուցային սկզբունքները նախատեսված են ոչ միայն կրթական գործով զբաղվողների, այլև օրենսդրական մարմինների, ուսուցիչների, կրթության նախարարության, մասնավոր և կրոնական դպրոցների վարչակազմի ու ուսուցիչների համար՝ երաշխավորելով տարբեր կրոնների և հավատքների արդար ու հավասարակշիռ ուսուցման իրականացումը<sup>2</sup>:

Հիմնվելով Թուլեդոյի համաձայնագրի վերոնշյալ նպատակի ու նկատառումների վրա, այսօր կրթության ոլորտի իրավագիտական ու մանկավարժագիտական ներուժի առջև լուրջ խնդիր է հառնում վերանայելու հանրապետության դպրոցներում իրականացվող կրոնական կրթության կազմակերպման առկա մոտեցումները, համաձայնեցնել ու համար դրանք Թուլեդոյի համաձայնագրի, ինչպես նաև, հոգեբանամանկավարժական սկզբունքներին և պահանջներին:

Հայաստանում կրոնական հարդուրժողականության աճող միտումների և կրոնական ուսուցման հետ կապված խնդիրները հանգամանալից ու հիմնավոր ներկայացված է 2012թ. Համագործակցություն հանուն ժողովրդավարության կենտրոնի կողմից հրապարակված «Կրոնական կրթության խնդիրները ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում», «Կրոնական անհանդուրժողականությունը Հայաստանում» հետազոտության նյութերում<sup>3</sup>:

Սույն հետազոտությունն նպատակներից է ՀՀ հանրակրթության ոլորտում «ՀԵՊ» դասընթացի ներմուծման կրթական, մանկավարժական և հոգեբանական խնդիրների վերհանմանը, Թուլեդոյի սկզբունքներին ու պահանջներին համապատասխանության մակարդակի որոշմանը:

Սույն հետազոտության մեջ հետազոտողների խմբի կողմից փորձ է կատարված հետազոտել ու մասնագիտական վերլուծության ենթարկել ոչ միայն Հայոց եկեղեցու պատմություն դասագրքերի համապատասխանությունը Թուլեդոյի սկզբունքներին, այլ նաև բովանդակային վերլուծության ենթարկել դասագրքերի բովանդակությունը, ինչպես նաև

<sup>2</sup> ԵԱՀԿ անդամ պետությունների հանձնարարականները:

<sup>3</sup> <http://religions.am/index.php/oem/hem/13604-2011-03-11-07-12-32.html>

աշակերտների շրջանում անցկացված հարցումների միջոցով պարզել աշակերտների հանդուրժողականության մակարդակը այլակրոնների նկատմամբ: Հետազոտության հեղինակները փորձ են կատարել նաև ցույց տալ Հայաստանում կրոնի նկատմամբ վերաբերմունքի աստիճանական փոփոխման դինամիկան, ինչպես նաև արժևորման ենթարկել ժամանակակից իրավիճակը՝ դրանում փորձելով տեսնել կրոնի դասավանդման ու դասագրքերի դերակատարությունը:

### **Հապավումներ**

ԹՈՒՍ - Թուլեդոյի ուղեցուցային սկզբունքներ

ՀԱՍԵ - Հայ առաքելական սուրբ եկեղեցի

ՀԵՊ - Հայոց եկեղեցու պատմություն

ՊԿԶ - Պետական կրթական չափորոշիչներ

ՔԴԿ - Քրիստոնեական դաստիարակության կենտրոն

## § 1. Կրոնական կրթության խնդիրները ժամանակակից աշխարհում

Կրոնական կրթության խնդիրները բազմաբովանդակ են ու հակասական իրենց բնույթով: Կրոնական կրթության խնդիրները հիմնականում բաժանվում են երեք մեծ խմբերի. ա/ ուժեղ ավանդույթով երկրներ, որտեղ շեշտը դրվում է մեծամասնության կրոնական պատկանելության վրա ու նմանատիպ մոտեցումը վնասում է կրոնական փոքրամասնությունների ու այլ կրոնների շահերը, բ/ պետության ու եկեղեցու բաժանվածությունն իրական կյանքում իրագործող երկրներ, որտեղ գործում է «բաժանվածության մոդելը» և այդ երկրներում կամ մեծ ուշադրություն է դարձվում բոլոր կրոններին կամ էլ այդ երկրներում աշխատում են խույս տալ կրոնների մասին ուսուցումից՝ հարաբերականորեն առավել մեծ ազատություններ տալով կրոնական հաստատություններին: Այս երկրներում մեծ տեղ է հատկացվում կրոնական բազմախոհությանն ու մշակութային բազմազանությանը, գ/ բացի վերը նշված երկու ձևերից գոյություն ունեն այսպես կոչված նաև խառը մոդելով երկրներ, որոնք չեն համապատասխանում վերը նշված որևէ մի մոդելին:

Կրոնական կրթությունը կարևոր տեղ ունի երիտասարդ սերնդի կրթական համակարգում, քանի որ այն ոչ միայն նպատակ ունի բացատրել ու ցույց տալ իրենց ժառանգաբար փոխանցված կրոնական հավատալիքները, ինչպես նաև շրջապատում առկա այլ կրոններն ու կրոնական հավատալիքները: Մյուս կողմից կրոնական կրթությունը մշտապես հարցադրումներ է առաջ բերում ծնողների մոտ, ովքեր փորձում են իրենց երեխաներին զերծ պահել ավելորդ քարոզխոսությունից, ինչպես նաև իրենց կրոնական հավատալիքներից տարբերվող այլ հավատալիքներից: Կրոնական կրթության խնդիրները մի շարք երկրներում սերտորեն շաղկապվում են քաղաքական իրավիճակի հետ, որի պատճառով դրանց ուսուցանումն առավել էական ու նշանակալից է դառնում: Համաշխարհային փորձը ցույց է տալիս, որ կրոնական կրթության խնդիրները մեծ էներգիա ու երկարատև աշխատանք պահանջող գործընթաց է, որը հասարակությանն ու քաղաքացիական հասարակության տարբեր հատվածների գլխավոր մտահոգություններից է:

Կրոնական կրթության խնդիրն էլ ավելի է կարևորվում ժամանակակից աշխարհում տեղի ունեցող իրադարձությունների ֆոնին, երբ որոշ կրոնական համայնքներ առավել մարզփնալ են դառնում, իսկ որոշները, ընդհակառակը, առավել են ծայրահեղանում: Ի հայտ



են գալիս տարաբնույթ կրոնական ուղղություններ թե համաշխարհային կրոնների ներսում և թե իբրև ինքնանկախ միավորներ, որոնք առավել են բարդացնում կրոնական կրթության խնդիրները առկա բազմազանության պայմաններում: Այս պայմաններում ծնողներն առավել մտահոգ են դառնում իրենց երեխաների աշխարհայացքի ձևավորման վրա ազդող գործոնների հարցում, որոնց շարքում ամենանուրբն ու հաճախ չգիտակցվածը մնում է կրոնական գործոնը: Այդ պատճառով էլ կրոնական կրթության խնդիրները հանրային դպրոցներում առավել քննարկվածներից ու վիճահարույցներից է, որի պատճառով էլ ԵԱՀԿ մշակել է ԹՈՒՄ-ը հանրակրթական դպրոցներում կրոնների մասին ուսուցում կազմակերպելու հետ կապված:

Քանի որ կրոնի կամ կրոնների ուսուցումը ուղղակիորեն կապված մարդու ինքնության ձևավորման հետ, ապա այն առնչվում է հասարակության մեջ գործառնող սահմանադրական և մարդու իրավունքների նորմերի հետ: Այդ իրավունքները ներառում են երեխաների իրավունքը կրթություն ստանալու իրավունքը, խղճի ու կրոնական կազմակերպությունների ազատության իրավունքը, ինչպես նաև ծնողների իրավունքը՝ իրենց աշակերտներին կրոնական կրթություն ապահովել իրենց կրոնական համոզմունքներին համաձայն: Այս տեսանկյունից առավել հաճախ ոտնահարվում են փոքրամասնությունների իրավունքները, քանի որ մեծամասնությունը մշտապես փորձում է իր համոզմունքներն ու կրոնական ավանդույթները ներդնել դպրոցներում ու պարտադրել փոքրամասնության ներկայացուցիչներին սովորելու այդ ավանդույթները: Միևնույն ժամանակ պետք է նշել, որ բավականին մեծ թվով երկրներում մեծամասնության ներկայացուցիչ կրոնական կազմակերպությունը սերտ համագործակցություն է ծավալել պետական մարմինների հետ, ինչի արդյունքում հաճախ խախտվում է ոչ միայն պետության սահմանադրական (եթե իհարկե այն կրոնապետություն չէ) ու աշխարհիկ հիմքերը, այլ նաև փոքրամասնությունների շահերն ու իրավունքները: Պետության ու կրոնական կազմակերպությունների բաժանվածության սկզբունքը հանդիսանում է ժամանակակից ժողովրդավարական պետությունների հիմքը, որի պատճառով էլ դրա պահպանումը էլ առավել է կարևորվում:

Միևնույն ժամանակ պետք է հաշվի առնել, որ տարբեր մշակութային, կրոնական ու այլ առանձնահատկություններ ունեցող երկրներում այս հարցի լուծումը տրվել է հաշվի առնելով առկա իրողությունները, մշակութային ավանդույթները ու ազգային առանձնահատկությունները: Այս լուծումների բազմազանությունը հիմք է տալիս դրանք

համեմատելու, առավել ընդհանրական և արդյունավետ մոդել մշակելու և բարեփոխումներ իրականացնելու համար: Կրոնի ուսուցման հետ կապված հարցերը ցույց են տալիս տվյալ երկրի իրավական համակարգի բնույթը, ինչպես նաև կրոնի մասնավորության կամ հանրայնացման աստիճանը: Կրոնների ուսուցման ներկա իրավիճակը հաճախ արտացոլում է կրոնի ու կրթական համակարգի հարաբերության պատմական անցյալը, արդյոք կրոնը դիտվել է որպես կրթական համակարգի սպառնալիք թե աջակից ու խթանող և այլն:

Կրոնների ուսուցումը ամենաբազմազան ոլորտներից, որը տարբերվում է համարյա բոլոր երկրներում: Շատ երկրներում գոյություն ունեն սահմանափակումներ կրոնների ուսուցման կապակցությամբ մասնավոր ու հանրային դպրոցներում, որը որոշ դեպքերում պայմանավորված է իշխող վարչակարգի մոտեցումներով կամ գերիշխող կրոնական ուղղության կողմից պարտադրված արգելքներով կամ գոյություն ունի կրոնական արմատականության ու ծայրահեղականության աճող վտանգ<sup>4</sup>: Մասնավոր դպրոցների առկայությունը երբեմն նպաստում է կրոնական կրթության պատշաճ իրականացմանը, քանի որ ծնողները, իրենց կրոնական հայացքներից ելնելով, ընտրում են, թե որ դպրոցը պետք է հաճախեն իրենց երեխաները: Ավստրիայում կամ Իսպանիայում մասնավոր դպրոցներին տրված է բավականին մեծ ինքնավարություն, որի շնորհիվ նրանք են որոշում կրթական ծրագրերը ու պետական կառույցներից անկախ որոշումներ են կայացնում դպրոցի ղեկավարման հարցերում: Այս պարագայում հիմնական խնդիրը, որ կանգնում է անկախ մասնավոր դպրոցների առջև, պետության կողմից ստացվող ֆինանսավորումն է, քանի որ դրանցից շատերը ֆինանսավորվում են պետական կառույցներից, բայց և միևնույն ժամանակ չեն ցանկանում ենթարկվել դրանց:

Վերջին շրջանում կատարված հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ եվրոպական մայրցամաքում ու ոչ միայն, երեք հիմնական մոդելներ են գործում կրոնական կրթության ոլորտում: Առաջին դեպքում արգելվում է պետության կողմից ֆինանսավորվող դպրոցներում կրոնական կրթության ներառումը ծրագրերի մեջ (օր.՝ Ֆրանսիա, բացառությամբ մեկ շրջանի), երկրորդ դեպքում թույլատրվում է ոչ-հավատքային կրթությունը կրոնների մասին և երրորդ դեպքում թույլատրվում է մեծամասնության կրոնի դասավանդումը հավատքային եղանակով<sup>5</sup>: Հայաստանում կրոնական կրթության խնդիրները գտնվում են երկրորդ և երրորդ

<sup>4</sup>Նմանատիպ իրավիճակ է մասնավորապես Ղազախստանում ու Մալազիայում:

<sup>5</sup>St'u Ferrari Silvio, Religious Education in the European Union, The Routledge International Handbook of Religious Education, Edited by Derek H. Davis and Elena Miroshnikova, New York, 2008, p. 4.

մոդելների միջև, երբ առերևույթ ու երբեմն նաև իրականում փորձ է կատարվում պահպանել եկեղեցին պետությունից տարանջատվածության սկզբունքը, իսկ որոշ դեպքերում խրախուսվում է կրոնական քարոզը և օտարամերժությունը կրոնի դասավանդող ուսուցիչների կողմից: Վերը նշված երեք մոդելների միջև գոյություն ունի մեծ լարում նաև մեր օրերում, քանի որ նույնիսկ եվրոպական երկրներից շատերը չունեն միասնական մոտեցում այս հարցում և քննարկում են, թե արդյոք ծնողների կրոնական կամ հավատքային նախապատվությունները որքանով պետք է իրենց ազդեցությունն ունենան կրթական ծրագրերի ճշգրտման վրա:

Եվրոպական երկրների մեծ մասում, այդ թվում նաև Հայաստանում եկեղեցին երկար ժամանակ վերահսկողություն է ունեցել կրթական համակարգի վրա /սովետական ժառանգություն/, որը փոփոխության է ենթարկվում լուսավորության շրջանում, իսկ հետագայում ավելի ամրապնդվում աշխարհիկ պետության սկզբունքներով: Հետագայում առավել մեծ ուշադրություն է սկսում դարձվել ծնողների իրավունքների վրա: Այսպիսով կրթական համակարգի հիմնական սոցիալական ուժերը եկեղեցին է, պետությունը և ծնողների իրավունքները: Հենց այս երեք հիմնական ուժերի միջև տեղի ունեցող քննարկումների արդյունքում էլ ձևավորվում է կրոնական կրթության համակարգի ու դրա չափանիշների օրակարգը, որի արդյունքում էլ տեղի է ունենում կրթական նորմերի ու չափորոշիչների մշակումը:

Մրան գուգահեռ պետք է նշել, որ քիչ չեն այն երկրները, որտեղ ուղղակի արգելվում է կրոնական կրթությունը կամ կրոնի ուսուցումը: Միացյալ Նահանգների սահմանադրությունը, ինչպես նաև Ճապոնիայի ու Հարավային Կորեայի օրենսդրություններն առավել հակված են ազատական սահմանադրության ու մերժում են կրոնների դասավանդումը հանրային դպրոցներում: Այնպիսի երկրներում, ինչպիսին Չինաստանն է, կրոնի ուսուցումն արգելված է իշխող կոմունիստական գաղափարախոսության դիրքերից, իսկ Հարավային Ամերիկայի որոշ երկրներում կրոնի ուսուցման վրա դրված արգելանքն արտացոլում է պատմականորեն ձևավորված հակակղերական ավանդույթով: Լատինական Ամերիկայում տեղի ունեցող հակակղերական գործընթացները մանրամասն վերլուծել է հայտնի կրոնի սոցիոլոգ Խոսե Կազանովան իր «Հանրային կրոններն աշխարհում» աշխատության մեջ: Մի շարք երկրներում կրոնի ուսուցումն արգելված է, եթե այն տեղի է ունենում քարոզչոսական ճանապարհով, օրինակ, եթե կատարվում են Աստվածաշնչյան

ընթերցումներ կամ արվում են ընդհանրական աղոթքներ: Այլ կերպ ասած նույն այդ երկրներում (Ֆրանսիա, ԱՄՆ) թույլատրվում է ուսուցանել կամ փոխանցել գիտելիքներ կրոնների մասին, սակայն ոչ երբեք կատարել ուղղակի կամ քողարկված քարոզչական աշխատանք: Դեռ ավելին, զարգացած կամ քաղաքակիրթ երկրներում կարևորվում է հասարակության մեջ ու պատմության ընթացքում կրոնի պատմական ու մշակութային դերի ուսուցանումը:

Ժամանակակից աշխարհի երկրներից շատերը, ավելորդ խնդիրներից խուսափելու համար, հետևում են Թոլեդոյի սկզբունքներին ու իրենց կրթական համակարգերում հռչակել են **ոչ թե կրոնի ուսուցում, այլ կրոնների մասին ուսուցում**: Սակայն փաստն այն է, որ այդ սկզբունքները հռչակած երկրներից շատերը կրոնի մասին ուսուցման անվան տակ իրականում իրականացնում են կրոնի ուսուցում ու քարոզ, որը մի կողմից պայմանավորված է ուսուցիչների ոչ բավարար կրթական մակարդակով, իսկ մյուս կողմից՝ գերիշխող կրոնական հոսանքի կամ գաղափարախոսության կողմից ուղղակի պարտադրանքով կամ թելադրանքով: Նմանատիպ ենթադրությունը թելադրված է տարբեր երկրների փորձով, որտեղ կրոնների մասին ուսուցման անվան տակ երեխաներին տրվել են կրոնական արժեքներ ու գաղափարներ, որով էլ հանգեցրել են ծնողների զայրույթին ու բողոքին:

Այս տեսանկյունից հատկանշական է Նորվեգիայի դպրոցներում ուսուցանվող քրիստոնեական գիտելիքի ու կրոնաէթիկական կրթության վերաբերյալ առարկայի դասավանդումը, որի ուսուցումը չնայած կազմակերպվում է հնարավորինս ապակրոնական եղանակով, սակայն այն հանգեցրել է բազմաթիվ հումանիստ ծնողների դժգոհությանը: Այս խնդրի լուծումը հասել է մինչև ՄԱԿ Մարդու իրավունքների կոմիտեի ու Եվրոպական մարդու իրավունքների դատարանի որոշմանը: Զույգ դատարաններն էլ եկան այն որոշման, որ դասավանդվող առարկան բավարար մակարդակով չի ապահովում չեզոքություն և առարկայից հրաժարման իրավունքը բավարար չափով չի գործում, քանի որ աշակերտները, ովքեր հրաժարվում էին առարկային մասնակցելուց, այդ ժամերի ընթացքում ստիպված էին միայնակ անցկացնել այլ սենյակում, որը սովորաբար կիրառվում էր պատիժ կրող աշակերտների նկատմամբ: Մյուս կողմից հրաժարման իրավունքը կիրառվում էր ոչ թե ողջ առարկայի նկատմամբ, այլ առարկայի միայն որոշ թեմաների նկատմամբ, ինչը ևս բավարար նախապայման չէր ժողովրդավարական հասարակության համար: Առարկայից հրաժարման մասնակի իրավունքը նոր բարդություններ էր առաջ բերում ու նոր ծանրություններ դնում

ծնողների վրա: Այդ պատճառով կասկածի տակ է դրվում նաև բարդացված հրաժարման ընթացակարգերը, քանի որ դրանք արդյունավետ չեն ու իրենց մեջ մեծ ռիսկեր են պարունակում:

Ձեռքիսն ընդդեմ Թուրքիայի դատական հայցը եվրոպական դատարանում բավականին կարևոր է Թուրքիայում կրոնական ուսուցման խնդիրները հասկանալու համար: Դատարան դիմող հայրը և դուստրը ալևիներ էին, որոնք բողոքում էին իրենց նկատմամբ խտրական վերաբերմունքի պատճառով, քանի որ դպրոցներում ուսուցանվող առարկան հիմնական շեշտը դնում է մեծամասնության կրոնի՝ սուննի իսլամի վրա: Դատարանի որոշման համաձայն կրոնի ուսուցումը դպրոցներում պետք է տեղի ունենա այնպիսի եղանակով, որպեսզի պահպանվեն օբյեկտիվության ու բազմախոհության սկզբունքները: Այնպիսի երկրներում, ինչպիսին Թուրքիան է, կրոնի ուսուցումը էլ ավելի դժվարանում է ու բարդանում, երբ հաշվի են առնվում պատմական իրողություններն ու կրոնական փոքրամասնությունների իրավունքները: Ի տարբերություն ալևիների, օրինակ, քրիստոնյաներն ու հրեաները հնարավորություն ունեն հրաժարվելու սուննի իսլամի դասընթացներից, ինչն էլ առաջ է բերում այլ խմբերի դժգոհությունը:

Հետաքրքրական է Ֆրանսիայում տիրող իրավիճակը, որտեղ կաթոլիկ եկեղեցին, ունենալով բավականին հզոր պատմական հենարան, իրեն իրավունք է վերապահում հանրային դպրոցներում կրոնի մասին ուսուցանում կազմակերպելու համար: Կրոնի մասին ուսուցանումը փաստարկվում է մի շարք գործոններով, որոնց համաձայն եթե չուսուցանվի կաթոլիկ կրոնական մշակույթ, ապա դրա տեղը կգան լրացնելու տարբեր էզոթերիկ և այլ կրոնական գաղափարախոսություններ, ինչպես նաև պարարտ հող է ստեղծում տարբեր տեսակի արմատական ու ֆունդամենտալիստական գաղափարախոսությունների ներթափանցման ու տարածման համար:

Կրոնների մասին ուսուցումը կազմակերպելու հիմնական խնդիրներից մեկը, որին առնչվում են համարյա բոլոր երկրներում, դա պրոֆեսիոնալ ու բազմակողմանի գիտելիքներ ունեցող ուսուցիչների առկայության պակասն է: Կրոնների մասին ուսուցանող ուսուցիչը պետք է գիտելիքներ ունենա հիմնական կրոնական ուղղությունների ու դրանց տարբերությունների վերաբերյալ, այնինչ այդ ուսուցիչներից շատերը գիտելիքներ ունեն միայն սեփական կրոնի կամ եկեղեցու վերաբերյալ, ինչն էլ ժամանակի ընթացքում հանգեցնում է սեփական կրոնական հայացքների քարոզչության: Մյուս կողմից կրոնների

մասին ուսուցանող ուսուցիչները պետք է հատուկ վերապատրաստում անցնեն տարբեր կրոնական համոզմունքներ ու հավատալիքներ ունեցող աշակերտների հետ տարբերակված մոտեցումներ մշակելու ու կիրառելու նպատակով:

Մեկ այլ առանձին ոլորտ են ներկայացնում այն երկրները, որտեղ կրոնական ուսուցումը ներառված է ընդհանուր կրթական առարկաների ցանկում և պարտադիր է համարվում: Այդ մոդելը բնորոշ է Եվրոպական որոշ երկրների և արտացոլում է եկեղեցի-պետություն «համագործակցության» ասպեկտները: Այս մոտեցումն արդարացվում է նաև տարբեր բարոյական, պատմական ու այլ կողմերսներով, ինչը մարդու իրավունքների տեսանկյունից լիովին անընդունելի է այլընտրանքների բացառման կամ այլընտրանքներ չառաջարկելու տեսանկյունից: Եվրոպական դատարանի որոշումներից մեկը վերաբերում է լեհ մի երեխայի, երբ դատարանը որոշում է կայացրել ծնողական իրավունքների խախտման վերաբերյալ, քանի որ դպրոցական ծրագիրը չի առաջարկել համապատասխան այլընտրանքներ երեխայի կրոնական հավատալիքները չխախտելու առումով (Գրգելակն ընդդեմ Լեհաստանի<sup>6</sup>): Եվրոպական դատարան ներկայացրած այլ դեպքերը ևս բերում են այն հանգուցակետին, որ երեխաներին չի կարող պարտադրվել կրոնական ուսուցում, եթե դա հակասում է նրանց կամ նրանց ծնողների կրոնական հավատալիքներին: Միևնույն ժամանակ պետք է նշել, որ այդ երկրների բնակչության մի ստվար հատվածը խրախուսում է կրոնական ուսուցումը դպրոցներում, մինչդեռ մի զգալի հատվածը հակադրվում է դրան փիլիսոփայական, աշխարհայացքային, կրոնական, էթիկական, աթեիստական, աշխարհիկ մղումներից ելնելով: Հետաքրքրական է այս առումով միացյալ Գերմանիայի օրենսդրությունը, որը ստիպված էր հաշվի առնել նախկին բաժանվածության հետևանքները: Գերմանիան պահպանում է չեզոքություն կրոնական ուսուցման հարցերում, բայց միևնույն ժամանակ տրամադրում է տարածք այդ կրթության պահանջի դեպքում դա ապահովվելու համար: Շատերն այս մոտեցումն անվանում են «դրական չեզոքություն», քանի որ հարգվում է նաև ծնողների և երեխաների կրոնական հավատալիքները ու տարածք տալիս անհրաժեշտության դեպքում տարաբնույթ կրոնական ուղղությունների վերաբերյալ կրոնական ուսուցում կազմակերպելու համար:

Որոշ կրթական համակարգերում կրոնական կրթությունը ապահովվում է դպրոցում առկա դպրոցականների քանակից ելնելով: Այսպիսի մոտեցումը հիմնականում

<sup>6</sup>St' u ECtHR, App. No. 7710/02, June 15, 2010.

պայմանավորված է ավելորդ ծախսեր չկատարելու պահանջով, ինչից կարելի է ենթադրել, որ նման կրթական համակարգերում այդքան էլ չի արժևորվում կրոնական ուսուցումը՝ որպես առաջնային գիտելիքի ոլորտ: Սակայն միևնույն ժամանակ նման մոտեցումն իր մեջ թաքնված վտանգ է պարունակում փոքրամասնությունների իրավունքների ու շահերի պաշտպանության տեսանկյունից, քանի որ փոքր կրոնական համայնքներին կարելի է մերժել կրոնական ուսուցումը՝ դա հիմնավորելով ավելորդ ծախսեր չկատարելու օրենսդրական կամ ենթաօրենսդրական պահանջներով: Սրան զուգահեռ կրոնական ուսուցում կարող են ապահովել միայն մեծամասնության համար, ինչը և տեղի է ունենում նմանատիպ կրթական համակարգերի պարագայում: Օրինակ, Իսպանիայում, միայն պետության հետ առանձին համաձայնագիր ունեցող կրոնական կառույցները իրավունք ունեն կրոնական ուսուցում կազմակերպել դպրոցներում: Նրանք չեն կարող կրոնական ուսուցում կազմակերպել դպրոցներում նույնիսկ իրենց հաշվին:

Կրոնական կրթության խնդիրները ժամանակակից աշխարհում էլ ավելի են բարդանում, երբ հաշվի ենք առնում միգրացիոն միտումները, որոնք տեղի են ունենում հատկապես եվրոպական և մի շարք այլ արևմտյան երկրներում: Խնդրահարույց է հատկապես իսլամի դասավանդման կազմակերպումը եվրոպական մի շարք երկրներում, նախևառաջ այն պատճառով, որ իսլամի տարատեսակ ճյուղերը հնարավորություն չեն տալիս մեկ ընդհանուր առարկայի մշակումն ու դասավանդումը, իսկ մյուս հերթին ներգաղթողների սփռվածությունն ու քրիստոնեական մեծամասնության հետ հավասար վերաբերմունքի ձևավորումը:

Դպրոցներում կրոնական կրթության ապահովումը մի կողմից առաջ է բերում տվյալ կրոնական համայնքի ներգրավվածության աստիճանի հարցի քննարկումը՝ հաշվի առնելով այն, որ Գերմանիայում դպրոցի ուսուցիչը պարտվեց դատը եվրոպական դատարանում այն հիմքով, որ կրոնական համայնքն իրավունք ուներ նրան աշխատանքից ազատելու կրոնական հայացքների չհամապատասխանության հիմքով<sup>7</sup>: Մյուս կողմից մեծ խնդիր է պետական կառույցների ներգրավվածության աստիճանը, քանի որ պետությունն է շատ դեպքերում ապահովվում ֆինանսական միջոցները առարկայի դասավանդման համար: Եվ վերջիվերջո, կրոնական ուսուցում կազմակերպող բոլոր երկրներում գլխավոր հարցը եղել և մնում է առարկայի դասավանդողների պատրաստվածության աստիճանն ու

<sup>7</sup>Զիբենհարն ընդդեմ Գերմանիայի, ECtHR, App. No. 18136/02, February 3, 2011.

համապատասխանությունն առարկայի դասավանդողի համար առաջադրված պահանջներին: Պետք է նշել, որ խնդիրների հիմնական մասը առաջ է գալիս հենց այս պահանջի անբավարարվածությունից:

Վերը նշվածից կարելի է մակաբերել, որ կրոնների մասին ուսուցումը կամ կրոնական կրթությունն ընկած է երեք կարևոր ինստիտուտների խաչմերուկում՝ ընտանիքի, կրոնի և պետության: Միևնույն ժամանակ կրոնական կրթության վրա մեծ ազդեցություն ունի ժամանակակից աշխարհականացման գործընթացները, ինչպես նաև աշխարհականացմանն հակադրվող սոցիալական գործընթացները: Նշվածներին պետք է ավելացնել այն, որ ժամանակակից աշխարհում, առավել քան երբևէ, մեծ կարևորություն է տրվում կրթությանն ու կրթական հիմնախնդիրներին: Կրոնական կրթության հարցերում պետությունները ևս ունեն տարբեր հետաքրքրություններ. մի կողմից դրանք կարճաժամկետ ու քաղաքական նպատակներ են հետապնդում, իսկ մյուս կողմից դրանք երկարաժամկետ կտրվածքով նպատակ ունեն ազդել էթնիկ գիտակցության ու քաղաքացիության վրա:

Ժամանակակից աշխարհում տեղի ունեցող փոխներթափանցման գործընթացներն իրենց ուղղակի ազդեցությունն են ունենում երկրների էթնիկ ու կրոնական բազմազանության վրա: Այդ իսկ պատճառով էլ բոլոր երկրների կրթական համակարգերը պարտավոր են հաշվի առնել նոր իրողությունները, որոնք թելադրված են այդ էթնիկ և կրոնական բազմազանությամբ: Այդ բազմազանությունը հնարավոր չէ իր ազդեցությունը չունենա երկրում սոցիալական լարվածություն ստեղծելու իմաստով, որոնք հատկապես վառ են դրսևորվում կրթական համակարգերում: Լարվածությունը նկատվում է ավանդական ու ոչ-ավանդական կրոնական հավատալիքներ ունեցողների միջև մի կողմից և անհավատների իրավունքների պաշտպանության համատեքստում մյուս կողմից: Ավանդական կրոնների իմաստով հիմնական խնդիրները ծագել են հատկապես իսլամի հետևորդների ու եվրոպական երկրների օրենսդրության պահպանման միջև:



## § 2. Հանրակրթությունը և կրոնը Հայաստանում. խորհրդային աթեիստական կրթությունից մինչև «Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկան

1991թ. անկախության հռչակումից հետո Հայաստանը շարունակում էր կառավարվել հիմնականում խորհրդային հայաստանի օրենքներով և միայն 1995թ, հուլիսի 5-ին ընդունվեց անկախ Հայաստանի առաջին սահմանադրությունը: Սահմանադրության մեջ սահմանվեց խղճի ազատության սկզբունքը, որն էլ ավելի շեշտվեց 2001թ. հունվարի 25-ին Հայաստանի՝ Եվրոպայի խորհրդին անդամակցելուց հետո:

Հայաստանի Հանրապետության սահմանադրությունը հռչակում է Հայաստանյայց առաքելական սուրբ եկեղեցու պետությունից անջատ լինելու սկզբունքը: ՀՀ Սահմանադրությամբ ամրագրվում է եկեղեցու բացառիկ առաքելությունը որպես ազգային եկեղեցի հայ ժողովրդի հոգևոր կյանքում, ազգային մշակույթի և ազգային ինքնության պահպանման հարցում: Հայաստանում չկան հանրակրթական կրոնական դպրոցներ, դպրոցներում կրոն չի դասավանդվում: Բայց դպրոցներում դասավանդվում է ՀԵՊ առարկան, իսկ Հայ առաքելական եկեղեցու սպասավորները սովորաբար հրավիրված հյուրերի շարքում են դպրոցական տարբեր միջոցառումների և տոնակատարությունների ժամանակ: Սույն աշխատանքում ներկայացվում է Հայաստանում պետության և եկեղեցու տարանջատվածության վերաբերյալ խնդիրները: Մասնավորապես կքննարկենք կրթական բնագավառի՝ որպես պետական միավորի և Հայ առաքելական եկեղեցու միջև փոխհարաբերությունների օրինակը: Կհետևենք նաև անկախ Հայաստանի դպրոցներում «կրոնի և կրոնականության» ներմուծման ընթացքին Խորհրդային ժամանակաշրջանի պաշտոնական աթեիզմից հետո, մասնավորապես, թե ինչպես դպրոցներում սկսեցին նկատվել կրոնին առնչվող և/կամ կրոնականության տարրեր և թե ինչ ուղղությամբ ընթացան<sup>8</sup>:

### Ետևում խորհրդային պաշտոնական աթեիզմի ժամանակաշրջանն է...

Խորհրդային Միության 1984 թ. կրթական բարեփոխումների փաստաթղթում խնդիր էր դրվում ձևավորել աշակերտների շրջանում աթեիստական մտածելակերպ,

<sup>8</sup> Հետազոտության համար հիմք են հանդիսացել հեղինակի կողմից դպրոցներում հավաքագրած ազգագրական նյութերը, ինչպես նաև հանրակրթական ծրագրերի, դասագրքերի, մամուլի հրատարակումների, օրենքների և օրենսդրական փաստաթղթերի վերլուծությունը:

անհրաժեշտություն էր ուսանողների շրջանում մարքսիստ-լենինյան աշխարհայացքի ձևավորումը, ինչի համար կարևորվում էին դպրոցական առարկաները՝ թե բնագիտական, թե հասարակագիտական<sup>9</sup>:

Խորհրդային Հայաստանի Լուսավորության նախարարության պաշտոնական շաբաթաթերթի (*Սովետական դպրոց*) նյութերն արտացոլում են ժամանակի համար բնութագրական աթեիստական կրթության տարրերը Խորհրդային Հայաստանի դպրոցներում: Այս շաբաթաթերթի հրապարակումներում կարելի է գտնել այնպիսի հոդվածներ, որոնցում հեղինակները խրախուսում էին դպրոցներում աթեիստական կրթության զարգացումը և գործնական առաջարկներ էին անում, թե ինչպես կարելի է իրականացնել դրանք: Օրինակ՝ 1984 թ. հրապարակումներից (մարտ) մեկում քննարկվում էր կենսաբանության դասերի շրջանակներում աթեիստական կրթության խնդիրները, ըստ որի կենսաբանության դասավանդման ծրագրերի և դասագրքերի ժամանակակից պահանջներից մեկը աշակերտների աշխարհայացքի ձևավորումն էր, այդ թվում և աթեիստական: Մեկ այլ հոդվածում հեղինակը՝ ուսուցիչների կատարելագործման ինստիտուտի կենսաբանության բաժնի տնօրենը, խորհուրդ էր տալիս ուսուցիչներին ընդգծել աստծո գոյության անհնարինության հանգամանքը՝ համարելով այդ ամենը միստիկ և գերբնական երևույթ: Նա նաև հորդորում էր ուսուցիչներին բացատրել իրենց աշակերտներին, որ կենդանիները և մոլորակները պատմականորեն են ձևավորվել, էվոլյուցիոն տեսության համաձայն:<sup>10</sup> Նույն շաբաթաթերթի մեկ այլ հոդվածում խոսվում է տարրական դպրոցներում աթեիստական կրթության մասին՝ առաջարկելով աթեիստական կրթության նպատակն իրականացնել բնության գրկում փոքրիկ էքսկուրսիաների կազմակերպման շնորհիվ, որի ընթացքում ուսուցիչները պետք է փորձեն բացատրել բնության այս կամ այն երևույթների, օրինակ անձրևի կամ ձյան իրական պատճառները: Հեղինակը նաև խորհուրդ է տալիս ուսուցիչներին պատմել աշակերտներին, որ «շատ դարեր առաջ մարդիկ ոչինչ չգիտեին բնության երևույթների և աղետների մասին, այդ իսկ պատճառով նրանք այդ ամենը վերագրում էին գերբնական ուժերին, և այդպես էլ ձևավորվել է կրոնը»<sup>11</sup>:

### **Կրոնի դերի փոփոխությունը և 1990-ական թվականների առաջին կեսը**

<sup>9</sup> «ՄՄԿԿ կենտկոմի նախագիծը Հանրակրթական և պրոֆեսիոնալ դպրոցի ռեֆորմի հիմնական ուղղությունները», *Սովետական դպրոց*, հունվարի 5, 1984, էջ 1-3:

<sup>10</sup> «Կենսաբանությունը և աթեիստական կրթությունը», *Սովետական դպրոց*, մարտի 22, 1987, էջ 4:

<sup>11</sup> «Աթեիստական դաստիարակությունը տարրական դասարաններում», *Սովետական դպրոց*, հուլիսի 19, 1984, էջ 3:

Ընդհանուր առմամբ 1980-ական թվականների վերջը և 1990-ականների սկիզբը համարվում է Հայաստանում հասարակության տարբեր խմբերի շրջանում կրոնական շատ տարրերի աշխուժացման, վերածննդի ժամանակաշրջան <sup>12</sup> : Նույնիսկ Խորհրդային ժամանակաշրջանի ուշ շրջանում արդեն քննարկվում էր կրոնի այս կամ այն կերպ դպրոցներում ներկայացված լինելու հարցը<sup>13</sup>:

Իրավիճակը կտրուկ փոխվեց 1990 թ. օգոստոսի 23-ին Հայաստանի անկախացումից հետո: 1995 թ. Երևանի պետական համալսարանում բացվեց Աստվածաբանության ֆակուլտետը: Մայր աթոռ սուրբ Էջմիածնի աջակցությամբ, 1990 թ. օգոստոսին բացվեց քրիստոնեական քարոզչության կենտրոնը: Այս հաստատությունը իրականացնում էր կրոնի և կիրականօրյա դպրոցների ուսուցիչների ուսուցում, հրատարակչական աշխատանքներ, ռադիո և հեռուստատեսային հաղորդումների պատրաստում: Այս կենտրոնում նաև քննարկվում էր դպրոցներում կրոնի դասավանդման համար դասագրքեր ստեղծելու հարցը: Նրանք նաև առաջարկում էին կրոնի հետ առնչվող որոշ նյութեր ընդգրկել պատմություն առարկաների շրջանակներում<sup>14</sup>: Կրթության նախարարության պաշտոնաթերթ *Դպրություն* շաբաթաթերթի 1992 թ. համարներից մեկում «Եկեք վերականգնենք ծեսերը» վերնագրով հոդվածում առաջարկվում էր պատմության դասաժամերն օգտագործել՝ սովորեցնելու համար նաև քրիստոնեական ծեսեր, ներկայացնելու ազգապահպանության հարցում եկեղեցու ունեցած մեծ դերակատարությունը:

1990-ականների սկզբներին Հայաստանյայց առաքելական սուրբ եկեղեցու (այսուհետ՝ ՀԱՍԵ) քարոզչության կենտրոնը սկսեց ուսուցիչների ուսուցանում: Առաջին վայրերից մեկը, որտեղ անց էին կացվում թվով 200 ուսուցիչների մասնակցությամբ «կրոնական դասընթացներ» Երևանի Սուրբ Սարգիս եկեղեցին էր: Այս դասընթացների նպատակն էր ուսուցիչներին վերապատրաստել դպրոցներում կրոն դասավանդելու համար: 1991 թ. *Դպրություն* շաբաթաթերթի համարներից մեկի առաջին էջին հայտնվել էին Սուրբ Ծննդյան և Զատիկին նվիրված նկարազարդումներ. մի բան, որ Խորհրդային միության օրոք անհնար էր

---

<sup>12</sup> Մանրամասն տե՛ս Razmik Panossian. The Armenians: From Kings and Priests to Merchants and commissars. New York: Columbia University Press, 2006, Felix Corley. The Armenian Church Under the Soviet and Independent Regimes, Part 3: the Leadership of Vazgen // Religion, State and Society 26 (3/4), 1998, 295-355, Levon Abrahamian, Armenian Identity in a Changing World. CA: Mazda Publishers, 2006, Алик Искандарян, Бабкен Арутюнян, Армения: 'Карабахизация' Национальной Истории.//Национальные истории в советском и постсоветских государствах, К. Айрмахер, Г. Бордюгов, 147-161 Москва: АИРО-XX.

<sup>13</sup> Felix Corley, նշվ. աշխ., էջ 308:

<sup>14</sup> Felix Corley, նշվ. աշխ., էջ 308:

տեսնել: 1990-ական թվականների այս անցումային շրջանում դպրոցներում կարելի էր հանդիպել կրոնի դասավանդման տարաբնույթ տարբերակների, օրինակ, կրոնի վերաբերյալ գիտելիքների փոխանցում, Աստվածաշնչի ընթերցումներ, աղոթքների ուսուցում և այլն: Պետք է նշել, որ հիմնականում տարածված էր Տերունական աղոթքը: 90-ականների սկզբներին դպրոցներում տեղի էին ունենում կնունքի խմբային արարողություններ, որոնց արտացոլումները կարելի է գտնել 90 –ականների սկզբի *Դպրություն* շաբաթաթերթի հրապարակումներում: Հարցազրույցների ժամանակ որոշ ուսուցիչներ նշում էին, որ իրենք սկսել էին իրենց աշակերտներին սովորեցնել Տերունական աղոթքը, որը երեխաները արտասանում էին դպրոցական միջոցառումների ժամանակ: 1991 թ. *Դպրություն* թերթի հունվար ամսվա հրապարակման մեջ նկարագրվում էր, թե ինչպես էին երեխաները բեմից արտասանում Տերունական աղոթքը Այբբենարանի տոնահանդեսի ժամանակ, մի միջոցառում, որն ավանդաբար կազմակերպվում է տոնելու համար հայոց այբուբենը սովորելուն գրաճանաչ դառնալու կապակցությամբ<sup>15</sup> : 1992 թ. *Դպրություն* թերթի հրապարակումներից մեկում, օրինակ, պատմվում է դպրոցում մի երաժշտական միջոցառման մասին, որը սկսվում է Տերունական աղոթքի արտասանմամբ<sup>16</sup>:

Դպրոցներում Սուրբ Ծննդյան առնչությամբ կազմակերպված միջոցառումներին հրավիրվում էին նաև ՀԱՍԵ սպասավորներ: Դպրոցներում նաև կազմակերպվում էին խմբային էքսկուրսիաներ դեպի Էջմիածին, որի ընթացքում նրանք հանդիպում էին նաև ժամանակի Կաթողիկոս Վազգեն Առաջինի հետ, ով այդ ժամանակ մեծ հեղինակություն և ժողովրդականություն էր վայելում Հայաստանում: Ստորև կներկայացնենք մի դեպք, որը ևս մեկ անգամ վկայում է կրթական բնագավառում Վազգեն Առաջին կաթողիկոսի ունեցած մեծ հեղինակության մասին: 1992 թ. հարցազրույցներից մեկի ժամանակ ռուսաստանաբնակ մի հայ գործարար և հրատարակիչ՝ Գրիգոր Երիցյանը, ով ֆինանսավորել էր հետխորհրդային Հայաստանում առաջին դասարանցիների համար այբբենարանի հրատարակումը և անվճար տարածումը, հայտնում էր իր երազանքը, որ այդ 80 հազար գիրքը օրհնվեն կաթողիկոսի կողմից<sup>17</sup>:

Դպրոցներում «կրոնի ներմուծման» գործում մի մեծ մաս բաժին էր ընկնում այսպես կոչված «կրոնի դասերին», որոնք, ունեին տարաբնույթ ձևեր և բովանդակություն, և որը

<sup>15</sup> «Մի սերունդ էլ տառաճանաչ դարձավ», *Դպրություն*, հունվարի 1, 1991, էջ 2:

<sup>16</sup> «Եվ ազատ թևածում է մայրենին», *Դպրություն*, մայիսի 21, 1992, էջ 2:

<sup>17</sup> «Հարցազրույց միլիոնատեր Գրիգոր Երիցյանի հետ», *Դպրություն*, օգոստոսի 27, 1992, էջ 2:

մատուցվում էր մասնագիտական պատրաստվածություն չունեցող մարդկանց կողմից, երբեմն նրանք պարզապես Աստվածաշնչին ծանոթ մարդիկ էին<sup>18</sup>: ՀԱՍԵ Քրիստոնեական քարոզչության կենտրոնի ժամանակի ղեկավարն իր հարցազրույցներից մեկում նշում էր կրոնի վերաբերյալ դասերի համար մասնագիտական համապատասխան ուսուցում և պատրաստվածություն ունեցող ուսուցիչների խնդիրը՝ նշելով, որ ՀԱՍԵ կողմից կրոնական դասեր կազմակերպվում էին միայն 50 դպրոցներում: Ըստ նրա, անհրաժեշտ քանակությամբ ուսուցիչներ և եկեղեցու սպասավորներ չկային մյուս դպրոցներում էլ այդ դասընթացը կազմակերպելու համար: Նա նաև նշել է, որ Քարոզչության կենտրոնը նախաձեռնել է ուսուցիչների՝ հիմնականում պատմության, վերապատրաստում կրոնի թեմայով դասընթացներ իրականացնելու համար: Դասագրքերի, ծրագրերի և հստակ մեխանիզմների բացակայությունը ևս լուրջ խոչընդոտներ էին հանրակրթության բնագավառում նախարարության և եկեղեցու հարաբերությունները կարգավորելու համար<sup>19</sup>:

Այնուամենայնիվ, հասարակական շրջանակներում դպրոցներում կրոնի և կրոնական ծիսակարգերի ներկայության վերաբերյալ անհանգստության դրսևորումներ ևս կային: *Դպրություն* շաբաթաթերթի հոդվածներից մեկում նկարագրվում է դպրոցներում տարբեր կրոնական տարրերի ներկայության մասին, հոդվածում հեղինակը միաժամանակ անհանգստություն է հայտնում այդ ծիսակատարությունների հաճախակիության վերաբերյալ՝ անվանելով դրանք «տուրք մոդային»: Հեղինակը կոչ է անում չընկնել մյուս ծայրահեղության գիրկը<sup>20</sup>:

**Պետությունը և եկեղեցին. հանրակրթական ծրագրում պարտադիր առարկա է ներմուծվում:**

Քրիստոնեությունը որպես պետական կրոն հռչակելու 1700-ամյակի տոնակատարություններից կարճ ժամանակ անց՝ 2002 թ. օգոստոսին Հայաստանի Հանրապետության կառավարության և ՀԱՍԵ միջև համաձայնագիր է ստորագրվում, ըստ որի 2002 թ.-ից մինչև 2004 թ. սեպտեմբերի մեկը ՀԱՍԵ պատմության դասընթացը պետք է

<sup>18</sup> «Հավատքն առանց գործի մեռած է», *Դպրություն*, մայիսի 22, 1991, էջ 1:

<sup>19</sup> Նույնը:

<sup>20</sup> «Միրեցեք զմիմյանս», *Դպրություն*, հունվարի 29, 1991, էջ 1:

աստիճանաբար ներմուծվեր հանրակրթական ծրագիր (տարրական և միջնակարգ<sup>21</sup>): Այս համաձայնագրով նախատեսվում էր, որ այդ գործընթացը պետք է իրականացվի Կրթության և գիտության նախարարության և Մայր Աթոռ Սբ. Էջմիածնի Քրիստոնեական դաստիարակության կենտրոնի համագործակցությամբ: Մասնավորապես, եկեղեցին պետք է ապահովեր դասագրքերը կազմելու, ֆինանսավորման և տպագրության աշխատանքների իրականացումը, իսկ նախարարությունն իր հերթին պետք է իրականացներ պետական չափորոշիչների, ծրագրերի, ձեռնարկների և ուսումնական ուղեցույցների համապատասխանեցումը, և հաստատեր դասագրքերը և մասնակցեր ուսուցիչների համար համապատասխան ուսուցման կազմակերպմանը<sup>22</sup>:

Դասագրքերի մի մասի շնորհանդեսը տեղի ունեցավ 2003 թ. նոյեմբերի 4-ին Էջմիածնում: Սրանք 4-ից 7-րդ դասարանների համար նախատեսված գրքերն էին: Հետագայում մյուս դասագրքերն էլ պատրաստվեցին, փորձարկվեցին և թարմացվեցին/լրացվեցին: Ներկայում առարկան դասավանդվում է 5-րդից մինչև 11-րդ դասարաններում: Դասագրքերի հեղինակների խմբերը կազմված են գիտնականներից՝ պատմաբանների, փիլիսոփայության մասնագետների, ինչպես նաև հոգևորականներից: Դասագրքերի հրատարակությունը ֆինանսավորվել է սփյուռքահայ բարերարների կողմից, ինչի համար երախտագիտության խտրերը կարելի է գտնել դասագրքերի առաջին էջին<sup>23</sup>:

Փաստորեն, այս դասընթացը հանրակրթության մեջ ներմուծվել է եկեղեցու և պետության համատեղ ջանքերով հատկապես հետևյալ բնագավառներում. ֆինանսավորում, դասագրքերի նորմատիվների մշակում, ուսուցիչների վերապատրաստում, և խորհրդատվություն: Մասնավորապես, Մայր Աթոռ Սուրբ Էջմիածնի վեբկայքից տեղեկանում ենք, որ որ սկսած 2005 թ. սեպտեմբերից, Հայ առաքելական եկեղեցուն կից Քրիստոնեական դաստիարակության կենտրոնը (ՔԴՀԿ) պատասխանատու է դասընթացի մեթոդական կազմակերպման, ինչպես նաև գնահատման չափանիշների և ընթացակարգերի մշակման համար: 2007 թ.-ից Հայ առաքելական եկեղեցին ստանձնում է ՀԵՊ առարկայի

<sup>21</sup> Անկախության հռչակումից հետո (Օգոստոսի 23, 1990 թ.) ՀՀ-ում ընդունվեց խղճի ազատության և կրոնական կազմակերպությունների մասին օրենքը (1991 թ.), ըստ որի միայն ՀԱՍԵ-ին էր իրավունք տրվում կրոնական կրթություն իրականացնել պետական կրթական ինստիտուտներում:

<sup>22</sup> Համաձայնագիր Հայաստանի Հանրապետության կառավարության և Հայաստանյայց Առաքելական Սուրբ Եկեղեցու միջև: Օգոստոսի 22, 2002: Համաձայնագրի ամբողջական տեքստին կարելի է ծանոթանալ [http://www.gov.am/u\\_files/file/kron/1d%20Hamadzaynagir.pdf](http://www.gov.am/u_files/file/kron/1d%20Hamadzaynagir.pdf) (08 ապրիլ 2013)

<sup>23</sup> 2011 թ. ՀԵՊ առարկայի հինգերորդ դասարանի դասագրքի Բրայլյան տարբերակը հրատարակվեց ՀԱՍԵ նախաձեռնությամբ և Հայկական աստվածաշնչային ընկերության միջոցով:

դասավանդման վերահսկողությունը. դասագրքերի պատրաստման, ուսուցիչների համար նախատեսված որակի չափանիշների մշակումը, ինչպես նաև դասավանդող ուսուցիչների ընտրության հարցը: Մեծ թերացում է մինչև այսօր ոչ մասնագետների կողմից առարկայի դասավանդումը: Այս գործընթացը հանրակրթական դպրոցներում կատարվում դպրոցում քիչ ժամանաքանակ ունեցող ուսուցչի (օրինակ աշխարհագրության, պատմության, գրականության և այլն) վերապատրաստումով, ժամանաքանակն ավելացնելու նպատակով: Հանդիպում են դեպքեր, երբ ուսուցիչներն իսկապես «մեծ հավատ» ունեն, ինչը խանգարում է առարկայի մատուցմանը, նյութի բազմակողմանի ներկայացմանը: Համաձայն ՀԱՍԵ և Հայաստանի Հանրապետության հարաբերությունները կարգավորող օրենքի (2007 թ. փետրվարի 7), ՀՀ Կրթության և գիտությունների նախարարությունը, ՀԱՍԵ ՔԴՀԿ և Հայաստանի Աստվածաշնչյան ընկերությունը կազմակերպում էին ուսուցիչների վերապատրաստումները<sup>24</sup>: Վերապատրաստումները պետք է լինեն ոչ թե դասագրքային նյութն անգիր անելու միտումով, այլ մեթոդների մշակման նպատակով, օրինակ՝ ինչպես հաղորդել դասագրքի այս կամ այն թեման, որպես օրինակ «Արարչագործության» դասը 5-րդ դասարանում: Պետք է մշակել ընդհանուր մոտեցումներ, որոնք «Ուսուցչի ձեռնարկը» չի ապահովվում:

Առարկայի համար նախատեսված դասագրքերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ փոխանցվող գիտելիքների շրջանակը ավելի լայն է քան եկեղեցու պատմություն թեման: Յուրաքանչյուր թեմայի յուրացման հիմքում ընկած են հետևյալ բաղադրիչները. Ա.Գիտելիք-ինչ պետք է իմանա, սովորի աշակերտը, Բ. Կարողություն, հմտություն-մտածել, վերլուծել, համագործակցել միմյանց հետ, գործնական աշխատանք և այլն, Գ.Արժեքային համակարգ: Առաջին երկու տարվա դասագրքերում ներկայացվում է Աստվածաշունչը, Հայ Առաքելական եկեղեցու կառուցվածքը, խորհուրդները և տոները<sup>25</sup> : Երրորդ տարվա դասագիրքը պարունակում է հետևյալ թեմաների վերաբերյալ գիտելիքներ. Հայաստանի և նրա հարևանների հնագույն հավատալիքներ, քրիստոնեության ընդունումը որպես պետական կրոն, և Հայ առաքելական եկեղեցու պատմության այդ ժամանակին առնչվող պատմական

<sup>24</sup> <http://www.armenianchurch.org/index.jsp?sid=1&id=16853&pid=16849> ( 27 Ապրիլ 2012).

<sup>25</sup> Տե՛ս Վ. Ղանդիլյան, Հայոց եկեղեցու պատմություն: Հանրակրթական դպրոցի 5-րդ դասարանի դասագիրք, Երևան. ԿԱԻ, 2008, Վ. Ղանդիլյան և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն: Հանրակրթական դպրոցի 6-րդ դասարանի դասագիրք, Երևան, ԿԱԻ, 2008:

իրադարձությունները<sup>26</sup>: Հաջորդ երկու տարիների համար նախատեսված դասագրքերում ներկայացվում է հաջորդող ժամանակաշրջաններին առնչվող պատմությունը մինչև արդի ժամանակաշրջանը ներառյալ <sup>27</sup> : 10-րդ դասարանում դասավանդվող դասագրքի բովանդակությունը կազմող թեմաներն են. «Բարոյագիտություն», «Քրիստոնեական բարոյագիտություն», «Հայոց եկեղեցու ծեսերը և բարեպաշտական սովորույթները»<sup>28</sup>: 11-րդ դասարանի դասագիրքը ներկայացնում է *Աշխարհայացք, Քրիստոնեական-ազգային արժեքների համակարգ, Հիմնարար արժեքներ* (ազգ, հայրենիք, հայրենասիրություն, ազատություն և այլն) թեմաները<sup>29</sup>: Թեև առարկան մեծ մասամբ քրիստոնեության և Հայ առաքելական եկեղեցու մասին է, այնուամենայնիվ, այլ կրոնների վերաբերյալ տեղեկություններ ևս կան, օրինակ, նախաքրիստոնեական ժամանակաշրջանն ու պանթեոնը, Հնդկաստանի հնագույն հավատալիքներ, Բուդդիզմ և տոտեմիզմ (մեծամասամբ վեցերորդ դասարանի համար նախատեսված դասագրքում):

*ՀԵՊ* առարկան պարտադիր է, և դասընթացից հրաժարվելու ընթացակարգ նախատեսված չէ: Այս առարկան համարվում է հայագիտական բլոկի առարկա: Առարկան, փաստորեն, նպատակ ունի սովորեցնել կրոնին առնչվող գիտելիքներ, և մասնավորապես կրոնական կազմակերպության (ՀԱՄԵ), կրոնի դասավանդման և քարոզչության նպատակ սահմանված չէ <sup>30</sup> : Առարկայի նախապատրաստումը, հանրակրթական համակարգ ներկայացումը և հետագա իրագործումը իրականացվել է երկու հիմնական մասնակիցների կողմից՝ Հայաստանի Հանրապետության Կրթության և գիտության նախարարության, որը ներկայացնում է պետությունը, և Հայ առաքելական եկեղեցու: Առարկայի ներմուծման վերաբերյալ հասարակական դիսկուրսի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ կան որոշ հանրայնորեն արտահայտված «մեղադրանքներ» և դրանց վերաբերյալ մեկնաբանություններ ինդրի համար պատասխանատու ասյաններից: Հարցադրումներից մեկը վերաբերում է այն հարցին, թե այս առարկայի ներմուծմամբ չեն խախտվում արդյոք աշխարհիկ պետության սկզբունքները: Սակայն, այս փաստարկը հերքվում է թե՛ պետության, թե՛ եկեղեցու կողմից:

<sup>26</sup> Ա. Քոսյան և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն, Երևան, Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2004:

<sup>27</sup> Պ. Հովհաննիսյան և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն, Երևան, ԿՄԻ, 2004 և Վ. Ղանդիլյան և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն, Երևան, ԿՄԻ, 2004:

<sup>28</sup> Վ. Ղանդիլյան և Հ. Քյոսեյան և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցի պատմություն-9, ԿՄԻ, 2005:

<sup>29</sup> Վ. Ղանդիլյան և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն-10, ԿՄԻ, 2005:

<sup>30</sup> Մանրամասն տե՛ս Հանրակրթական հիմնական դպրոցի «Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկայի չափորոշիչ և ծրագիր, ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 17.07.2012 N 708 Ա/Ք հրամանի հավելված: <http://www.aniedu.am/school/standartsaprograms.html> (10 ապրիլի 2013)



«Մեր դպրոցը անկասկած աշխարհիկ է, և այս դասընթացը ոչ թե կրոնական հիմքեր ունի, այն ուղղակի պարունակում է գիտելիքներ կրոնի և կրոնի պատմության մասին», - ահա թե ինչպես է արձագանքել Կրթության և գիտության նախարարության Կրթության ազգային ինստիտուտի փոխտնօրենը՝ *Ջրուցակից* ամսագրի լրագրողի հարցին ի պատասխան<sup>31</sup>: Ըստ առարկան վիճարկող հաջորդ փաստարկի, առարկայի բովանդակության մեջ բացարձակ գերակշռություն ունի Հայ առաքելական սուրբ եկեղեցին, այլ կրոնները թերի և քիչ են ներկայացված: Մասնավորապես, շեշտվում է հայ ժողովրդի պատմության նախաքրիստոնեական ժամանակահատվածի թերի ներկայացված լինելու փաստը. «հավատալիքները, մշակութային ժառանգությունը շատ ավելի քիչ են ներկայացված դասընթացում»<sup>32</sup>: Մեկ այլ փաստարկ ևս իրականում այս առարկայի բովանդակությունը միայն պատմությունն չէ: Դասընթացի առաջին երկու տարիների դասագրքերում ավելի շատ սովորեցնում և բացատրվում է Աստվածաշունչը և աստվածաբանական իրողություններ, քան խոսվում է պատմության մասին <sup>33</sup>, ներկայացվում է հայ ինքնության և մշակույթի պահպանության հարցում Հայ առաքելական եկեղեցու բացառիկ դերը, ինչն իր համապատասխան արտահայտությունն ունի նաև ՀՀ սահմանադրության մեջ: ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի մեկնաբանությունը լրագրողի հարցին ի պատասխան հետևյալն է եղել. «Հայաստանյայց Առաքելական սուրբ եկեղեցին, ըստ Սահմանադրության, ազգային եկեղեցի է, և պետությունը ճանաչում է եկեղեցու բացառիկ առաքելությունը հայ ինքնության պահպանման, հոգևոր մշակութային զարգացման գործում: Ինքնության պահպանումն անհնար է պատկերացնել առանց հայ առաքելական եկեղեցու: Եվ սահմանադրական այս շատ կարևոր հողվածք մեզ համար հիմք է, որ մենք հետևողականորեն Առաքելական եկեղեցու պատմությունը որպես առարկա ներմուծենք դպրոցներ»<sup>34</sup>: Հանրային դիսկուրսում առարկայի դեմ ևս մեկ փաստարկի ենք հանդիպում, որը վերաբերում է ոչ այնքան առարկան հանրակրթական համակարգ ներմուծելուն, որքան առարկայի դասավանդման պրակտիկաներին: Ստեփան Դանիելյանը «Համագործակցություն հանուն ժողովրդավարության կենտրոն» ՀԿ նախագահը 2010 թ. իր ելույթներից մեկի ժամանակ նշել է, որ իրենց կազմակերպությունը գրանցել է առարկան դասավանդող ուսուցիչների կողմից կրոնական քարոզչության դեպքեր: Ըստ Ստեփան

<sup>31</sup> [http://www.sobesednik.am/old\\_archive/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8265:2008-07-28-14-58-20&catid=801:-31&Itemid=13401](http://www.sobesednik.am/old_archive/index.php?option=com_content&view=article&id=8265:2008-07-28-14-58-20&catid=801:-31&Itemid=13401) ( 27 ապրիլ 2012): Նշված հղումով, ցավոք, նյութն արդեն հասանելի չէ, բայց հեղինակի արխիվում պահպանվում է նյութի տեքստի պատճենը:

<sup>32</sup> Վարդան Ջալոյան, [www.religions.am](http://www.religions.am)

<sup>33</sup> Արամ Ավետյան, [www.religions.am](http://www.religions.am)

<sup>34</sup> <http://www.lragir.am/index.php/arm/0/country/view/34232>

Դանիելյանի, դասընթացը, փաստորեն, ավելի շատ սովորեցնում և բացատրում է Աստվածաշունչը և աստվածաբանությունը քան ներկայացնում է պատմությունը<sup>35</sup>:

### **Կրոնը կրթական բովանդակության մեջ և որպես ազգային ինքնության բաղադրիչ**

Կրոնին առնչվող բովանդակությունն ու Հայ առաքելական եկեղեցու, ինչպես նաև հայոց պատմության մեջ նրա ունեցած դերի մասին ներկայացումները դասագրքերի մաս են: Քրիստոնյա լինելու, մասնավորապես Հայ առաքելական եկեղեցու հետևորդ լինելը որպես հայ ինքնության անբաժան բաղադրիչի վերաբերյալ պատկերացումը ամրապնդվում է ոչ միայն քննարկվող առարկայի տարբեր տարիների դասագրքերում այլև հանրակրթական այլ առարկաների դասագրքերում. *Այբբենարան, Մայրենի, Ես և շրջակա աշխարհը, Հայրենագիտություն, Հայոց պատմություն, Հայ գրականություն*:

Տարրական դասարանների դասագրքերում նկատում ենք քրիստոնեությունը՝ որպես հայ ինքնության ցուցիչ պատկերացման խոսքային և տեսողական տարբեր արտահայտություններ: Մասնավորապես, ա. վանքերի և եկեղեցիներ նկարներ և հիշատակումներ<sup>36</sup>, բ. խաչքարերի նկարներ և հիշատակումներ<sup>37</sup> (ավագ դասարանների դասագրքերում կարելի է գտնել փոքրիկ հաղորդում-տեքստեր խաչքարների վերաբերյալ որպես հայկական մշակութային արժեքներ)<sup>38</sup>, գ. եկեղեցական տոների վերաբերյալ հիշատակումներ, մասնավորապես Սուրբ Ծննդյան<sup>39</sup>:

Թեև տարրական դպրոցի դասագրքերում չենք հանդիպում քրիստոնեությունը որպես պետական կրոն հռչակման տարեթվի և հետևաբար Հայաստանի՝ առաջինը լինելու վերաբերյալ հիշատակումներ, դասերի ընթացքում, այնուամենայնիվ, ուսուցիչները

<sup>35</sup> Ս. Դանիելյան, [www.religions.am](http://www.religions.am), Վերջերս ՀԿ-ն հրապարակել է մի վերլուծություն (policy report) կրոնական կրթության խնդիրները Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական դպրոցներում վերնագրով, որտեղ հրապարակվել են Թուլեդոյի ուղեցուցային սկզբունքներին համապատասխան մոնիթորինգի արդյունքները: Հեղինակները եզրակացություններում նշում են, հանրակրթական համակարգում Հայ առաքելական սուրբ եկեղեցու ունեցած բացառիկ մենաշնորհի, ուսուցման ժամանակ իրականացվող քարոզչության և ուսուցման եղանակների մեջ նկատած դավանաբանական դոկտրինացման մասին: (տե՛ս <http://www.religions.am/library/social/00021.pdf>)

2013 թ. մարտի 23-ին տեղի ունեցավ Եվրասիա համագործակցության հիմնադրամը սկսեց «Կրոն և հասարակություն» քննարկումների շարքից առաջինը վերնագրված էր կրոն և հասարակություն, որտեղ հիմնական շեշտադրումը հանրակրթական համակարգի և կրոնի, հանրակրթության ոլորտում պետության և եկեղեցու հարաբերությունների վերաբերյալ:

<sup>36</sup> Վ. Սարգսյան, Այբբենարան, Երևան, Մակմիլան 2009, էջ 86, 89, Ա. Քյուրքչյան, Լ. Տեր-Գրիգորյան, Այբբենարան, Երևան, Էդիտ Պրինտ 2009, էջ 63, 101:

<sup>37</sup> Վ. Սարգսյան, նշվ. աշխ., էջ 116, 123; Ա. Քյուրքչյան, Լ. Տեր-Գրիգորյան, նշվ. աշխ. էջ 101:

<sup>38</sup> Ա. Հովսեփյան և ուրիշներ, Ես և շրջակա աշխարհը, Երևան, Մանմար 2010, էջ 102, Դ. Գյուրջինյան, Ն. Հեքեքյան, Մայրենի 4, Երևան, Էդիտ պրինտ 2009, էջ 53:

<sup>39</sup> Ա. Հովսեփյան և ուրիշներ, նշվ. աշխ., էջ 93:

ծանոթացնում են աշակերտներին: Բացի այդ, դեպի Մատենադարան կազմակերպվող այց-  
էքսկուրսիաները ևս մեկ առիթ են, որ ուսուցիչները խոսեն Հայ առաքելական եկեղեցու  
մասին ընդհանրապես, իսկ նրա կարևոր նշանակության մասին հայոց այբուբենի ստեղծման  
գործում՝ մասնավորապես<sup>40</sup>:

*Հայրենագիտություն* առարկայի շրջանակներում (5-րդ դասարան) չորս թեմաներից մեկի  
վերնագիրն այսպես է հնչում՝ «Իմ լեզուն, հավատը և եկեղեցին»: Գրքի բովանդակությունը  
կազմող թեմաների վերնագրերը կարծես ներկայացնում են հայ ինքնության համակարգի  
տարրերը, որոնք կարելի է դիտարկել որպես հայ ինքնության բանաձև (ըստ հեղինակների  
պատկերացումների): Այսպես, դասագրքում առաջարկվող թեմաներն են «Իմ երկիրը», «Իմ  
լեզուն, հավատը և եկեղեցին», «պատմություններ մեր հայրենիքի պատմությունից» և «մեր  
երկրի մշակույթը»: այ ինքնությունն արտահայտող այս յուրատեսակ բանաձևի  
բաղադրիչներից են հավատքն ու եկեղեցին: Այս դասագրքում «Հայաստանը՝  
քրիստոնեությունը պաշտոնապես ընդունած առաջին պետություն» թեման ներկայացվում է  
հետևյալ ձևակերպմամբ. «...Քրիստոնեությունը Հայաստանում, առաջինն աշխարհում, 301 թ.  
հռչակվեց պետական կրոն»<sup>41</sup>: ՀԵՊ առարկայի դասավանդման առաջին իսկ տարվա  
դասագրքի ներածության ենթավերնագրերից մեկն ունի հետևյալ ձևակերպումը. «Հայերը  
քրիստոնյա ժողովուրդ են», իսկ շարունակության մեջ աշակերտները կարդում են «301  
թվականին աշխարհում առաջինը հայ ժողովուրդը պետականորեն ընդունեց  
քրիստոնեությունը»<sup>42</sup>: Հայոց պատմություն առարկայի վեցերորդ դասարանի դասագրքում  
ներկայացվում է նաև նախապատմությունը, Մանատրուկ թագավորի գահակալության  
շրջանը, ում օրոք «Թադեոս և Բարդուղիմեոս առաքյալները սկսեցին Մեծ Հայքում  
քրիստոնեության տարածումը, հիմնեցին մի քանի համայնքներ հող նախապատրաստելու  
համար քրիստոնեությունը որպես պետական կրոն հռչակելու համար հետագայում՝ չորրորդ  
դարում»<sup>43</sup>: Յոթերորդ դասարանի ՀԵՊ առարկայի դասագրքում նույնպես ներկայացվում է  
Թադեոս և Բարդուղիմեոս առաքյալների գործունեությունը մ.թ. I դարում: Դասագրքում նաև  
ներկայացվում է Տրդատ թագավորի կողմից քրիստոնեությունը պետական կրոն հռչակելու

<sup>40</sup> Ս. Մկրտչյան, դիտարկումներ Երևանում 2011 թ.:

<sup>41</sup> Է. Դանիելյան և ուրիշներ, Հայրենագիտություն-5, Երևան, «Լույս» հրատարակչություն, 2007, էջ 42:

<sup>42</sup> Ղանդիլյան և ուրիշներ, Հայոց եկեղեցու պատմություն: Հանրակրթական դպրոցի 4-րդ դասարանի  
դասագիրք, Երևան, ԿԱԻ, 2003, էջ 4:

<sup>43</sup> Վլ. Բարխուդարյան, Բ. Հարությունյան և ուրիշներ, Հայոց պատմություն 6, Երևան, «Մակմիլան Արմենիա»,  
2007, էջ 123-124:

քաղաքական նշանակությունը Մեծ Հայքի համար որպես Սասանյան Պարսկաստանից քաղաքականապես առանձնանալու և ներպետական համախմբում իրականացնելուն ուղղված քայլ<sup>44</sup>:

Քրիստոնեության ընդունումը դասելով հայ ինքնության «*հիմնաքարերի*» շարքին Ռ. Փանոսյանը գրում է. «Աստծո խոսքը ուղղակիորեն առաքյալներից ստացած առաջին քրիստոնյա ազգը լինելու գաղափարը ուղեկցել է հայերին հարյուրամյակներ շարունակ: Այն դարձել է իրենց ազգային ինքնության հիմնական տարրերից մեկը: Քրիստոնեությունը ուժեղ տարբերակիչ նշան է դարձել, մշակութային և խորհրդանշանային սահման: Եթե մարդն անցնում էր այդ սահմանը՝ կրոնափոխ լինելով, նա այլևս չէր համարվում հայ: Մա հայերի համար արդի ժամանակաշրջանում էլ մնացել է կարևոր...»<sup>45</sup>: Լ. Աբրահամյանը՝ դիտարկելով հայ ինքնությունը ազգաբանական տեսանկյունից, նույնպես նշում է, որ հայ ինքնության համար հատկանշական է «պաշտոնական քրիստոնեության մեջ առաջինը» լինելու դրսևորումներն ու հպարտության զգացումը<sup>46</sup>: Դպրոցական դասագրքերում ևս շեշտված է քրիստոնեությունը պաշտոնական կրոն հռչակած առաջին ազգ կոնցեպտը, իսկ առաջինը լինելու համար հպարտության զգացումն ու արտահայտությունը շրջանառվում դպրոցական դիսկուրսի ավելի ընդգրկուն հատվածներում: Մասնավորապես, տարբեր դասարանների և տարբեր տարիների դպրոցական դասագրքերի ուսումնասիրությամբ վեր է հանվել երեք հիմնական թեմա. ա. Հայերը առաջինն էին, որ 301 թ.-ին քրիստոնեությունն ընդունեցին որպես պետական կրոն, բ. Հայ առաքելական սուրբ եկեղեցու արժևորումը ոչ միայն կրոնի պահպանման գործում այլև հայ ինքնության ու մշակույթի, գ. քրիստոնյա լինելու փաստը՝ որպես հայ ինքնության հիմնաքարային տարրերից մեկը:

Այս հատվածում քննարկվեց հանրակրթության մեջ կրոնի նկատմամբ մոտեցումներն ու իրավիճակը նկարագրող որոշ ասպեկտներ: Նկարագրվեց դպրոցները կրոնից և կրոնականից ոչ միայն զերծ պահելու, այլև նրանց աթեիստական ուղղվածություն հաղորդելու խորհրդային քաղաքականության հայաստանյան տարբերակը, մասնավորապես 1980-ականների վերջի նյութերի հիման վրա: Մի ժամանակաշրջան, երբ դպրոցներում ոչ միայն բացակայում էր կրոնի և կրոնականության դրսևորումները, այլև պաշտոնական

<sup>44</sup> Բ. Հարությունյան, Վլ. Բարխուդարյան, Հ. Մարգարյան և ուրիշներ, Հայոց պատմություն 7, Երևան, «Մակմիլան Արմենիա» 2008, էջ 39:

<sup>45</sup> Razmik Panossian, նշվ. աշխ., էջ 44: Անգլերենից հայերեն թարգմանությունները հեղինակինն են:

<sup>46</sup> Levon Abrahamian, նշվ. աշխ., էջ 113:

քաղաքականությամբ և լծակներով (օրինակ, օրենքներ, կրթական ծրագրեր, վերապատրաստումներ, դասագրքեր ևն) իրականացվում էր աթեիստական կրթություն: Այստեղ անդրադարձել ենք նաև կրոնի փոփոխվող դերին 80-ականների վերջերից հայաստանյան հասարակությունում սկսված և վաղ 90-ականներին աճող կրոնական վերածնունդին:

Անկախության հռչակումից հետո համընդհանուր կրոնական վերածննդի համատեքստում կրոնի մասին նոր օրենք ընդունվեց: Վերջինս ամրապնդվեց պետություն–եկեղեցի հարաբերություններում և կրթական համակարգը բացառություն չէր: Անկախ Հայաստանում «կրոնը դպրոց բերելու» և «աշակերտներին ազգային արմատներին մոտեցնելու» գաղափարները երկար ճանապարհ են անցել սկսած «կրոնի դասերից» ինչպես ընդունված էր կոչել այն դասերը, որոնք վարվում էին դպրոցներում քառտիկ կերպով առանց ծրագրի և դասագրքերի և մինչև այն ժամանակաշրջանը, երբ դպրոցներում պաշտոնապես ներդրվեց ՀԵՊ առարկան:

Ետևում ունենալով կրոնի և կրոնականության դրսևորումների բացակայություն աթեիստական կրթության՝ Անկախության հռչակումից հետո Հայաստանի Հանրապետության դպրոցը դառնում է ազգային, որի ասպեկտներից մեկն էլ կրոնի դրսևորումների և կրոնականի ներմուծումն է դպրոց: Սկզբնական շրջանում այն տեղի էր ունենում տարերայնորեն, առանց կենտրոնից իրականացվող ծրագրավորման, և մի քանի տարի շարունակ աստիճանաբար ճանապարհ հարթելով փորձի և սխալների մեթոդով: 12-13 տարի անց (2003-2004 թթ.) հանրակրթական դպրոց մի նոր առարկա ներմուծվեց՝ ՀԵՊ: Անվանումը հուշում է, որ այն ավելի շուտ պատմության և հայագիտական բլոկի առարկա է: Քրիստոնեության որպես պետական կրոն հռչակելու 1700-ամյակի տոնակատարությունները ընդգծեցին (2001 և 2002 թթ.) կրոնի կամ եկեղեցու դիրքերի ամրապնդումը նաև հանրակրթական ոլորտում, որն արտահայտվեց 2002 թ. ՀՀ կառավարության և ՀԱՍԵ –ի միջև համաձայնագրի ստորագրմամբ և նշված դասընթացի ներմուծմամբ: Այս վերլուծությունը նաև անդրադառնում է դպրոցներում կրթական բովանդակության մեջ կրոնի և կրոնականի տարաբնույթ դրսևորումներին, որոնք նաև կապվում են ազգային ինքնության հետ: Դասագրքերի բովանդակության մեջ լայնորեն կիրառվում են աշխարհում առաջինը քրիստոնեությունը պաշտոնական կրոն ընդունած ազգի և քրիստոնյա լինելը՝ որպես ազգային ինքնության կարևոր բաղադրիչ, ՀԱՍԵ-ն՝ արժևորված է որպես ազգի և մշակույթի

պահապան: Վերլուծության մեջ նաև ներկայացվում է հանրակրթության ոլորտում եկեղեցի-պետություն հարաբերությունների հայաստանյան տարբերակը: Պետությունից եկեղեցու անջատ լինելու ընդհանուր սկզբունքի պարագայում, այնուամենայնիվ, ավելի շատ կրոնական կազմակերպությունից սնվող կրոնականի որոշակի ներկայություն կա դպրոցում, որն արտահայտվում է եկեղեցու և պետության միջև այնպիսի համագործակցությամբ, որտեղ մի կողմում ՀԱՍԵ է՝ «ազգային եկեղեցի ազգային ինքնության պահպանման գործում իր բացառիկ նշանակությամբ» բնորոշումով, իսկ մյուս կողմից՝ Կրթության և գիտության նախարարությունը և Հայոց եկեղեցու պատմություն պարտադիր հանրակրթական առարկայով: Առարկայի ներդրման շուրջ հանրային բանավեճ կա. այլ կրոնական կազմակերպությունների հետևորդների կամ հավատք չունեցողների շահերի անտեսվածություն, գործնականում իրականացվող կրոնական քարոզչության իրականացման դեպքեր և տարրեր, որոնք սակայն գործնականում չեն կարողանում ազդել քաղաքականության վրա:

### § 3. Հայոց եկեղեցու պատմության դասագրքերի ձևավորման չափանիշներն ու մանկավարժահոգեբանական պահանջներին

Դասագրքերի կազմման հիմնական սկզբունքները

**Պատշաճություն:** Պատշաճությունը վերաբերում է օգտագործված նյութի համապատասխանությանը նրա ենթադրվող օգտագործողների (ուսուցիչներ, աշակերտներ) կարիքներին, նպատակներին և պահանջներին: Պատշաճությունը վերաբերում է ինչպես բովանդակությանը, այնպես էլ մեթոդներին: Այն ունի հետևյալ ենթասկզբունքները՝ **անձնակողմնորոշիչ բնույթ, նպատակահարմարություն:**

ՀԵՊ դասագրքերն առավելապես ազգակենտրոն բնույթ ունեն, քան՝ անձնակենտրոն: Ոչ մի թեմայում չի արտահայտված անձի՝ որպես արժեքի գաղափարը /բացառությամբ 10-րդ դաս. էջ 20/ և ուսուցման գործընթացը կառուցված չէ նրա բարոյական-հոգևոր արժեհամակարգի ձևավորման նպատակադրմամբ, որը և նախանշված է որպես նպատակ: ԹՈՍ-ի և մանկավարժության մեթոդաբանության տեսանկյունից համամարդկային ու ազգային արժեքները կրողն ու ստեղծողը համամարդկային ու ազգային ինքնագիտակցությամբ օժտված անձն է: Ուստի, բարոյական-հոգևոր արժեհամակարգի ձևավորման նպատակադրումը ենթադրում է ն՝ համամարդկային, ն՝ ազգային արժեքներին հաղորդակցում ու ծանոթացում, դրանց համապատասխան վարքի դրսևորման դրդապատճառների ձևավորում: Դասագրքի թեմաներին հաջորդիվ հարցադրումներում և լրացուցիչ ընթերցանության նյութերում հիմնականում չենք հանդիպում ինքնուրույն մտածողությանը խթանող, ստեղծագործական մոտեցում ու բարոյական-հոգևոր վարքագիծ ձևավորող հարցերի ու առաջադրանքների:

Ուսուցչի ուղեցույց ձեռնարկում ևս հաճախ չենք հանդիպում ոչ մի մոտեցման, որը կնպաստեր աշակերտի անձի հոգևոր պահանջմունքների, հոգևոր զգացումների իմացության, դրանց ձևավորման ու զարգացման հոգեբանամանկավարժական ուղիների ու մեթոդների ուղենշմանը, առավել ևս նրա հոգևոր արժեհամակարգի, բարոյական գիտակցության ձևավորման հոգեբանամանկավարժական առանձնահատկությունների ծանոթացմանը, առանց որոնց անհնար է մանկավարժական արդյունավետ գործընթացի կազմակերպումը:

Գիտենք որ մանկավարժական գործընթացը ներառում է ոչ միայն ուսուցման, այլ դաստիարակության, անձի ձևավորման, զարգացման և սոցիալականացման գործընթացները, դիտում դրանք որպես ամբողջություն:

Հավելենք ևս, որ այն չի բավարարում Թուլեդոյի՝ կրոնական անհանդուրժողականության վերացման և հանդուրժողականության ձևավորման սկզբունքներին: Բազմաթիվ տեղերում հանդիպում ենք այլ գաղափարախոսական ու քրիստոնեական ուղղությունների նկատմամբ մեղմ ասած ոչ բարյացակամ վերաբերմունքի սերմանման միտումների: Օրինակ.

#### **ՀԵՊ 8-րդ դասարանի դասագիրք, 6-րդ դաս, էջ 30**

**«Ի՞նչ վտանգ էր ներկայացնում բողոքականությունը Հայոց եկեղեցու և հայ ժողովրդի համար»** հարցադրումը նախատեսված է քննարկման համար: Նկատենք, որ տվյալ թեմային այն չի վերաբերում, այստեղ չկա ոչ մի խոսք բողոքականության մասին, այլ ներկայացնում է կաթոլիկ պատրիարք Հասունյանի և հակահասունյանների միջև հակադրության մասին տեղեկատվություն: Հարցադրումը վերաբերում է 5-րդ թեմային: Նկատենք, որ 6-րդ թեմայի համատեքստում նման հարցադրումը տպավորություն է ստեղծում, թե բողոքականները հայրենիքի դավաճաններ են:

Թեպետ 26-րդ էջում բողոքականության առաջացման թեմայում հենց այդպես էլ մեկնաբանված է. «Հայ ժողովրդի միասնությանը լուրջ վտանգ էր ներկայացնում նաև բողոքականությունը...»: Ինչո՞վ էր պայմանավորված այդ վտանգը թեմայում ընդհանրապես բացված չէ: Նույնը հանդիպում ենք նաև 6-8-րդ դասարանների ուսուցչի ձեռնարկում, որից ելնելով ստացվում է, թե բողոքականությունը լուրջ վտանգ էր ներկայացնում ժողովրդի միասնությանը, առանց որևէ հիմնավորման:

Մա ենթադրում է բավականին սուբյեկտիվ մոտեցումներ և բացասական հայացքների ձևավորում բողոքական ուղղության նկատմամբ:

Այլ դասարանի դասագրքերում հեղինակները ևս հաճախ հակադրվում են այլ կրոնական կամ փիլիսոփայական բարոյագիտական տեսություններին ու գաղափարախոսություններին, ոչ պատշաճ մեկնաբանություններ թույլ տալիս դրանց նկատմամբ, որն անընդունելի է ԹՈՒՍ-ի կողմից: Օրինակ՝ 9-րդ դասարանի դասագրքում թերի և միակողմանի է ներկայացված էպիկուրյան էվդեմոնիզմը (էջ 97), որի ներկայացուցիչ են համարվում Արիստոտելը, Վոլտերը, Դիդրոն, Մոնտենը, Սենեկան, Թոմա Աքվինացին, Սպինոզան:



Դասագրքում քրիստոնեությունը հակադրվում է հեղոնիզմին, որը միանշանակ գիտական հիմնավորում չունի, քանի որ դիտված է թերի տեղեկության տեսանկյունից: Դրանք ընդհանրապես միևնույն հարթության մեջ դիտարկումը պահանջում է այլ մոտեցում: Հեղոնիզմը կրոնական հայցքների համակարգ չէ, (թեպետ այն ունի նաև կրոնական հետևորդներ՝ օրինակ Թումա Աքվինացին), այն փիլիսոփայական, բարոյագիտական ուղղություն է, որի պրիզմայով իմաստավորվում են տարբեր երևույթները: Այստեղ երջանկությունը իմաստավորվում է մարդու հաճույքների հասնելու մղումով, որն ուղիղ համեմատական է դիտվում նրա բարեգործությունների հետ: Օրինակ՝ Էպիկուրը գտնում է, որ հաճույքի բարձրագույն աստիճանը ապահովում են ոչ թե ցածրագույն ֆիզիկական հաճույքները, այլ՝ ճշգրտված կամ կոնկրետ հոգևորները: Երջանիկ է համարում նրան, ով հասել է բարձրագույն անխռով վիճակի և **աթարակսի**<sup>47</sup>: Կրոնական համոզմունքերն ընդհանրապես չեն կարող հակադրվել նման հայացքների, քանի որ դրանք բոլորն էլ մարդուն խոստանում են գրեթե աթարակսիկ վիճակ, որին կարելի է հասնել տարբեր կերպով, բայց ոչ պարտադիր ասկետիզմով կամ ինքնամերժմամբ: Ոսկե կանոնն ընդհանրապես (էջ 98) չի ենթադրում ինքնասիրությունից կամ հաճույքից հրաժարում, ինչպես նշված է դասագրքում, այն ընդհակառակը մարդուն մղում է առավել բարձր հաճույքի զգացում ունենալ՝ մերձավորի նկատմամբ բարիք գործելուց: Էգոիզմն ու ինքնասիրությունն այստեղ դիտարկվում են միևնույն հարթության մեջ, սակայն դրանք էականորեն տարբեր հասակցություններ են՝ ինքնասիրությունը սեփական ինքնության նկատմամբ հարգանքի դրսևորումն է, որը և տանում է ուրիշի անձի նկատմամբ հարգանքի՝ մարդասիրության, որն իմաստային հակադրվում է եսասիրությանը, որը կարող է հանգեցնել նարսիցիզմի, գոռոզության, որը ինքնամեծարումն է, ինքնավստահությունն ու մեծամտությունը, որի տարատեսակներից է ազգային պատկանելության մեծարանքը, որը տանում է ազգայնամոլության անհանդուրժողականության, կոնֆլիկտայնության և այլ բացասական երևույթների:

Կոսմոպոլիտիզմին վերաբերող մեկնաբանության մեջ (էջ 105) (կոսմոպոլիտներ են եղել Մ. Նալբանդյանը, Հ. Թումանյանը, Վ. Տերյանը և մեր մշակույթի շատ գործիչներ), հանդիպում ենք գաղափարի, թե իբրև դրա ներկայացուցիչները հակադրում են մարդասիրությունը հայրենասիրությանը: Կոսմոպոլիտիզմը ստոիկյան փիլիսոփայության գաղափարներից է, որին իհարկե ընդդիմանում են հայրենասիրություն ազգայնամոլական զգացումի վերածող

<sup>47</sup> Հոգեկան անդորրի, խաղաղության ու ապահովության վիճակ, որը հատուկ է հիմնականում իմաստուններին: Այն գերծ է ամեն տեսակ վախերից ու անհանգստություններից, կյանքի նյութական հաճույքների վազքից և այլն:

առաջնորդներն ու մտավորականները: Լ. Տոլստոյն այդ մասին գրում է, որ կույր են այսօր հայրենասիրությունը փառաբանող ժողովուրդները, «որոնք դաստիարակում են իրենց սերունդներին հայրենասիրական սնահավատությամբ, միևնույն ժամանակ շրջանցելով դրա հետևանքները՝ պատերազմները...»: Նմանապես ոչ ոք չի կարող մեղադրել Ցիցերոնին, Մենեկային կամ Մարկոս Ավրելիոսին հռոմեական հայրենասիրության բացակայության մեջ: «Կոսմոպոլիտ» նշանակում է երկքաղաքացիություն՝ «կոսմոս»՝ տիեզերքին «պոլիս»՝ երկրի: Մյուս կողմից՝ քրիստոնեական ավետարանական ուսմունքը և կոսմոպոլիտական է՝ մարդը երկու համակարգերի՝ երկնքի ու երկրի քաղաքացի է և երկուսի առջև էլ ունի պարտավորություններ՝ «Կայսրինը տվեք կայսեր, Աստծունը՝ Աստծուն»: Բացի այդ, կոսմոպոլիտիզմի համատեքստում է մեկնաբանվում ժամանակակից էկոհումանիզմը, էկոլոգիական դաստիարակությունը: 108 էջում հանդիպում ենք զարմանալի հարցադրման. «Ինչու՞ կոսմոպոլիտը չի կարող սիրել մերձավորին և այլն» (դաժան համեմատություն գեյտտինի սարքի և կոսմոպոլիտիզմի): Դժվար թե գտնվի մեկը, ով վերոնշյալ հանճարներին կկարողանա մեղադրել մերձավորին չսիրելու կամ հայրենասիրության պակասի մեջ:

**Հստակություն:** Հստակությունը վերաբերում է այն բնութագրիչներին, որոնք ճանաչողական առումով դյուրին են դարձնում դասագրքի օգտագործումը: Այն բաղկացած է հետևյալ ենթասկզբունքներից՝ **նպատակների հստակություն, ձեռքբերումների հստակություն, ներկայացման պարզություն, հիմնավորումների հստակություն:**

Ուսուցման արդյունավետության համար հատկապես կարևոր է, որ նյութը շարադրված լինի սովորողների տարիքային ու սոցիալ-մշակութային առանձնահատկություններին համապատասխան, այսինքն նրանց համար մատչելի լեզվով:

Դասագիրքը, շարադրված լինելով գիտական և դոգմատիկ լեզվով ու կառուցվածքով, մշակութաբան Վ. Ջալոյանի կարծիքով, հիշեցնում է խորհրդային շրջանի մարքսիստական ուսմունքի բուհական ձեռնարկներ: Կարելի է հստակ նկատել դասագրքերում կիրառված տեքստերի բարդությունը, տեղեկատվության անհամակարգվածությունը, պրակտիկ գիտելիքների ու կյանքի հետ կապի սկզբունքների բացակայությունը:

Ակնառու է, որ դասագիրքը գրված չէ նաև միասնական լեզվով, այն էկլեկտիկ տեքստերի համադրություն է, որոնք աչքի չեն ընկնում թեմատիկ փոխկապվածությամբ: Պահպանված չեն ուսուցման պարզից՝ բարդ, ընդհանուրից՝ մասնավոր, քչից՝ շատ, անճանաչելիից՝ ճանաչելին տանող ուսուցման սկզբունքները: Ակնառու է, որ երեխան պետք է իմանա

փաստեր, որոնք պետք է ընդունի դոգմատիկորեն, վերարտադրի՝ մեխանիկորեն: Իսկ ի՞նչ է տալիս նրան այդ իմացությունը, գործնականում պարզ չէ:

Այդ մասին Վարդան Ջալոյանը խորն ու բովանդակային վերլուծություն է ներկայացրել (<http://vahagnakanch.wordpress.com/>): Հավելենք նրա դիտարկումները մեր դիտարկումներով ևս:

Այսպես. 4-րդ դասարանի դասագիրքը նվիրված է արարչագործության և աստվածաշնչյան պատմությունների հակիրճ ներկայացմանը: Եթե այն գրված լիներ գոնե աստվածաշնչյան հասկացությունների տարրական մակարդակում յուրացման համար, որը կնպաստեր հետագայում քրիստոնեական և ՀԱՄԵ արժեհամակարգի յուրացմանը, ապա գոնե կլիներ հիմնավորված, սակայն դոգմատիկ և տեղեկատվական բնույթի փաստերի շարադրումը շեղում է դասընթացի վերնագրի համապատասխանությունից: Փաստորեն, հեղինակային խումբը գտել է, որ ՀԵՊ-ը պետք է սկսեր հրեական պատմության ներկայացմամբ:

Երեխան առաջին անգամ այս դասագրքում է տեղեկանում արարչագործության մասին, որը բազմաթիվ գիտատրամաբանական հարցեր է առաջ քաշում, որոնց պատասխանելու համար ուսուցիչը պետք է ունենա գիտական լայն մտահորիզոն: Սակայն այս բաժնում ներկայացված չեն արարչագործության այլընտրանքային տարբերակներ, որոնք առկա են այլ մշակույթներում և կրոններում, որոնք համամեմատելով, համադրելով, վերլուծելով երեխան կարող է ձեռք բերել սեփական աշխարհայացք և հարգել ու հասկանալ այլոցը: Ուստի, երեխան չի կարող ունենալ ընտրության հնարավորություն, և ստիպված է ընդունել այդ փաստը դոգմատիկորեն:

Այս թեմային հաջորդող հարցերից առաջինը՝ «Ո՞րն է մեր մոլորակը: Ինչպիսի՞ն է այն», ենթադրում է որ երեխան արդեն պետք է իմանա այդ մասին, կամ տեղեկացվի այդ դասընթացի շրջանակներում: Ակնհայտ է, որ դասագրքում այդ մասին նշված չէ և տեղեկատվության գիտականության պատասխանատվությունը մնում է ուսուցչի սուբյեկտիվ մոտեցման և մեկնաբանության վրա: Սակայն աշխարհաստեղծման գիտական տեսությունների մասին չենք հանդիպում ոչ ուսուցչի ուղեցույցներում, ոչ՝ վերապատրաստման ձեռնարկներում: Ստացվում է այս առումով ուսուցիչը մնում է ձեռնունայն համապատասխան տեղեկությունների առումով, հատկապես այն դեպքում, երբ

դասավանդողների մեծ մասը չունեն նաև համապատասխան մանկավարժական պատրաստվածություն՝ նման դեպքերում ճիշտ կողմնորոշվելու համար:

Կամ առհասարակ այս հարցին (թե ի՞նչ բան է մոլորակը, և ինչպիսի՞ն է այն) պատասխանելու համար երեխան գոնե այլ առարկաների միջոցով պետք է նախապես իրազեկված լինի. Օրինակ՝ աշխարհագրությունից, պատմությունից, ֆիզիկայից կամ կենսաբանությունից: Ավելին, օրվա նյութի մեջ խոսվում է դրախտի, Ադամի ու Եվայի, մեղքի մասին, իսկ հաջորդ նյութը ներկայացնում է Նոյի և ջրհեղեղի պատմությունը: Այն սկսվում է հետևյալ կերպ. «*Ադամից ու Եվայից հետո անցան շատ տարիներ: Նրանց սերունդները բազմացան ու տարածվեցին աշխարհով մեկ: Բայց աստիճանաբար մարդիկ սկսեցին հեռանալ Աստծուց և նրա կամքին հակառակ վատ արարքներ գործել: Սակայն Նոյը միայնակ չէր կարող կանխել մարդկանց մեջ աճող նախանձն ու չարությունը: Քանի որ մարդիկ շատ էին չարացել ու շեղվել ճիշտ ճանապարհից, Աստված որոշեց ջրհեղեղի միջոցով պատժել նրանց*»: Տեքստերի նման հաջորդականությունը իհարկե պայմանավորված է աստվածաշնչյան տեքստերի հաջորդականությամբ, սակայն չպետք է մոռանալ, որ Աստվածաշնչի Ծննդոց գլուխը, և առհասարակ, բովանդակությունն ամբողջացված են տարբեր ժամանակագրական աղբյուրներից հավաքված տեղեկություններով, որի պահպանումը 5-րդ դասարանի դասագրքի համար մանկավարժորեն անթույլատրելի է՝ թե՛ դասագրքի ձևավորման, թե՛ ուսուցման գիտականության սկզբունքի տեսանկյունից, ըստ որի, դասագրքի միջոցով փոխանցվող տեղեկությունը պետք է լինի գիտականորեն հավաստի, համապատասխանի ուսումնասիրվող գիտության ժամանակակից վիճակին:

Տեքստերի անհամակարգված հաջորդականությունը տարբեր հարցեր է առաջ քաշում.

1. «Աստիճանաբար մարդիկ սկսեցին հեռանալ Աստծուց և նրա կամքին հակառակ վատ արարքներ գործել» արտահայտությունն ինչպե՞ս հասկանա երեխան, եթե արդեն Ադամն ու Եվան էին Աստծու կամքին հակառակ արարք գործել էին և վտարվել դրախտից:

2. Ո՞վ էր Նոյը, որ միայնակ չէր կարող կանխել մարդկանց մեջ աճող նախանձն ու չարությունը: Ինչու՞ պիտի նա միայնակ կանխեր այդ ամենը: Ո՞րն էր ճիշտ ճանապարհը, որից մարդիկ շեղվել էին: Մի քանի տող հետո կարդում ենք, որ «Նոյը արդար ու բարի մարդ է»:

3. Նույն նյութի «Հարցեր-պատասխաններ» բաժնում տարօրինակ հարց կա. «Եթե նավում բոլոր կենդանիները չտեղավորվեին, դուք ո՞ր կենդանիները կընտրեիք»: Ի՞նչ պիտի պատասխանի երեխան այս հարցին: Չէ՞ որ Աստված Նոյի առջև ընտրության խնդիր չի դրել, Աստված պատվիրել է նրան վերցնել «մեկական գույգ բոլոր ցամաքային կենդանիներից, թռչուններից»: 5-րդ դասարանում օգտագործվում են տեսանֆիլմեր՝ Աստվածաշունչը մանուկների համար:

**Ստույգությունը:** Այն վերաբերում է դասագրքի ուսումնական նյութերի ներքին հետևողականությանը և մեթոդների ու բովանդակության վստահելիությանը, որը միտված կլինի ուսումնական գործընթացի դյուրինացմանը: Այս սկզբունքը բաղկացած է հետևյալ ենթասկզբունքներից. **Ներքին անհակասականություն, մեթոդաբանական միասնականություն, տեքստային միասնականություն, փաստային միասնականություն, գործնականություն:**

Անտրամաբանական հիմնավորումներ ու կապեր կարելի է հանդիպել 6-րդ դասարանի դասագրքի էջ 47 (Սուրբ ծննդյան և Ջրօրհների կապը), էջ 49 (թեմայի և լրացուցիչ նյութի միջև հակասությունը), էջ 52՝ Տոնի իմաստի և ծիսակարգի միջև անտրամաբանական բացատրությունը և այլն: Կրթության մեջ ընդունված է գիտականության սկզբունքը, ըստ որի սահմանված է, որ ուսուցման մեջ կիրառվող նյութերը պետք է ունենան գիտական հիմնավորվածություն: Այս սկզբունքի տեսանկյունից դասագիրքն ընդհանրապես չի համապատասխանում ոչ միայն նյութերի բովանդակությամբ, այլ նաև բացահատված են պատմական դեպքերի ու փաստերի խեղաթյուրումներ:

Դասագրքում թեմաներից հետո ներկայացված բառերի, հասկացությունների բացատրություններն ավելի շատ հարցեր են առաջացնում, քան տալիս դրանց պատասխանները: Բազմաթիվ օրինակներ կարելի է հանդիպել մշակութաբան Վ. Ջանոյանի հետազոտություններում:

Դրան հավելենք ևս մի քանիսով.

10-րդ դասարանի Թեմա 1-ից՝ էջ 5, ընդհանրապես պարզ չի դառնում, թե բացի Աստծուց էլ որոնք են քրիստոնեական այն արժեքները, որոնց վրա խարսխվել է հայ ազգային քրիստոնեական արժեհամակարգը, թեպետ այն ներկայացված է 9-րդ դասարանում, կարելի է

որպես կրկնողություն և նախորդ դասարանի նյութերի ամրապնդման հիմք ներկայացնել, գոնե ընդհանրական տեսքով:

20-25 էջերում արծարված նյութի գաղափարական առումով ևս վիճարկելի է, քանի որ.

- Նախ չի նշվում, թե կոնկրետ ե՞րբ և որտե՞ղ եկեղեցին սերտաճեց քաղաքացիական համայնքի հետ, ինչպե՞ս և ինչու՞ հանկարծ եկեղեցին պետք է ստանձներ աշխարհիկ կյանքի կազմակերպումը, երբ դրանք խիստ հակասական գաղափարաբանություններ են:

- Ինչպես է պատահում, որ «հասարակական-եկեղեցական կյանքի կազմակերպման շրջանում յուրաքանչյուր շեղում վտանգում էր ազգային էթնիկ նույնականությունը» («նույնականությունը» հոգեբանական հասկացություն է և չունի բառարանային բացատրություն, որը կարծում ենք անհրաժեշտ է), եթե անձի էթնիկական նույնականացման հարցում կազմախոսական (ֆիզիոլոգիական) և հոգեբանական մեխանիզմներն անվիճելիորեն ու անբեկանելիորեն իրականացվում են գենետիկական անփոփոխականության պայմաններում, լեզվի և մշակույթի յուրացման միջավայրում: Այս մոտեցումը հանգեցնում է ծայրահեղ կարծրատիպերի ձևավորմանը:

- Էջ 30 և 31. դավանանքը կամ աշխատանքային գործիքները ինչպե՞ս կարող են դառնալ ազգային հոգևոր նկարագրի հատկանիշ, անհասկանալի է:

- 34 էջ. «Ազգ հասկացությունը» պետք է լինի «Ազգ» հասկացությունը» և այդպես նաև էջ 43,

- 35 էջում ազգերին բնութագրող հատկանիշների շարքում ոչ թե կրոնը կամ հավատքն է առանձնացված, այլ եկեղեցին: Եկեղեցու սահմանումից ելնելով այն այս համատեքստում տեղին օգտագործված չէ, քանի որ եկեղեցին քրիստոնեական կրոնական հասկացություն է, սակայն ազգային բնութագրում կարող են լինել մահմեդական, բուդդայական կրոնների ազդեցությունները:

- 50 էջի առաջադրանքներում ևս կոսմոպոլիտիզմը քննադատվում է որպես բացասական երևույթ:

- Նաև 6-րդ կետում գաղափարախոսությունը չի կարող ներառել աղոթք, այլ ընդհակառակը՝ աղոթքը կարող է ներառել գաղափարախոսություն: Ընդ որում, աղոթքի բնույթը բնավ էլ ազատագրական չէ, այլ՝ պաշտպանական:

- Տպավորություն է ստեղծվում, հայրենիք-ազգ-պետություն-եկեղեցի հասկացությունների ամենաշոայլ, տեղին ու անտեղին գործածության տարբեր համատեքստերում:

- Ազատություն, անկախություն արժեքները դիտարկված է միայն պետության տեսանկյունից, սակայն ավագ դպրոցականի համար դրանք նաև անձնային արժեհամակարգի կարևոր տարրեր են:

- 63 էջում արդարությունն ու համերաշխությունը դառնում են չգիտես ինչու ոչ թե արժեքներ, այլ արժեհամակարգի սկզբունքներ:

- Նույն էջում, չգիտես ինչպես, արդարության սկզբունքը դառնում է էթնոսոցիալական արժեք, այլ ոչ համամարդկային: Մխիթար Գոշի մեջբերումը թագավորների արդարության մասին տեղին կլիներ հաջորդ ենթագլխում: («Սոցիալականացումը» նոր հոգեբանական հասկացություն է ավագ դպրոցականի համար, ևս չունի բառարանային բացատրություն. էջ 72):

- 6-րդ դասարանում Քրիստոնեական տոները ներկայացնող բաժինը, որոնք նույնպես Հայոց եկեղեցու կողմից ստեղծված մշակութային արժեքների շարքում են հիշատակվում, ևս փաստում են դասագրքի հեղինակների միտումն ապագա սերունդների մոտ ուռճացված պատկերացումների սերմանման, առավել ևս, երբ հենց դասագրքում է նշվում, որ դրանց քրիստոնեական նշանակությունը հարմարեցվել է հեթանոսական տոներին: Իհարկե հասկանալի է, ազգային մշակութային նկարագրի պահպանման դրական միտումը ևս, սակայն հարմարեցման տրամաբանությունը չի կարելի անվանել գիտական:

- 9-րդ դասարան, էջ 93 աստվածաշնչյան «Անառակ կնոջ պատմությունը» ներկայացված է ոչ պատշաճ կենցաղային իմաստի վերնագրով՝ «Անբարոյական կնոջ օրինակը»: «Անբարոյական» հասկացությունը այլ իմաստավորում ունի քան «անառակը», կարծում ենք սա ևս կարիք ունի ճշգրտման:

**Գրավչություն:** Այս սկզբունքը միավորում է ուսումնական նյութերի բոլոր այն հատկությունները, որոնք ուղղված են սովորելու մոտիվացիաների խթանմանը: Այս սկզբունքը բաղկացած է հետևյալ ենթասկզբունքներից. **օգտագործողի նկատմամբ հոգատարություն, ինտերակտիվություն, բազմազանություն, հուզականություն:**

Շատերը հպանցիկ հայացքով դասագրքին անդրադառնալիս արտահայտվում են, որ այն գեղագիտական հաճելի ու հարուստ ձևավորում ունի: Սակայն պետք է փաստենք, որ

գեղագիտության տեսանկյունից դասագրքի էջերը խիստ ծանր են դառնում ամեն էջում նույն ձևավորմամբ ներկայացնելու դեպքում, առավել ևս երբ ձևավորման բաղադրատարրերը քարակերտ, երկաթափոր մանրաքանդակների տարրեր են (տես՝ 2008թ. հրատ. 5-րդ դասարանի դասագիրք): Գեղանկարչության կոթողներն էլ ներկայացված են շատ փոքր շրջանակներով կամ կիսատ, որոշներում իբրև քողարկելով ֆիզիկական մանրամասները: Գեղանկարների տակ ներկայացված չեն հեղինակները, որը ցանկալի կլիներ ճանաչողական առումով և կարող էր լրացնել գեղագիտական դաստիարակության բացերը:

9-10-րդ դասարանի դասագրքի էջերը ծանրաբեռնված են միևնույն տեքստերի կրկնություններով: Օրինակ՝ 10-րդ դասարան. էջ 15, 21, 22, 23, 26, 31, 34, 51 և այլն: Ներառված են բարդ գծապատկերներ, առանց անվանումների, որոնք կառուցվածքային առումով կարելի է վիճարկել: Օրինակ՝ 10-րդ դասարան, էջ 18, 32:

**Ճկունություն:** Այս սկզբունքը վերաբերում է անհատական առանձնահատկությունների հաշվառմանը (ինչպես ճանաչողական, այնպես էլ զգայական տեսանկյունից): Այս սկզբունքը բաղկացած է հետևյալ ենթասկզբունքներից. **անհատականացում, հարմարվողականություն:**

Այս սկզբունքի առումով ամենամեծ բացթողումն ենք արձանագրում այն դեպքում, երբ հաշվի ենք առնում, որ դասագրքով պարտադիր ուսուցում են ստանում կրոնական այլ համոզմունքների ու դավանանքի հազարավոր աշակերտներ: Այն պարտադրում է ՀԱՄԵ դավանանքի, ծիսակարգի, պատմության, մշակույթի, բարոյագիտության ու աշխարհայացքի անպայմանական ընդունում: Հակառակ դեպքում արձանագրում ենք երեխաների կրոնական խտրականության բազմաթիվ դեպքեր, որոնք ներկայացված են «Կրոնական հանդուրժողականությունը» գրքում: Այն իհարկե ոչ միայն դասագրքի, այլ ուսումնական ծրագրում դրա այլընտրանքը չունենալու և պարտադիր առարկայացանկում ընդգրկված լինելու խնդիրն է:

**Գեներատիվություն:** Այս սկզբունքը էլնում է դասագրքում բաց վերջաբանների անհրաժեշտությունից, որոնք կխթանեն ստեղծագործական մոտեցումը և մի համատեքստում ձեռք բերված հմտությունները հնարավորություն կտան օգտագործելու մեկ այլ բնագավառում: Այն ամբողջացնում է **փոխադրելիության, ինտեգրացիայի, ճանաչողական զարգացման** ենթասկզբունքները:



ՀԵՊ դասագրքի մասին ասենք, որ այն առաջացնում է ստեղծագործելու և սովորելու ձգտում: Մեխանիկական կրկնողության, մտածողության ստեղծագործական ձևերի զարգացմանը չխթանող թեմաները, որոնք և՛ ուսուցիչը, և՛ աշակերտը պետք է բառացիորեն սերտեն ու պատասխանեն, բնավ չեն նպաստում այս սկզբունքի պահպանմանը: Բացի այդ, երեխային չի ուղղորդվում կարդալ այլ աղբյուրներ, վերլուծել բնօրինակներ: Դասագրքերի թեմաների յուրացումը չի ենթադրում ոչ մի կարողության և հմտության ձևավորում, ուստի գիտելիքի գործնականի և կյանքի հետ կապի սկզբունքներն այստեղ ևս պահպանված չեն: Դասագրքերի հերթագայության առումով գեներացիա ևս տեղի չի կարող ունենալ, քանի որ դրանցից ոմանց ենթազլուխներն իսկ միմյանց հետ շարունակական և փոխկապակցման առումով չեն բավարարում: Այսպես, 5-6-րդ դասարաններում երեխայի սովորած աստվածաշնչյան ոչ մի թեմայի վերաբերյալ չենք հանդիպում պատմական իրադարձությունների տեղեկատվության մեջ, որով կարող է օրինակ երեխան հասկանալ կամ վերլուծել այս կամ այն հոգևոր գործչի վարքային մոտիվացիան, արժեքային համակարգը, հասկանալ նրա որոշումների ու համոզմունքների գաղափարական հիմքերը: Պատմական փաստերի մեջ ևս այնքան կարելի է խճճվել, որ փոխկապակցության ու շարունակականության մասին անհիմաստ է խոսել:

Սովորաբար դասագրքային թեմաները պետք է մատուցվեն այնպես, որպեսզի դպրոցականի մոտ առաջանա ինչու՞, ինչպե՞ս, ինչու՞ համար հարցերը: Այդ հարցերի պատասխանները ինքնուրույն կամ ուսուցչի օգնությամբ գտնելուց հետո նոր միայն տվյալ թեման կարող է դառնալ գիտելիք, որն էլ պրակտիկ կյանքում հավակնում է դառնալ փորձ: Կոլեկտիվ, խմբային աշխատանքը նպաստում է լայնածավալ տեղեկատվական աղբյուրների, մտքերի համադրմանը, վերլուծությանը, համեմատությանը և որոշումների կայացմանը:

Գիտելիքը կարողության և հմտության վերածող ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառության պայմաններում ակտիվացվում են այսպիսի հարցեր.

- Ի՞նչ էս մտածում դու այդ մասին,
- Ի՞նչ նոր տեղեկություն ստացար այդ մասին,
- Ի՞նչ փոխվեց նոր տեղեկություն ստանալու հետևանքով:

Թեմաների ընտրության ժամանակ առհասարակ դիտարկված չեն ուսումնական ծրագրերում այլ դասընթացների հետ համապատասխանեցման, ինտեգրման փորձեր: Օրինակ, բավականին նյութեր առհասարակ կարելի է առանձնացնել Հայ ժողովրդի

պատմության հետ համատեղ քննարկման համար և ներառել նույնիսկ այդ դասագրքերում: Մշակութային նշանակության նյութերից, օրինակ, ծեսերը երեխաները կարող են ուսումնասիրել նաև կերպարվեստի և երաժշտության դասերին: Գրական արժեքները՝ առակները և պատմությունները հնարավոր է ներառել մայրենի լեզվի և գրականության դասագրքերում: 9-10-րդ դասարանի նյութերի կրոնական, առավել ևս առաքելական դավանաբանության մեկնաբանությունների փոխարեն դրանք կարելի է ներառել հասարակագիտության դասագրքերի համապատասխան բաժիններում: Նման դեպքում հնարավոր կլինի բացառել մեկ կրոնական դավանաբանության քարոզչությունը սահմանադրորեն աշխարհիկ դպրոցում:

**Համագործակցություն:** Այս սկզբունքը վերաբերում է ուսուցման և ուսումնառության գործընթացներում պատասխանատվության հավասար բաշխմանը: **Ենթասկզբունքներն են՝ ներառումը, անձնական հետաքրքրությունը, համագործակցությունը:**

Իհարկե, այս սկզբունքի պահպանումը կապված չէ բացառապես դասագրքի կառուցվածքից, այն կարող է պահպանել դասավանդող ուսուցիչը՝ ցուցաբերելով ստեղծագործական մոտեցում, կիրառելով ժամանակակից մանկավարժական տեխնոլոգիաներ: Հայտնի են դեպքեր, որ ուսուցիչները կազմակերպում են խմբային աշխատանքներ և միջոցառումներ՝ հատկապես ազգային կրոնական տոների ծիսակարգային արարողությունների վերարտադրության միջոցով, որը նպաստում է դրանց մեխանիկական յուրացմանը: Ցանկալի է, որ գործողությունների կարգը իմաստավորվի բարոյահոգևոր, մշակութային, ինչպես նաև, հասարակական նշանակություններով: Առարկայի շրջանակներում պետք է համակարգված կազմակերպվեն հասարակական աշխատանքներ, այլապես առարկան դառնում է միայն գիտելիք ստանալու միջոց, արժեքային առումով ոչինչ չի տալիս: Այդ աշխատանքները կարող են լինել այցելություններ ծերանոցներ և մանկատներ, օգնություն կարիքավորներին/նյութական և բարոյական աջակցություն/ և այլն:

**Սոցիալականացում:** Այս սկզբունքն առնչվում է ուսումնական նյութին «ավելացված արժեքին», որը միտված է կրթական բովանդակությանը զուգահեռ լրացուցիչ հմտությունների զարգացմանը: Դրանք են.

1. **Սոցիալական հմտությունները, որոնցից են** օրինակ՝ թիմային աշխատանքի, կարեկցանքի, ապրումակցման, հանդուրժողականության ունակությունները:

2. **Միջմշակութային տեղեկացվածությունը**, որը նպաստում է դասագիրքը սեփական մշակույթի վերաբերյալ գիտելիքների իմաստավորմանը, այլ մշակույթների ճանաչելուն նրանց նկատմամբ սեփական վերաբերմունքի ձևավորմանը:

Վերջին շրջանում էլ շրջանառվում են լուրեր, որ քրիստոնեկան դաստիարակության դասագիրք է փորձնական ներդրվել մի շարք դպրոցների /26 դպրոց/ տարրական դասարաններում, քանի որ (ըստ ԿԱԻ մասնագետ Հասմիկ Մարգարյանի) կրտսեր դպրոցում է ձևավորվում երեխայի մտավոր, ֆիզիկական և հոգևոր կերտվածքը, ցանկալի է այդ տարիքից էլ դնել առարկայի նախահիմքերը: «Եվ հետո, միանգամից եկեղեցու պատմություն չենք ուսուցանելու: ... 6 տարեկաններն անցնելու են խրատական, դաստիարակչական նյութեր ծնողներին սիրելու մասին և այլն: Լինելու են խաղեր, էքսկուրսիաներ, գործնական պարապմունքներ, գունազարդման նյութեր: Բարդ աստվածաշնչյան պատմություններ չեն լինելու: Կադրերի հարց էլ չի դրվում»:

Պետք է նկատենք, որ կրոնական դաստիարակության հիմնախնդրի ոչ մի գիտատեսական ու փորձարարական ուսումնասիրությամբ հիմնավորված չէ կրոնական ուսուցման և բարոյական դաստիարակության նույնականացման այդ մոտեցումները, նյութերը ներկայացված չեն իրավական, մանկավարժական և հոգեբանական գիտական հանրության քննարկմանը: Նշենք, որ ուսումնական ծրագրի ծանրաբեռնումը ևս լուրջ խնդիր է այս տարիքի համար, բացի այդ մայրենի լեզվի ժամանակակից դասագրքերն ու լրացուցիչ ընթերցարանները հագեցած են երեխայի արժեքային համակարգի, բարոյական հոգեկերտվածքի ձևավորմանն ուղղված թեմաներով: Տարրական դասարաններում ուսուցման համապատասխանության, տարիքային համապատասխանության և անհատական մոտեցման սկզբունքների պահպանման անհրաժեշտությունը առաջ է քաշում այս դասընթացի ներմուծման նկատմամբ ստուգաբանական հարցեր: Մանկավարժական պահանջներից է նաև անձի տարիքային զարգացման առանձնահատկություններին համապատասխան ուսուցման կազմակերպումը: Այս համատեքստում պետք է փաստենք, որ կրոնական դաստիարակության համար դասվարները պատրաստ չեն նման կրթության կազմակերպման առումով: Ուստի, փորձարարական շրջանի վերաբերյալ հանրամատչելի տեղեկատվության բացակայության պայմաններում հնարավոր չէ երաշխավորել տվյալ դասընթացի ներմուծման համապատասխանելիությունը կրթական պահանջներին:

## **Գլուխ 2. Հայոց եկեղեցու պատմության դասագրքերի բովանդակային վերլուծությունը, համապատասխանությունը Թուրքոյի սկզբունքներին և ազդեցությունն աշակերտների վրա**

Այս գլխում կրոնագիտական ու եկեղեցագիտական մեթոդաբանության դիրքերից բովանդակային վերլուծության է ենթարկվելու «ՀԵՊ» առարկայի 5-ից 11-րդ դասարանների համար նախատեսված դասագրքերը: Դասագրքերի վերլուծությունը կատարվելու է ոչ թե գլուխ առ գլուխ, այլ հիմնական սկզբունքների, ռազմավարության ու այլընտրանքների ներկայացման տեսանկյունից:

Հաջորդ կարևորագույն խնդիրը դասագրքերի բովանդակության ու Թուրքոյի սկզբունքների համապատասխանության խնդիրն է, որը կարևոր սկզբունք է համարվում ԵԱՀԿ անդամ պետությունների համար: Թուրքոյի սկզբունքների խախտումը եվրոպական շատ երկրներում հանգեցնում է մարդու իրավունքների եվրոպական դատարանում հայցերի ավելացմանն ու պետությունների պարտությանը: Այս իմաստով Հայաստանի Հանրապետությունն արդեն մի շարք դատական հայցեր տանուլ է տվել ընդդեմ կրոնական կազմակերպությունների ու Թուրքոյի սկզբունքների խախտումը կարող է հանգեցնել այդ շարքի շարունակությանը:

### **§ 1. Դասագրքերի բովանդակությունը և դրանց կրոնագիտական վերլուծությունը**

Հայոց եկեղեցու պատմության առարկայի դասագրքերի բովանդակությանը անդրադառնալուց առաջ պետք է նշել մի կարևոր հանգամանք: Դասագրքերն ընթերցելիս ու վերլուծելիս առաջին տպավորությունն այնպիսին է, որ դրանց բովանդակությունն անհարկի ուռճացվել է ու դրանով փորձ է կատարվել դասավանդման ենթակա նյութը բաժանել դասավանդման տարիների վրա: Այս առումով պետք է նշել, որ նմանատիպ առարկայի դասավանդումը հինգերորդ դասարանից սկսելը արդեն իսկ լուրջ կասկածներ է հարուցում մատուցվող կամ դասավանդվող նյութի արդյունավետության առումով, քանի որ այդ տարիքի երեխաների համար ոչ քարոզխոսական նյութի մարսումը բավականին բարդ գործընթաց է: Միննույն ժամանակ պետք է հաշվի առնվել դասավանդվող առարկայի աշխարհիկ բնույթը և ընդգծել, որ, բավարար քանակի պրոֆեսիոնալ ուսուցիչներ չունենալու պարագայում,

կրոնականի ու աշխարհիկի սահմանի պահպանումը ևս խնդրահարույց է տարբեր տեսանկյուններից:

Առարկայի դասավանդման աշխարհիկ բնույթի պահպանումն արդեն իսկ դժվարեցնում է դասագրքերի բովանդակությունը, քանի որ հենց հինգերորդ դասարանի դասագիրքն ամբողջությամբ նվիրված է Աստվածաշնչյան հին ու նոր կտակարանային տարբեր պատմություններին, որոնք իրականում ոչ թե ներկայացնում են Հայ առաքելական եկեղեցու պատմությունը, այլ հրեա ժողովրդի պատմությունը<sup>48</sup> կամ զուտ կրոնական պատմություն: Աստվածաշնչյան առանձին պատումների նկարագրությունը առանց այլընտրանքային մեկնաբանության կամ բացատրության նախևառաջ չի զարգացնում երեխաների մեջ քննական մտածողությունը և երկրորդ այս պատմությունները ներկայացվում են որպես դոգմատիկ իրողություններ: Երեխաների դպրոցական կրթության առումով սա թերևս հանգուցային պահ է, քանի որ խաթարվում է նրանց քննական մտածողությունն ու աշխարհայացքի ձևավորման հիմքում հատուկ տեղ է սկսում զբաղեցնել կրոնական մոտիվը:

Բացի վերը նշվածից աչքի է զարնում Հայ առաքելական եկեղեցու և նրա ներկայացուցիչների ակտիվ ներգրավվածությունը դասագրքերի կազմման և խմբագրման գործին (Աբրահամ Էպո. Մկրտչյան, Ղևոնդ քահանա Մայիլյան) արդեն իսկ խնդիրներ են հարուցում այլ կրոնական ուղղությունների շահերի ու իրավունքների պաշտպանության իմաստով: Բացի այդ դասագիրքը սկսվում է Ամենայն Հայոց Կաթողիկոս Գարեգին Բ-ի օրհնությամբ ու պատկերով, որով առավել հստակ է դառնում Հայ առաքելական եկեղեցու ներգրավվածության աստիճանը դասագրքերի կազմման գործում ու նաև դրանց բովանդակային կողմնորոշումը:

«ՀԵՊ» **հինգերորդ** դասարանի դասագրքի բովանդակային վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ նրանում ներառված տերմիններն ու հասկացությունները բավականին բարդ են դպրոցական տվյալ հասակի երեխաների ընկալման ու մտապահման համար: Որոշ հասկացությունների մեկնաբանությունը (օր.՝ դպիր-հրեական կրոնական օրենքի գիտակ, էջ 59) տարրնկալումների տեղիք կարող են տալ դրանց բովանդակային բազմազանության

---

<sup>48</sup> Հայ իրականության մեջ կան նույնիսկ այնպիսի հրատարակություններ, որոնք ուղղակի մեղադրանք են հնչեցնում դպրոցական ծրագրի խեղաթյուրման ու բանական մտածողության խեղման կապակցությամբ: Հեղինակը սեփական եզրահանգումներն է անում հինգերորդ դասարանի դասագրքի բովանդակության առումով, որն, ըստ հեղինակի, վտանգավոր է մատաղ սերնդի համար: Տե՛ս Հակոբ Մանասարյան, «Հայոց եկեղեցու պատմություն» թե՛ հուլայականության ձեռնարկ, Երևան, 2010:

տեսանկյունից կամ փարիսեցի բառի բացատրությունը տրվում է որպես օրենքների կեղծ պաշտպան, որը ոչ թե գիտական, այլ աստվածաշնչյան հիմքեր ունի:

Հինգերորդ դասարանի դասագրքում նկատվում է նաև ավանդությունը իրականության տեղ հրամցնելու մոտեցումը, երբ Նոյի կամ Հայկի պատմությունը ներկայանում են որպես անքննելի իրողություններ: Միևնույն ժամանակ դասերի վերջում տրվող հարցերից շատերի պատասխանները աշակերտները պետք է գտնեն սուրբ գրքում, որը նրանց զրկում է երևույթները վերլուծելու և սեփական մոտեցումը հայտնելու հնարավորությունից (օր.՝ «Աստված նոր ջրհեղեղով չպատժեց մարդկանց: Ինչո՞ւ:» կամ «Ձեր կարծիքով՝ ինչո՞ւ Աստված ընտրեց Մարիամին» և այլն):

Աստվածաշնչի հրեական պատմությունների ներառումը հինգերորդ դասարանի դասագրքի մեջ հղի է նաև մեկ այլ վտանգով, երբ հաշվի ենք առնում այդ պատմություններից շատերի ոչ ուսուցողական բնույթը: Այսպես, Հովսեփի ու Հակոբի պատմությունը, Մովսեսի ու Դավիթի անհնազանդության պատմությունը չեն կարող լավագույն ազդեցությունն ունենալ հինգերորդ դասարանի աշակերտի նոր ձևավորվող աշխարհայացքի վրա: Համեմատության համար կարելի է նշել, որ Ռուսաստանում դասավանդվող «Ուղղափառ մշակույթի հիմունքներ» առարկան միայն մեկ դասաժամ է հատկացնում Հին կտակարանին, իսկ Նոր կտակարանային պատումները ներկայացնում է ընդհանրական վերնագրերի ներքո: Օր.՝ քարոզներ, ողորմածություն, էթիկայի ոսկե կանոնը, ինչո՞ւ բարություն անել, քրիստոնյան աշխատանքի մեջ և այլն: Նկատելի է, որ այս պարագայում փորձ է կատարվել առավել շեշտադրում անել էթիկայի հարցերի վրա ու առանձնապես տուրք չտալ աստվածաշնչյան պատմություններին, ինչը նկատելի է նաև իսլամական մշակույթի հիմունքներ ու բուդդիստական մշակույթի հիմունքներ առարկաների պարագայում:

Քննադատության չի դիմանում նաև դասագրքում ներկայացված լրացուցիչ նյութերի որոշ մասը: Անշուշտ, այդ նյութերից շատերը ներկայացված են որպես ավանդություն, որտեղ չափազանցությունը թույլատրելի է, սակայն դասագրքի լրացուցիչ նյութերի մեծ մասը հիմնել ավանդությունների կամ պատումների վրա, հնարավոր է աշակերտի մոտ ձևավորի կարծրատիպեր, որոնք կազդեն նրա ազատ մտածողության վրա ու դրանցից ազատվելը հետագայում առավել բարդ լինի: Օրինակ, Գրիգոր Նարեկացու մասին լրացուցիչ նյութը պատմում է Գրիգոր Նարեկացու դեմ արված դավադրության մասին, որը արել էին «նրա հակառակորդները»՝ առանց մասնավորեցնելու, թե ովքեր են նրանք: Այնինչ եկեղեցու

պատմությանը քաջածանոթներին հայտնի է, որ Գրիգոր Նարեկացին պախարակվել ու չի ընդունվել հենց պաշտոնական եկեղեցու կողմից ու գրքում ներկայացվող դավադրության հեղինակներն ամենայն հավանականությամբ հենց կաթողիկոսի կողմից ուղարկված եպիսկոպոսներն են եղել: Լրացուցիչ նյութերի որոշ պատումներ էլ ներկայացվում են աշակերտին ու մնում առանց մեկնաբանության: «Կայսրինը՝ կայսին, Աստծունը՝ Աստծուն» նյութը մնում է անավարտ ու առանց մեկնաբանության, որը ևս բավականին բարդ է աշակերտի ընկալման համար:

Հինգերորդ դասարանի դասագրքի երկրորդ բաժնում ամբողջությամբ ներկայացվում է Հիսուսի երկրային կյանքն ու կյանքի ընթացքում պատմած առակները: Մի կողմ թողնենք այն հանգամանքը, որ նորկտակարանային առակների այլաբանական մեկնաբանությունը առավել հասուն և գիտակից տարիքի մարդկանց ընկալման խնդիր է և առակներին առանձին դասաժամեր հատկացնելը չի տեղավորվում դասագրքի տրամաբանության մեջ: Առավել ուսանելի կարող էր լինել խոսել այն վեհանձն ու էթիկական խնդիրների մասին, որոնց անդրադառնում է Հիսուսը այդ առակներում, օր.՝ արդարության, քաջության և այլն: Որոշ

«ՀԵՊ» **վեցերորդ** դասարանի դասագրքի առաջին հատվածը կարելի է հաջողված համարել, ինչը չի կարելի պնդել երկրորդ հատվածի մասին, որտեղ առավելապես ներկայացված են եկեղեցու խորհուրդները և տոները:

Վեցերորդ դասարանի դասագրքի «եկեղեցի» դասի առաջադրանքների բաժնում աշակերտներին հրահանգ է տրվում այցելել մոտակա եկեղեցի և ծանոթանալ այդ եկեղեցու պատմությանը: Ենթադրվում է, որ մոտակա եկեղեցի ասելով դասագրքի հեղինակները ի նկատի են ունեցել Հայ առաքելական եկեղեցուն պատկանող որևէ եկեղեցի: Նախևառաջ այս առաջադրանքը կարող է կոնֆլիկտներ հրահրել այլակրոն կամ արեթիստ ծնողների հետ, որոնց համոզմունքներին սկզբունքորեն հակասում է այս առաջադրանքը: Եվ հետո, հնարավոր է, որ ուսուցիչը որոշում կայացնի աշակերտներին տանել որևէ կաթոլիկ, ուղղափառ կամավետարանական եկեղեցի: Ենթադրում ենք, որ նման քայլի գնացած ուսուցիչը մեծ խնդիրներ կարող է ունենալ Հայ առաքելական եկեղեցու համապատասխան կառույցի վերահսկիչների կողմից, ինչն ինքնին հակասում է պետության կողմից հռչակված հանդուրժողականության ու բազմախոհության ընդունված ժամանակակից սկզբունքներին: Միևնույն ժամանակ այս դասի բառարանում ներկայացվող «գործող եկեղեցի» հասկացության կողքին արժի ներկայացնել նաև «խոնարված եկեղեցի» հասկացությունը:

Վեցերորդ դասարանի աշակերտների համար բավականին բարդ է հասկանալ նվիրապետությանը նվիրված դասը (էջ 14-17), որտեղ ցույց են տրվում Հայ առաքելական եկեղեցու նվիրապետական աստիճանները, հոգևորականներին դիմելու ձևերը, ինչպես նաև, որպես լրացուցիչ նյութ, աղոթքի ու խաչակնքման վերաբերյալ նյութերը: Գծապատկերով կարելի է մատուցել շատ հեշտ և ընկալելի: Դասագիրքը ներկայացնում է նաև տերունական աղոթքը: Այս նյութը ցանկալի կլիներ ուսուցանել առավել բարձր դասարանի աշակերտներին, քանի որ համալսարանական ուսանողությանը դասավանդման փորձը ցույց է տալիս, որ տվյալ նյութն իր մանրամասներով դժվարությամբ է ընկալվում ուսանողների կողմից: Բացի այդ այս դասընթացի մեջ պետք է ընդգրկել գիտելիքներ այլ եկեղեցիներում ընդունված հոգևոր աստիճանների մասին (օր.՝ կարդինալները կաթոլիկ եկեղեցում), ինչպես նաև գիտելիքներ հաղորդել վանական կյանքի մասին Հայ առաքելական եկեղեցու ներսում և այլ եկեղեցիների համակարգում: Վանական կյանքի մասին պատմող նյութի համատեքստում պետք է աշակերտներին ծանոթացնել վանական համակարգի կառուցվածքի ու ներքին առանձնահատկությունների մասին, սակայն եթե նույնը դասավանդվում է առավել բարձր դասարաններում:

Հայ առաքելական եկեղեցու թեմերի մասին (էջ 19-21) դասընթացը պետք է փոփոխության ենթարկվի թեկուզ այն օբյեկտիվ պատճառով, որ դասագրքի հրատարակումից հետո Հայ առաքելական եկեղեցու համակարգում տեղի են ունեցել նոր վարչական փոփոխություններ, ավելացել են նոր թեմեր ի դեմս Արթիկի, Վայոց Ձորի, Տավուշի թեմերի: Միևնույն ժամանակ բավականին քիչ գիտելիքներ են տրվում Հայ առաքելական եկեղեցու մյուս վարչական կենտրոնների՝ Մեծի Տանն Կիլիկիո կաթողիկոսության, Կոստանդնուպոլսի ու Երուսաղեմի պատրիարքությունների մասին: Ճիշտ է, ութերորդ դասարանի դասագրքում ներկայացված է աթոռների պատմությունը, սակայն նորից բավականին հակիճ ու ամփոփ եղանակով: Բացի այդ ուսուցողական ու քննական կլիներ ներկայացնել այդ կենտրոնների միջև փոխհարաբերությունների պատմությունը՝ դրանց վայրիվերումներով ու ձեռքբերումներով, ինչպես նաև այդ աթոռների խաղացած դերը Հայաստանի Հանրապետությունից դուրս ապրող հայ ժողովրդի կյանքում:

Առավել բարձր դասարաններում Հայ առաքելական եկեղեցու առարկայի շրջանակներում կարելի է առավել մեծ ուշադրություն դարձնել եկեղեցու ճարտարապետական տարբեր կառուցվածքներին՝ սկսած բազիլիկ ոճից մինչև



Ժամանակակից հայկական եկեղեցական ճարտարապետություն: Հետաքրքրական կլինի ներկայացնել նաև հայ քաղկեդոնական եկեղեցական ճարտարապետությունը և ցույց տալ դրա տարբերությունը Հայ առաքելական եկեղեցուն բնորոշ եկեղեցական ճարտարապետությունից: Վեցերորդ դասարանի դասագրքում որպես առանձին նյութ ներկայացված «Հայկական եկեղեցիների կառուցվածքը» (էջ 23-25) դասը կարելի է սեղմել ու սեղմ ձևով ներկայացնել իբրև լրացուցիչ նյութ՝ առանց ներկայումս տրված մանրամասների: Միննույն ժամանակ հարկ է նշել, որ էջ 26-ում ներկայացված Վահան Թեքեյանի «Եկեղեցին հայկական» բանաստեղծությունը որպես լրացուցիչ նյութ, որը կարծում ենք, բավականին բարդ է տվյալ տարիքային խմբի աշակերտների համար: Համոզված չենք նաև, որ բառարանում սովորելու ենթակա բառերից շատերը կմնան վեցերորդ դասարանցու հիշողության մեջ (օր.՝ սկիհ, բոմբյուն, բանված և այլն), չնայած նրան, որ «Հայոց լեզու» առարկայից այս տարիքում ավելի բարդ բառերի բացատրություններ են անցնում:

Հայ առաքելական եկեղեցու խորհուրդները կարելի է ներկայացնել մեկ կամ երկու դասի շրջանակներում՝ փոխարինելով ներկա հինգ դասերը: Խորհուրդներին վերաբերող դասերը առավելապես ներկայացված են աստվածաբանական ու կրոնական տեսանկյունից, քան կրոնագիտական ու ուսուցողական: Խորհուրդներին վերաբերող դասերում նպատակահարմար կլինեն ներկայացնել Հայ առաքելական եկեղեցում կատարվող խորհուրդների տարբերությունը այլ եկեղեցիներից և դրանք ներկայացնել համեմատության մեջ: Տպավորությունն այնպիսին է, որ այս նյութը ուռճացված է լրացուցիչ նյութերով, որոնք ընդհանուր աղերսներ չունեն դասավանդող նյութի հետ: Մասնավորապես, «Հաղորդություն» (էջ 36-37) թեմայից հետո աշակերտներին առաջարկվում է սովորել Մասնա ծոեր էպոսից մի հատված, որի կապը դասավանդող նյութի հետ չի երևում:

Վեցերորդ դասարանի դասագրքի առավել ուշադրության արժանի հատվածը «Հայոց եկեղեցու տոները» բաժինն է, որտեղ մանրամասն ներկայացված է տոնի էությունը, ավետման ու ծննդյան տոները, տյառնընդառաջը, վարդավառը, ծաղկազարդը, համբարձման տոնը, Մարիամ Աստվածածնի վերափոխման տոնը, խաչվերաց, բուն բարեկենդան և մեծ պահք, սուրբ Սարգիս, սուրբ Վարդանանց տոն, կաթողիկե Ս. Էջմիածնի տոն, Վարագա խաչի տոն, Թարգմանչաց տոն և սրան ավելացրած տարբեր լրացուցիչ նյութերը եկեղեցական սովորույթների ու ավանդույթների մասին:

Հետաքրքրական է, որ համարյա հիշատակություն չկա այս տոների մեծ մասի արմատների վերաբերյալ, որոնք գալիս են հայ հեթանոսական ավանդույթներից և հետո միայն քրիստոնեացվել ու քրիստոնեական իմաստ են հաղորդվել Հայ առաքելական եկեղեցու կողմից: Օրինակ, «Հայոց պատմություն» առարկայի 10-րդ դասարանի էջ 85-107, էջ 92-ում օրինակ Մաղկազարդի և Համբարձման տոնի մասին նշված է, որ եղել են հեթանոսական տոներ, հետագայում քրիստոնեացվել են: Սրանից զատ հարկ է նշել, որ տոների վերաբերյալ բաժինն անհարկի ուռճացված է, քանի որ սուրբ Վարդանանց տոն, կաթողիկե Ս. Էջմիածնի տոն, Վարագա խաչի տոների մասին դասերը կարող էին և չլինել ու դրանից չէր տուժի դասընթացի ամբողջականությունը: Բացի այդ տոները ներկայացված են զուտ եկեղեցական դիրքերից ու պատշաճորեն ներկայացված չեն ազգային ավանդույթները: Օրինակ, Բուն Բարեկենդանին վերաբերող դասում (էջ 67-69) նշվում է, որ «եվրոպական մի շարք երկրներում բարեկենդանին նվիրված տոներ ու դիմակահանդեսներ են կազմակերպվում»: Ճշմարտության համար պետք է նշել, որ այդ տոնակատարությունները նվիրված են հիմնականում ոչ թե քրիստոնեական բարեկենդանին, այլ հեթանոսական՝ գարնան ավետման կամ գալստյան տոնակատարությանը, որից մեկ-երկու օրինակներ մեջբերելը կարող է բավականին արդյունավետ օժանդակ դիդակտիկ նյութ հանդիսանալ աշակերտների համար: Բացի այդ լրացուցիչ նյութով ներկայացվում է բարեկենդանի հնուց եկող ավանդույթը՝ առանց խոսք ասելու դրա հեթանոսական ակունքների ու սովորույթների բուն էության մասին:

Համեմատականներ կարելի է անցկացնել նաև ս. Մարգարի ու եվրոպական մայրցամաքում մեծ տարածում ստացած ս. Վալենտինի տոնի հետ, ցույց տալ դրանց նմանություններն ու տարբերությունները, ինչպես նաև բացատրել յուրաքանչյուր տոնի առանձնահատկությունը և դրա ներթափանցումը հայերի մեջ: Նման համեմատականները կարևոր են նրանով, որ դրանց մասին աշակերտները միննույնն է տեղեկատվություն են ստանում փողոցից կամ այլ աղբյուրներից, այդ դեպքում ինչու դա չանել հենց դպրոցում:

Զատիկի տոնի հետ կապված կարելի է ներկայացնել զատիկի հրեական ավանդույթն ու համեմատական անցկացնել քրիստոնեականի հետ և իբրև լրացուցիչ նյութ օգտագործել զատիկի ժամանակ պատրաստվող տարատեսակ ուտելիքները, որոնք կարող են առավել հետաքրքրել աշակերտներին կամ կազմակերպել որևէ ուտեստի պատրաստում դասարանում, որն առավել կամրապնդեր աշակերտների գիտելիքները:

Հարկ է նշել, որ տոների վերաբերյալ դասերը ևս անհարկի ուռճացված են և տաղավար տոները կարելի էր ներկայացնել մեկ կամ երկու դասերի շրջանակներում: Վարդանանց տոնի կարելի էր չներկայացնել այստեղ, քանի որ աշակերտները այդ մասին միննույնն է պատկերացում կազմում են հայոց պատմության դասընթացի շրջանակներում: Նույնը կարելի է պնդել ս. Էջմիածնի և Վարագա խաչի տոներին վերաբերող դասերին, որոնք, մեր կարծիքով, ավելորդ ծանրաբեռնում են աշակերտներին: Վարդանանց տոնի դասի նման կրկնության է նմանվում նաև Թարգմանչաց տոնին վերաբերող դասը, քանի որ դրա մեծամասնությունը կրկնվում է հայ ժողովրդի պատմության շրջանակներում:

Այս դասընթացի շրջանակներում **յոթերորդ** դասարանի դասագիրքը ամենախնդրահարույցն է նրանում ընդգրկված թեմաների տեսանկյունից: Առնվազն տարօրինակ է, որ ՀԵՊ առարկան իր մեջ է ներառում այնպիսի թեմաներ, ինչպիսիք են հին հայոց հավատալիքները, հին Հնդկաստանի կրոնը, գրադաշտական կրոնը, հունա-հռոմեական դիցարանը և իսլամի պատմությունը: Եթե առարկան կոչվեր կրոնների պատմություն այս ամբողջը կլիներ տրամաբանական, բայց այս պարագայում այդպես չէ: Մյուս կողմից կապը նախորդ տարվա դասագրքի հետ ևս խնդրահարույց է, քանի որ Հայ եկեղեցու տոներից հետո աշակերտները պետք է սկսեն սովորել հին հայոց հավատալիքները և վերը նշված թեմաները:

Հին Հնդկաստանի կրոն ասելով առաջին հերթին պետք է հասկանալ հիդուիզմը, սակայն այս թեմայի մեջ է ներառվել նաև Հնդկաստանում սկիզբ առած բուդդիզմը, որը չի հանդիսանում հին հնդակական կրոն, այլ համաշխարհային կրոնի համարում ունի: Մյուս կողմից ուղղակի անընդունելի է համաշխարհային կրոններ բուդդիզմին, իսլամին նման քիչ տեղ հատկացնելը ու նման սահմանափակ թվով գիտելիքներ փոխանցելը աշակերտներին:

Քրիստոնեության առաջին տիեզերաժողովների պատմությունը (էջ 81-83) կարելի է որոշակի մանրամասներով ներկայացնել՝ ցույց տալով, թե ինչի համար էին դրանք գումարվել և որոնք էին հիմնական դավանաբանական որոշումները: Բացի այդ, Հայ առաքելական եկեղեցու հավատամքի առկայությունը **յոթերորդ** դասարանի դասագրքում որպես լրացուցիչ նյութ (էջ 85) ևս խնդրահարույց է այս տարիքի աշակերտների ընկալունակության տեսանկյունից: Ի դեպ պետք է նշել, որ բոլոր դասարանների դասագրքերում առկա են նկարներ, որոնք բացատրությունը տրված չէ:

ՀԵՊ **ութերորդ** դասարանի դասագիրքը ներառում է Հայ առաքելական եկեղեցու պատմությունը Բագրատունյաց թագավորության վերականգնումից մինչև 18-րդ դար: Այն մեծամասամբ կրկնում է «Հայոց պատմություն» առարկայի նախորդ տարվա անցած նյութը, որը անհետաքրքիր է աշակերտի համար: Այս դասագրքի սկզբի մի քանի դասերը ամենայն մանրամասնությամբ պատմում են Բագրատունյաց թագավորության շրջանում եկեղեցու ունեցած դերի մասին, եկեղեցաշինության աննախադեպ աճի ու եկեղեցի – պետության փոխհամագործակցության մասին: Չնայած կարծում ենք, որ նման մանրամասնություններով անցնում են բուհական ծրագրերում ու այստեղ ևս անհրաժեշտության նյութերի որոշակի սեղմման, այնուամենայնիվ պետք է նշենք, որ դասընթացի այս հատվածը բավականին հաջող է կառուցված: Ջարմանք է պատճառում միայն այն, որ այս շրջանում Հայ առաքելական եկեղեցում տեղի ունեցած տարբեր բացասական իրադարձություններ կամ բացասական դեր խաղացած մարդիկ, ինչպիսին Պետրոս Գետադարձ կաթողիկոսն է (էջ 31-32), ներկայացված են բացառապես դրական լույսի ներքո: Ավելորդ չէ այստեղ նշել, որ ՀԵՊ առարկայի շրջանակներում բազմաթիվ եկեղեցական գործիչներ և նույնիսկ կաթողիկոսներ, որոնց պատմաբանական ու եկեղեցագիտական միտքը երբեմն սուր քննադատության է ենթարկել քաղկեդոնական հավատքին հարելու մեջ կամ քաղկեդոնական եկեղեցու հետ միարարական գործունեություն ծավալելու մեջ, մի տեսակ աչքաթող են արված դասագրքերի մեջ: Ավելին, դրանցից շատ-շատերը ուղղակի բաց են թողնված և որոշակի միտում կա Հայ առաքելական եկեղեցու պատմությունը ներկայացնել բացառապես դրական լույսի ներքո, ինչը չի կարող աշակերտների մեջ զարգացնել քննական մտածողություն և առավել արժևորել Հայ առաքելական եկեղեցու պատմական դերը հայ ժողովրդի կյանքում: Այս իմաստով դասագիրքը նմանվում է հայտնի եկեղեցական գործիչ Մաղաքիա Օրմանյանի «Ազգապատում» աշխատությանը, որտեղ Հայ առաքելական եկեղեցու ներսում տեղ գտած միարարական փորձերի մեծ մասը համարվում է թերըմբռնման կամ թյուրիմացության արդյունք:

Բավականին խրախուսելի է խմբային աշխատանքների առկայությունը դասագրքում: Այնուհանդերձ, որոշ առաջադրանքներ այդքան էլ հստակ չեն կամ արդեն կանխամտածվածություն են պարունակում: Էջ 46-ում պատկերված «Դիագրամ» վարժությունը պավիլիյան ու թոնդրակյան շարժումների մասին ու այդ դասընթացի վերջում տրված հարցերն արդեն իսկ ենթադրում են պատասխաններ: Միգուցե ավելի ճիշտ կլիներ

այս շարժումները համեմատել Հայ առաքելական եկեղեցու հետ ու ցույց տալ տարբերությունները? Մեր կարծիքով նման մոտեցումն առավել կխրախուսեր քննական մտածողությունը աշակերտների շրջանում: Նույնը վերաբերում է նաև էջ 104-ում Ստեփանոս Ե Սալմաստեցի և Միքայել Սեբաստացի կաթողիկոսների համեմատականին: Նույնը նաև 124 էջում:

Դասագրքի 75 էջում բացատրվում է «Միավորյալ մի բնություն» դավանաբանության իմաստը այսպես. «Հայոց եկեղեցին, «մի բնության» ուսմունքը պաշտպանելով, Քրիստոսի մեջ աստվածային կողմն առհասարակ ավելի է շեշտում, սակայն «մի բնություն» ասելով՝ միայն աստվածայինը չի հասկանում և մարդկայինը անտեսում»: Այս բացատրությունը լիովին խեղաթուրում է Հայ առաքելական եկեղեցու ուսմունքը Քրիստոսի աստվածային ու մարդկային բնությունների միավորման մասին և դավանաբանական ոչ ճշգրիտ ձևակերպում է տալիս: Կարծում ենք, այս ուսմունքն առավել հանրամատչելի կերպով բացատրության կարիք ունի, սակայն դա պետք է կատարվի բարձր դասարաններում՝ ընկալելի լինելու համար: Մյուս կողմից այս ուսմունքի ճիշտ ընկալումն աշակերտների կողմից բավականին կարևոր է՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ յոթերորդ դասարանի դասագրքում մեծ տեղ է հատկացված միարարարական շարժմանը Կիլիկիայում և Արևելյան Հայաստանում, ինչպես նաև քաղկեդոնական ու հակաքաղկեդոնական հակամարտությանը:

Ընդհանուր առմամբ այս դասագիրքը կարելի է հաջողված համարել, բացառությամբ նրա, որ որոշ թեմաներ կրկնվում են Հայ ժողովրդի պատմության առարկայի շրջանակներում, չնայած նրան, որ դրանք ներկայացված են եկեղեցական պատմության լույսի ներքո: Կան նույնիսկ պատմության նյութի հետ որոշ հակասություններ, օրինակ՝ Կաթողիկոսական աթոռի տեղափոխումը Հռոմկլա, ՀԵՊ գրքում՝ 1149 թ./7 ը դասարան, էջ 49/, Հայոց պատմության գրքում՝ 1151 թ. /10րդ դասարան, էջ 179/: Մյուս կողմից դասագրքում տրված ինֆորմացիոն ծավալը բավականին շատ է տվյալ դասարանի աշակերտների կողմից յուրացնելու համար: Դասագրքում կարելի է ավելի մեծ տեղ հատկացնել Միսիթարյան միաբանությանը՝ հաշվի առնելով նրանց հսկայածավալ գործունեությունը հայապահպանության գործում:

«ՀԵՊ» իններորդ դասարանի դասագրքի վերաբերյալ ունենք միևնույն դիտարկումները, ինչպես ութերորդ դասարանի դասագրքի պարագայում: Որոշ դիտարկումներ կարող են օգտակար լինել հետագա բարելավման կապակցությամբ:

Էջ 23-ում ներկայացված են Հայոց կաթողիկոսի իրավունքներն ըստ «Պոլոժենիի», որտեղ կարելի է ներկայացնել նաև Հայ առաքելական եկեղեցու հովվապետի ընտրության նոր կարգը և համեմատել ընտրության հին կարգի հետ: Այս համատեքստում կարելի է խոսել ընտրության ազատության իրավունքից, ինչպես նաև եկեղեցու ու ժողովրդավարական համակարգի հարաբերությունից:

Որոշ թեմաներ ոչ թե ներկայացված են օբյեկտիվության լուսի ներքո, այլ արդեն հենց սկզբից կանխատրամադրվածություն են փորձում առաջացնել աշակերտների շրջանում: Օրինակ, բողոքականության առաջացումը թեման սկսվում է հետևյալ նախադասությամբ. «Ժողովրդի միասնությանը լուրջ վտանգ էր ներկայացնում նաև բողոքականությունը» (Էջ 26): Հիշեցնենք, որ այս դասին նախորդում է Հայ կաթոլիկ եկեղեցու մասին թեման և «նաև» բառը վերաբերում է հայ կաթոլիկներին: Նման դասագրքում պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ Հայ առաքելական եկեղեցին Էկումենիկ հարաբերությունների մեջ է գտնվում կաթոլիկ և բողոքական տարբեր եկեղեցիների հետ:

Հետաքրքրական և ուսուցողական կլիներ դասագրքում ներառել 19-րդ դարի վերջի մեծ ծավալ ստացած մտավորականության և Հայ առաքելական եկեղեցու հարաբերությունները՝ հակասություններն ու ընդհանրությունները: Առավել կարևոր է տեսնել այն մոտեցումները, որոնք Հայաստանի ապագայի հետ կապված ունեին հասարակական-քաղաքական շրջանակները և Հայ առաքելական եկեղեցու սպասավորները: Կարելի է աշակերտներին առավել շատ ինֆորմացիա տալ բարենորոգչական շարժման վերաբերյալ ու համեմատականներ անցկացնել մերօրյա եկեղեցու հետ:

Ուշագրավ է, որ Հայոց եկեղեցու ու Հայաստանի անկախ պետականության հռչակման դասի մեջ բացակայում է ՀՀ առաջին նախագահ Լևոն Տեր-Պետրոսյանի նկարը, ինչը սովորաբար լինում է նման պարագայում: Դրա փոխարեն առկա է երկրորդ նախագահի նկարը: Կարծում ենք, այդ «բացթողումը» քաղաքական դրդապատճառներ ունի:

Դասագիրքը ընդհանուր առմամբ բավականին հաջողված է, չնայած դրանում առկա է կրկնություն Հայոց պատմության դասագրքի հետ: Այնուամենայնիվ հաշվի ենք առնում այն հանգամանքը, որ Հայ առաքելական եկեղեցին անբաժանելի մասն է եղել հայ ժողովրդի, որի պատճառով էլ պատմական անցքերի կրկնությունը երբեմն անհրաժեշտություն է: Այնուհանդերձ պատմական դեպքերի որոշակի կրճատումը չկրկնելու նպատակով առավել կոդուրացնի նյութի մարսումը աշակերտների կողմից:

ՀԵՊ **իններորդ** դասարանի դասագիրքը հիմնականում նվիրված է բարոյագիտական հարցերի ուսուցանմանը: Դասագիրքը սկսում է ընդհանուր նախաքրիստոնեական, փիլիսոփայական պատկերացումներից բարոյականության ու բարոյագիտության վերաբերյալ, իսկ հետագայում մանրամասն ուսուցանում է քրիստոնեական բարոյագիտության հիմնական հասկացությունները: Դասագրքի վերջին գլուխը վերաբերում է Հայոց եկեղեցու ծեսերին ու բարեպաշտական սովորույթներին, որը անհասկանալի է, թե ինչու է տեղ գտել հենց բարոյագիտությանը վերաբերող դասագրքում, որք տոների մասին պատմվում է առավել վաղ դասարաններում: Կարծում ենք, առավել ճիշտ կլիներ ծեսերն ու սովորույթները ներկայացնել հենց տոներին վերաբերող բաժնում ու ցույց տալ դրանց փոխկապակցվածությունը, ինչպես նաև առավել մեծ ուշադրություն դարձնել առավել կիրառական սովորույթներին, ինչպիսիք են տարբեր ծիսական կերակուրների պատրաստումը և իբրև դիդակտիկ նյութ կազմակերպել կերակուրի պատրաստում՝ տոնական օրերի հետ կապված: Ցանկալի կլիներ առավել մանրամասնություններով ներկայացնել թաղման ու հարսանեկան ծիսակատարությունները՝ համեմեղով դրանք համեմատականներով հին շրջանի ու այլ ժողովուրդների հետ:

Ընդհանուր առմամբ դասագիրքը բավականին օգտակար է, սակայն հիմնական խնդիրն այն է, որ բարոյագիտության դասընթացը ներառված է Հայոց եկեղեցու պատմության դասընթացի մեջ, երբ ժամանակակից գիտության մեջ էթիկան/բարոյագիտությունը ներկայացվում է իբրև առանձին դիսցիպլին: Այս իմաստով ցանկալի կլիներ այս հատվածն առանձնացնել ՀԵՊ առարկայից ու դարձնել առանձին առարկա՝ «Էթիկա» անվանումով ու այդ առարկային տալ առավել ընդհանուր, գիտական մոտեցում՝ ներառելով ժամանակակից էթիկա դիսցիպլինների վերաբերյալ տեսական մոտեցումները, համեմատականներ անցկացնելով այլ երկրների ու կրոնների նմանատիպ օրինակների հետ և այլն: Հետաքրքրական կլիներ ուսուցանել իսլամի, բուդդիզմի ու քրիստոնեության համեմատական վերլուծությունները էթիկայի տարբեր հատվածների կապակցությամբ: Միևնույն ժամանակ բարոյագիտական հարցերի քննարկումն ու գիտելիքների ամրապնդումն առավել արդյունավետ կլինի իրագործել ոչ թե դրական կամ բացասական գնահատականներ տալու, այլ տարբեր կրոններից, երկրներից ու իրավիճակներից բերված օրինակների միջոցով, ինչպես նաև բիոէթիկա դիսցիպլինի կարևորագույն հատվածներ: Առավել

մանրամասնությունների մեջ չենք խորանում այս բաժնում, քանի որ վերը նշված բաժիններում արդեն անդրադարձ եղել է:

**ՀԵՊ տասներորդ** դասարանի դասագիրքը շարունակում է նախորդ դասարանում սկսված բարոյագիտական դասընթացը և քննարկում աշխարհայացքին ու արժեքային համակարգին վերաբերող հարցեր: Դասագրքի երրորդ, չորրորդ թեմաները բավականին ընդհանուր են, փիլիսոփայական ուղղվածությամբ, որտեղ կան բավականին մեծ թվով սուբյեկտիվ եզրահանգումներ, ինչը մի կողմից դրական է, քանի որ հիմք է տալիս քննարկման, իսկ մյուս կողմից կարող է հանգեցնել կարծրատիպերի ձևավորման: Դասագիրքը փորձում է պատասխան տալ այնպիսի վիճահարույց հարցերի, ինչպիսիք ազգային ինքնությունն է, ազգային նկարագիրը, ինքնության բաղադրիչները, որոնք դեռևս վերջնական պատասխաններ չեն գտել գիտական դիսկուրսում: Հարցերը, որոնք տեղ են գտել դասընթացների վերջում, ավելի շատ հարցեր են առաջ բերում, քան պատասխաններ ակնկալում: Այսպես, «փորձեք բերել հայ և այլ ժողովուրդների ազգային-հոգևոր նկարագրի օրինակներ և համեմատություններ անցկացնել» (էջ 33) հարցն ինքնին բավականին վիճահարույց է ու միանշանակ պատասխան ակնկալելը բավականին դժվար է: Նմանատիպ հարցերը բավականին շատ են դասագրքում: «Հայրենիք» դասընթացը ցանկալի կլիներ տեղադրել դասընթացի ամենասկզբում ու դարձնել առարկայի առաջին դասը, որը պետք է կրճատել ու պետություն-եկեղեցի հարաբերություններին առավել հստակ պատասխաններ տալ:

10-րդ դասարանի դասագրքի մեծ մասը պատմագիտական ու մշակութաբանական թեմաներ են, որոնք պատմության դասագրքերում հիմնականում արդեն ներկայացված են: Այս դասագրքի մեծ մասը պետք է ներկայացվի մշակութաբանական առարկայի տեսքով, իսկ պատմագիտական նյութը ներառվի հայ ժողովրդի պատմության դասագրքերում (չնայած մեծ մասն արդեն այնտեղ կա): Դասագրքերում բացակայում են այնպիսի քննարկվող թեմաներ, ինչպիսիք են դիակիզարանները, Էֆթանագիան, միասեռականների ամուսնությունների խնդիրը և այլն, որոնք ժամանակակից աշխարհում ամենից շատ քննարկվող հարցերից են և ցանկալի կլիներ դրանց քննարկումն ու արժևորումը հենց դպրոցում: Խաչքարերին վերաբերող դասընթացում կարելի է խոսել Նախիջևանի խաչքարերի ոչնչացման մասին, ինչպես նաև կոնկրետ խաչքարերի վերլուծություն անել (օրինակ՝ Պողոսի խաչքարը):



Այս դասագրքում ընդգրկված թեմաները բավականին կարևոր են, սակայն խնդրահարույց հարցը դրանք ՀԵՊ դասագրքում ներկայացնելն է, ինչը անհրաժեշտ է փոփոխության ենթարկել ու առավել ուշադրություն դարձնել թեմատիկ ճշգրիտ բաժանվածությանը:

## 2. Թուլեղոյի սկզբունքներն ու Հայոց եկեղեցու պատմության դասագրքերը<sup>49</sup>

Սկսենք դասընթացի անվանումից՝ «ՀԵՊ», ու դասավանդման նպատակներից, որոնք չեն համապատասխանում դասընթացի բովանդակությանն ու Թուլեղոյի ուղեցուցային սկզբունքների բազմաթիվ դրույթների:

*1. «ԹՈՒՄ-ի նպատակը ԵԱՀԿ մասնակից երկրներին ընդառաջելն է, եթե նրանք կրոնական ազատություն խրախուսելու նպատակով ցանկանում են հանրային դպրոցում ուսուցանել կրոնների և հավատքների մասին: Սկզբունքները բացառապես կենտրոնանում են կրթական մոտեցումների վրա, որոնք ապահովում են տարբեր կրոնների և հավատքների մասին ուսուցումը, որը տարբերվում է առանձին կրոնի կամ հավատքի ուսուցման մոտեցումներից: Դրանք նաև նպատակ ունեն առաջարկել այնպիսի չափորոշիչներ, որոնք պետք է հաշվի առնվեն այնտեղ և այն ժամանակ, երբ ուսուցանվում են կրոններ և հավատքներ»:*

2002 թ. Մայր Աթոռ Սուրբ Էջմիածինը և ՀՀ կառավարությունը կնքեցին պատմական մի պայմանագիր, որով Հայոց եկեղեցու պատմությունն առարկան ներմուծվեց հանրակրթական դպրոցներում դասավանդվող **պարտադիր** առարկաների ցանկում: Պայմանագիրը վերահաստատվեց 2005 թ. Ամենայն Հայոց կաթողիկոսի և ՀՀ վարչապետի կողմից: 2003-2004 թթ. ուստարվա ընթացքում ՀԵՊ առարկան ներմուծվեց 4-րդ և 5-րդ դասարաններում, իսկ 2005թ-ին պարտադիր դասավանդվող առարկա համարվեց 4-10-րդ դասարանների համար:

Ներկայումս ՀԵՊ առարկան դասավանդվում է 5-11-րդ դասարաններում: 2005 թ. սեպտեմբեր ամսվանից ի վեր ՔԴԿ-ն ստանձնեց ՀԵՊ առարկայի ուսուցման հետ կապված խնդիրների վերահսկման գործը (Ի՞նչ իրավասությամբ է պետական ծրագիրը ստեղծվում ու վերահսկվում կրոնական կազմակերպության կողմից, երբ կրթությունը աշխարհիկ է): Շնորհիվ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության հետ կնքած համաձայնագրի, ՔԴԿ-ի անձնակազմը այցելում է դպրոցներ, ծանոթանում ուսուցիչների պատրաստվածության հետ, ինչպես նաև գնահատական տալիս դասընթացի վերաբերյալ ուսանողների արձագանքներին: ՔԴԿ-ի աշխատակիցները հավաքագրում են նաև առաջարկություններն ու

<sup>49</sup> Նյութը պատրաստված է «Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկայի պետական չափորոշիչ, ծրագրի և դասագրքերի ուսումնասիրությունների հիման վրա:

դիտողությունները, որոնք հաշվի են առնվում նոր ուսումնական պլանի կազմավորման ընթացքում: ՔԴԿ-ն, ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարությունը, Կրթության Ազգային ինստիտուտը, ինչպես նաև Հայաստանի Աստվածաշնչային Ընկերակցությունը կազմակերպում են վերապատրաստման դասընթացներ ուսուցիչների համար:

Այն, որ այս իրավիճակը ՀՀ-ում սահմանադրությամբ աշխարհիկ հռչակված կրթության դրույթի խախտում է, կասկած անգամ լինել չի կարող: Անգամ այն դեպքում, երբ սահմանադրության մեջ ՀԱՍԵ-ին պետության կողմից որոշակի դիրք է սահմանված, անուամենայնիվ, **կրոնական կազմակերպության դերն ու կրոնական կրթության կազմակերպումը** խիստ տարամակարդակ հարցեր են: Պետության մեջ կազմակերպությունը կարող է ունենալ որոշակի դեր և կրթական նշանակություն բացառապես իր կրոնական կազմակերպության կառույցների շրջանակներում, այլ ոչ հանրակրթության, որտեղ սովորում և աշխատում են տարբեր կրոնական համոզմունքների ու դավանանքի անձինք, որոնց իրավունքների պաշտպանությունը սահմանադրությամբ պետության պարտականությունն է:

*2. «Կրոնների կամ հավատքների մասին ուսուցումը կարող է տեղի ունենալ դպրոցներում և այն ծրագրերում, որոնք պետության կամ այլ պետական մարմինների բացառիկ պատասխանատվության ներքո են, մասնավոր դպրոցներում (անկախ նրանից՝ արդյո՞ք դրանք ունեն կրոնական կամ գաղափարական ուղղվածություն)» (ԹՈՒՍ):*

Դասընթացն, ունենալով մեկ կրոնական ուղղվածությունը ներկայացնելու միտում, արդեն իսկ, հակասում է վերոնշյալ Թուլեդոյի սկզբունքներին: Եթե, ընդունենք, որ ՀԱՍԵ հետ պետության և կառավարության որոշակի օրենքով կարգավորվող փոխպայմանավորվածության արդյունքում այն կարող էր իրապես լուծել որոշակի կրթական խնդիրներ, ապա ստորև կներկայացնենք, թե որքանո՞վ է այն ուղղված դրանց լուծմանը:

*3. «Եթե կրոնների կամ հավատքների ուսուցման պարտադիր դասընթացները չեզոք են ու օբյեկտիվ, ապա կարելի է մասնակցել դրանց, եթե չեն խախտում կրոնի և հավատքի ազատությունը (չնայած պետություններն ազատ են այս հարցերում թույլ տալ մասնակի կամ ընդհանուր ընտրության իրավունք)»:*

Այս կետի հիման վրա այլ կրոնների ու դավանանքների ներկայացուցիչները պետք է իրավունք ունենան չմասնակցելու իրենց կրոնը չուսուցանող դասընթացներին:

*4. Կրոնների և հավատքների ուսուցումն իրականացնելիս պետք է հաշվի առնել տարբեր ազգային և տեղական դպրոցական համակարգերի և ավանդույթների առկայությունը /ԹՍՈՒ/:*

Այս կետի առումով պետք է փաստենք, որ ՀԵՊ դասընթացը, որն ըստ էության ներմուծված է կրոնական ուսուցման նպատակով, կենտրոնացված է բացառապես ՀԱՄԵ-ի՝ որպես միակ առաջատար կրոնական կազմակերպության դավանաբանության, պատմության, արժեհամակարգի և ծիսակարգի ներկայացման վրա: Որոշ մասնավոր թեմաներից բացի, դասագրքերը 90%-ով ընդհանրապես պատկերացում չեն տալիս /լռում են/ այլ կրոնների արժեհամակարգերի, պատմական, մշակութային նշանակության մասին: Նշված թեմաներին 2003 թ. 6-րդ դասարանում հատկացված էր ընդամենը տարեկան 34 ժամից 6 ժամը՝ որտեղ ներառված էին «Հայոց հին հավատալիքները», «Հին Հնդկաստանի կրոնը», «Զրադաշտական կրոնը», «Հունա-հռոմեական դիցարանը» և «Հելլենիստական դարաշրջանի կրոնը» լայնածավալ թեմաները՝ ամբողջ դասագրքի ¼ մասը, իսկ, չգիտես ինչու, Իսլամի թեման ներառված է «Հայոց եկեղեցին 5-9-րդ դարերում» ենթագլխում: Մակայն նոր՝ 2008թ. հրատարակչության մեջ հանված են ընդհանրապես, այն պատճառաբանությամբ, թե բեռնաթափվում են դասագրքերը և այդ թեմաներն առկա են պատմության այլ դասագրքերում: Նկատենք, որ համաշխարհային կրոնների սոցիալ-մշակութային առանձնահատկությունները մասին ընդհանրապես տեղեկատվություն ներկայացված չէ:

ԹՍՈՒ սկզբունքների մեծամասնությունը բավականին կարևոր է օգտագործել ՀԵՊ դասագրքերի կազմման ժամանակ, մասնավորապես ներքոնշյալ սկզբունքների հաշվի առնումը մեծապես կնպաստի դասագրքի բովանդակային ու կրթադաստիարակչական կողմի հարստացմանն ու ուժեղացմանը:

*«Կրոնների ու հավատքների մասին ուսուցման հետ կապված սովորելու արդյունքները պետք է ներառեն գիտելիքի, վերաբերմունքի և իրավասությունների զարգացումը<sup>50</sup>: Անկախ նրանից, թե արդյոք ուսուցչակենտրոն թե ուսանողակենտրոն մոտեցումն է որդեգրվում*

<sup>50</sup> «Իրավասությունը» սահմանվում է որպես այնպիսի ունակություն, որը բավարարում է կոնկրետ կոնտեքստում առաջացած բարդ պահանջներին՝ հոգեբանական նախապայմանների մոբիլիզացման միջոցով (այդ թվում իմացաբանական և ոչ իմացաբանական կողմերով): Իր հերթին, ունակությունները միայն ներկայացնում են կոնկրետ գործունեության ասպարեզում իրավասության միայն մեկ բաղադրիչը, սահմանփակելով որոշ մասնագիտացված ունակությունների նկատմամբ (օր.՝ կոնկրետ հմտություններով օժտված խմբում աշխատելու ունակությունը): Birzea, op. cit. note 49.

կրոնների և հավատքների մասին ուսուցանելու ժամանակ, պետք է ակնկալել հետևյալ արդյունքները՝

- Հանդուրժողական վերաբերմունք և հարգանք անհատների իրավունքների նկատմամբ, որոնք հետևում են որևէ մասնավոր կրոնի կամ հավատքային համակարգի: Մա ներառում է որևէ կրոնի կամ հավատքային համակարգի չհավատալու իրավունքը;

- Կրոններին և հավատքներին վերաբերող խնդիրները մարդու իրավունքների հիմնահարցերի հետ միավորելու կարողություն (ինչպիսիք են կրոնի և արտահայտման ազատությունը), ինչպես նաև խաղաղության տարածումը (օր.՝ կոնֆլիկտների լուծմանը և կանխարգելմանն ուղղված կրոնների և հավատքների կարողությունը);

- Տարբեր կրոնների և հավատքային համակարգերի մասին հիմնարար գիտելիքներ և բոլոր կրոնների և հավատքների մեջ գոյություն ունեցող տարբերությունների մասին գիտելիքներ՝ ի նկատի ունենալով տեղական/ազգային համատեքստը, ինչպես նաև ավելի լայն աշխարհագրական շրջանակները;

- Պատմությունը և պատմական զարգացումները տարբեր օրինական դիտանկյուններից ընկալելը (բազմընկալություն);

- Տարբեր կրոններին և հավատքային համակարգերին վերաբերող հիմնական պատմական իրադարձությունների հետ կապված համատեքստերի իմացություն: Այստեղ նույնպես ազգային/տեղական յուրահատկությունների նկատմամբ հատուկ ուշադրությունը պետք է զուգորդվի աշխարհագրական ու մշակութային տեսանկյունների հետ;

- Մարդու կյանքում կրոնական կամ փիլիսոփայական հավատքների կարևորության ընկալումը;

- Տարբեր կրոնների և հավատքների միջև նմանությունների և տարբերությունների մասին տեղեկացվածությունը;

- Հիմնարար գիտելիքների շնորհիվ կրոնական համայնքների և դրանց անդամների վերաբերյալ գոյություն ունեցող բացասական կարծրատիպերի ճանաչման ընդունակությունը;

- Պատմական և հոգեբանական ընկալում այն մասին, թե ինչպես է կրոնական տարբերությունների նկատմամբ հարգանքի բացակայությունը անցյալում հանգեցրել ծայրահեղ բռնությունների և, դրա հետ կապված, այլոց իրավունքների պաշտպանության

գործում ակտիվորեն ներգրավված մարդկանց դերի կարևորությունը (քաղաքացիական պատասխանատվություն); և

• *Անհանդուրժողականության և խտրականության դեպքերում դրանց նկատմամբ նուրբ և հարգալից հակադարձման ունակությունը*»:

ԹՍՈՒ սահմանում է նաև բոլոր հնարավոր պայմանները նաև ուսուցիչների համար դպրոցներում որակյալ կրթություն ապահովելու նկատառումով: Թուլեդոյի սկզբունքները ամբողջապես այստեղ չմեջբերելու համար նշենք միայն, որ սկզբունքների մեծամասնությունը կիրառելի են հայ իրականության համար ու մեծապես կօգնեն համակողմանի, ամբողջական, միջդիսցիպլինար դասընթաց ձևավորելու գործում:

Անդրադառնանք դասընթացի և դասագրքի բովանդակությանն ու անվանման համապատասխանությանը, ինչպես նաև, ուսուցիչների համար նախատեսված վերապատրաստման ծրագրի բովանդակությանը:

Այսպես. պատմագիտական գիտելիքների կառուցվածքը և բովանդակությունը ենթադրում են՝ 1/ պատմական փաստերի, տարեթվերի, դեպքերի, անունների, երևույթների, գործընթացների; 2/ պատմական հիմնական հասկացությունների, օրինաչափությունների, պատճառահետևանքային կապերի և դրանց ձևավորման ուղիների; 3/ առանցքային գաղափարների, տեսական հիմնախնդիրների և վարկածների իմացություն, վերլուծություն, համեմատության և համադրության հնարավորություն:

Որպես պատմագիտական դասընթաց ՀԵՊը ներկայացնում է մեծ ծավալով՝ կրոնական հասկացությունների և Հայաստանյաց առաքելական սուրբ եկեղեցու, որպես Հայոց եկեղեցու բացառիկ ներկայացուցչի մասին որոշակի ֆիլտրացիայի ենթարկված տեղեկատվության աղբյուր:

Պատմաբան Ա. Բ. Կամենսկին<sup>51</sup> գտնում է, որ պատմության դասագրքերը պետք է տան երկու փոխկապակցված հարցերի պատասխաններ.

«Ինչու՞ ենք մենք դասավանդում պատմությունը դպրոցում» և «Ինչպիսի՞ արդյունք ենք ուզում ստանալ»:

Առաջին հարցի պատասխանը նա հանգեցնում է ոչ թե առարկայական գիտելիքների հաղորդմանը, ինչպես օրինակ ֆիզիկայից, քիմիայից, մաթեմատիկայից, այլ

<sup>51</sup> <http://www.profile.ru/article/fakultet-nuzhnykh-veshchei-kakim-dolzhen-byt-uchebnik-istorii-74419>

աշխարհընկալման, գաղափարախոսության, հայրենասիրության ձևավորմանը: Այն նպատակ ունի ձևավորելու սովորողի ազգային նույնականացումը, որը անձի ինքնաձանաչողության կարևոր բաղադրատարր է: Եթե այն սովորեցնում է ազգի իդեալականացման ու մեծարման միտումով, թերագնահատելով կամ քննադատելով այլոց, անխուսափելի է դառնում անձի ինքնագիտակցության դեֆորմացիան, վտանգվում է նրա սոցիալականացումը:

Պատմագիտական բովանդակության համապատասխանում են միայն 7-8-րդ դասարանների դասագրքերը:

9-10-րդ ՀԵՊ դասագրքում գերակշռում է հանուն ազգի, ինքնամերժման (ասկետիզմի), անձնագոհության և այլնի տանող գաղափարները, որոնք կարող են տանել ծայրահեղական մտածողության ձևավորմանը՝ ի հակադրություն քաղաքացիական գիտակցության, հումանիստական, լիբերալ, դեմոկրատական մտածողության: Օրինակ. 10-րդ դասարանի դասագիրք, 62 էջ-ում պետության ազատությունն ու անկախությունը, էթնոսի անվտանգ միջավայրի ապահովումը, չգիտես ինչու, հանգեցվում է պետության կողմից եկեղեցու աջակցությանը: Այս պարագայում խոսք անգամ չի կարող լինել քաղաքացիական հասարակության մասին: Փաստորեն, ոչ թե քաղաքացին է պետության արժեքը, այլ՝ եկեղեցին, ոչ թե քաղաքացին է էթնոպահպանման, մշակութաստեղծ գործառույթ իրականացնում, այլ՝ եկեղեցին:

Քաղաքակիրթ երկրներում, մարդակենտրոն փիլիսոփայության հայեցակարգային մոտեցումները հանգեցնում են այն եզրահանգման, որ միանշանակ մարդն է մշակույթը ստեղծողը, տարածողն ու պահպանողը: Այդ գործառույթը վերագրելով միայն եկեղեցուն, հասարակության մի մեծ զանգված դուրս է մնում այն գործառույթը կրողի դերակատարումից, որ իր մշակույթը կրողը ստեղծողն ու փոխանցողը ինքն է:

Դրանով մատուցվող գաղափարախոսությունը երեխայի դեռևս նոր խմորվող գիտակցության մեջ աստելության, քննադատության, այլոց կարծիքների ու հայացքների նկատմամբ անհանդուրժողականության սերմեր է ցանում՝ իդեալականացնելով ազգային եկեղեցու հավատամքն ու գաղափարները, ներկայացնելով այն որպես համազգային, շատ դեպքերում հակադրելով նույնիսկ համամարդկայինին: Ստացվում է, որ ներքին բաժանությունների, հակամարտությունների, բախումների և այլնի նկարագրերով հարուստ

պատմական իրադարձությունները իդեալական ու նորմալ են հայերիս համար: Այստեղ տեղին է հարցը. ***Ի՞նչ նպատակով ենք երեխային ուսուցանում ՀԵՊ-ը:***

Քաղաքացիական գիտակցության ձևավորման նպատակադրումը ենթադրում է ազգային և համամարդկային արժեքների ձևավորում՝ հատկապես պատմական բնույթի դասագրքերի ու դասընթացների առումով, այն երեխային ոչ միայն պետք է սովորեցնի իմանալ, այլև ունենալ սեփական տեսակետը և դիրքորոշումը՝ իր և այլ ժողովուրդների անցյալի, ներկայի և ապագայի, մշակույթի ու արժեքների նկատմամբ:

Դասագրքի խնդիրն էր ոչ միայն աշակերտին նախապատրաստել իրականության ճանաչմանը, այլև դրա վերափոխմանը, որը կատարվում է **փոխակերպման գործառույթի** միջոցով: Այս առումով ՀԵՊ դասագիրքն ավելի շատ ներկայացնում է պատմական փաստեր, երևույթներ, քան դրանք հարմարեցնում ժամանակակից կյանքին և տվյալ տարիքային խմբի պահանջմունքներին:

Դասագրքի հաջորդ գործառույթը սերտորեն առնչվում է դրա **վարժեցնող գործառույթին**, որը նպատակաուղղված է աշակերտի անհրաժեշտ գործնական կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը: Դասագրքում այն արտահայտվում է կամ ճանաչողական մեթոդների նկարագրության, կամ աշակերտների ինքնուրույն գործունեությունը կազմակերպող հարցերի և առաջադրանքների միջոցով:

Իհարկե ՀԵՊ դասագրքերում կան հետաքրքիր քննարկման թեմաներ, ժամանակակից որոշ մեթոդների կիրառմամբ հանձնարարականներ (մեծ թիվ են կազմում, Պրիզմա վարժությունը, սակայն չենք հանդիպում պրոբլեմային իրավիճակների քննարկումների, անձնական օրինակի և անհատական մտածելակերպի ձևավորմանն ուղղված առաջադրանքների: Շեշտը դրված է մեխանիկական վերարտադրությանն ու սերտողությանը, քան տրամաբանությանն ու ինքնուրույն մտածողության ձևավորմանը:

**Հետազոտական գործառույթը** նախատեսում է աշակերտների համար մատչելի, հետազոտական բնույթի գործողությունների իրականացում, որոնց շնորհիվ նա ձեռք է բերում յուրաքանչյուր առարկայի ոլորտից լրացուցիչ տեղեկությունների ձեռքբերման հնարավորություն՝ նպաստելով նրա **ինքնակրթությանը**: Այս առումով դասագրքում կարելի է հանդիպել հետաքրքիր լրացուցիչ թեմաների, որոնք հեշտացնում են աշակերտների հետազոտական աշխատանքը: Սակայն չկան այնպիսի հանձնարարականներ, որոնք կդրդեն



նրան ուսումնասիրություններ կատարել այլ աղբյուրներից, ուստի աշակերտը սահմանափակվում է դասագրքով:

**Ստուգիչ գործառույթի** իրականացման համար դասագիրքը պետք է կառուցվի այնպես, որպեսզի աշակերտը կարողանա ինքնուրույն վերահսկաել ոչ միայն բուն դասագրքից, այլև տեղեկատվության այլ աղբյուրներից ձեռք բերած գիտելիքների յուրացումը: Գիտելիքների ստուգումը պետք է հասկանալ լայն իմաստով. Այն և՛ ինքնաստուգում է, և՛ ինքնավերահսկողություն:

Ստորև կփորձենք հիմնավորել ՀԵՊ դասագրքի համապատասխանությունը դասագրքի վերոնշյալ գործառույթներին և նաև ուսուցման, դաստիարակության և դասագրքի ձևավորման սկզբունքներին:

Նախ անհրաժեշտ է հստակ սահմանել դասընթացի վերնագիրը: Փորձենք պարզել, թե ի՞նչ է ամփոփում ՀԵՊ առարկան:

Սկսե՛նք «եկեղեցի բառից»: Եթե հիմնվենք ՀԵՊ առարկայի ուսուցիչների վերապատրաստման ուսումնական նյութերի փաթեթի 27-28 էջերում ներկայացված բացատրությունների վրա, ապա կնկատենք լուրջ հակասություն, քանի որ դասագրքում եկեղեցին նույնականացված է բացառապես Հայ առաքելական եկեղեցու հետ: 9-րդ դասարանի դասագրքի 111-115 էջերում կարդում ենք. «*Եկեղեցին երկինքն է երկրի վրա, այն Աստծու և մարդու հանդիպման վայրն է*» (էջ 112) և *մյուսը*. «*Եկեղեցին Քրիստոսի գործի շարունակողն է*» (էջ 114): Սա բարդ փոխաբերություն է, որի իմաստը ըստ հեղինակների հասկանալի է դառնում միայն կանոնական սահմանման լույսի ներքո. «*Հավատում ենք միայն մեկ Ընդհանրական և Առաքելական Սուրբ Եկեղեցու, որ Քրիստոսի խորհրդական մարմինն է և նրա կենդանի թագավորությունը երկնքում և երկրի վրա, որի գլուխը Ինքը Քրիստոսն է, հիմքը՝ ուղղափառ հավատքի դավանությունը, իսկ անդամները և քարերը (տիպիկ կոապաչտություն)*՝ Աստծուն հոգով և ճշմարտությամբ դավանողները: Հավատում ենք Եկեղեցու սրբազան խորհուրդներին, մեռելների հարությանը, գործերի հատուցմանը և հավիտենական կյանքին»: Այս համատեքստում խնդրահարույց է դառնում հեղինակների մոտեցումը, որը դիտարկում է ՀԱՍԵ որպես ազգային-հոգևոր միակ հեղինակային կառույց՝ այլ ոչ համամարդկային: Ստացվում է, որ միայն ՀԱՍԵ է հավակնում լինել այն եկեղեցին, ազգային արժեքները կրողն ու ստեղծողը, որ ինչ հավատալն ու չհետևելը կարող է դիտվել

որպես անհավատություն, ազգային դավաճանություն և այլն: Այս միտքը ոչ մի կերպ չի կապնվում «եկեղեցի» բառի վերոնշյալ սահմանման հետ:

Այս դեպքում դասընթացը պետք էր վերնագրված լիներ գոնե «Հայ առաքելական սուրբ եկեղեցու պատմություն»: Եթե նկատի ունենք ընդհանրապես Հայաստանում կրոնական՝ առավելապես քրիստոնեության պատմական նշանակությունը, ապա դասընթացը պետք է անվանվեր «Քրիստոնեության պատմությունը Հայաստանում»:

Սակայն, բովանդակության մեջ ներառված կրոնական, բարոյագիտական, ազգագրական, ծիսական նյութերի ծավալը կասկածի տակ է առնում ՀԵՊ ընդհանրապես պատմագիտական դասընթաց լինելու փաստը: Այս առումով այն կարող էր վերնագրված լինել գոնե «Առաքելական սուրբ եկեղեցու մշակութաբանություն կամ բանահյուսություն»: Սակայն այս էլ չի կարող ամբողջացնել դասընթացի բովանդակությունը, քանի որ ներառում է ՀԱՍԵ վերաբերող մեծ ծավալով պատմական տեղեկատվություն: Այստեղ էլ բախվում ենք Սահմանադրության այն դրույթին, որ Հայաստանում կրթությունը աշխարհիկ է, որը ենթադրում է, որ կրոնական թեմաների կամ որևէ կրոնական կազմակերպության դավանաբանության առաջնայնություն կրթության մեջ չի կարող ներկայացվել: Իսկ Թուլեդոյի սկզբունքների համաձայն՝

*5. «Կրոնների և հավատքների ուսուցման համար անհրաժեշտ ուսումնական ծրագրերը, դասագրքերը և կրթական ծրագրերը պատրաստելիս կրոնական և ոչ կրոնական տեսակետները պետք է այնպես հաշվի առնվեն, որ դրանք լինեն ոչ խտրական, ազնիվ և հարգալից: Պետք է խուսափել ոչ ճշգրիտ կամ վնասակար նյութերից, հատկապես, երբ դրանք խրախուսում են բացասական կարծրատիպեր:*

*6. Ուսումնական ծրագրերը պետք է մշակվեն ընդունված պրոֆեսիոնալ չափորոշիչներին համահունչ, որպեսզի երաշխավորվի կրոնների և հավատքների ուսուցման հավասարակշռված մոտեցումը: Ուսումնական ծրագրերի մշակումն ու իրականացումը պետք է կատարվեն բաց ու ազնիվ ընթացակարգերի միջոցով, որոնք բոլոր հետաքրքրված կողմերին հնարավորություն կտան անելու մեկնաբանություններ ու առաջարկություններ»:*

Նշենք, որ տվյալ դասընթացին ու դասագրքերի ստեղծման գործընթացին իրենց մասնակցությունը չեն ունեցել և ոչ մի այլ կրոնական կազմակերպության կամ կրոնների ներկայացուցիչներ, մանկավարժ գիտնականներ, հոգեբաններ: Դրա հեղինակային խմբում

ընդգրկված են միայն ՀԱՍԵ ծառայողներ, բանասերներ ու պատմաբաններ, մասնավորապես փիլիսոփաներ:

Եթե հաշվի առնենք, որ Հայաստանը կրոնական առումով այնքան էլ բազմատարր չէ և Հայաստանյաց առաքելական եկեղեցու հետևորդներին, ազնուստիկներին, աթեիստներին, ինչպես նաև այլ կրոնական ուղղությունների հետևորդներին կարող միավորել քրիստոնեական գաղափարաբանությանը հատուկ քաղաքացիական արժեքներն ու քաղաքացիական գիտակցությունը, որով հնարավոր կլիներ նաև խուսափել ներքին ընդհարումների հրահրումից, ապա նպատակահարմար կլիներ դպրոցներում օրինակ՝ «Հայաստանի հոգևոր մշակույթի պատմություն» առարկան, կամ ավելի կոնկրետ «Քրիստոնեական մշակութաբանություն և բարոյագիտություն» դասընթացները, որոնց մշակմամբ պետք է զբաղվեն ոչ միայն կրոնագետներն ու պատմաբանները, այլ մանկավարժներ, հոգեբաններ, բարոյագետներ ու մշակութաբաններ:

Դասընթացի վերնագրի և դասագրքի բովանդակային անհամապատասխանությունները բխում են դասընթացի ներմուծման նպատակի և խնդիրների ոչ հստակ սահմանումներից:

Այսպես. Հանրակրթական պետական չափորոշչում ՀԵՊ դասընթացի ներմուծման համար սահմանված են մի շարք, իրար հետ կապ չունեցող, նպատակներ: Ընդ որում, յուրաքանչյուր դասագիրք ունի խիստ յուրատիպ բովանդակային կառուցվածք և լեզու, որը տրամաբանական կապի մեջ չի գտնվում նախորդների հետ, ուստի նպատակահարմար կլիներ, յուրաքանչյուր դասագիրք ունենար իր բովանդակությանը համապատասխան անվանում, նպատակի և չափորոշիչների սահմանումներ:

Այսպես.

*«Հայ Առաքելական եկեղեցու պատմության ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը հանրակրթական դպրոցում պայմանավորված է աճող սերնդի սոցիալ-հումանիտար կրթությունը լրացնելու, նոր սոցիո/ալ/մշակութային պայմաններում աշխարհիկ դպրոցում դաստիարակչական գործառույթների զարգացման մանկավարժական պահանջներով, ինչպես նաև, կրթական համակարգում ուսուցման հոգևոր-բարոյական հիմքերը վերականգնելու ձգտումներով: (Փաստորեն աշխարհիկ դպրոցում այդ խնդիրը հնարավոր չէ լուծել միայն միջնադարյան մշակույթներ կայացնող կրոնական կառույցի և պատմական բովանդակությամբ դասընթացի ներմուծմամբ, և փաստորեն մինչև այդ դասագրքի*

*ներմուծումը հոգևոր, բարոյական արժեքների ձևավորումով դպրոցն ընդհանրապես չի՞ զբաղվել):*

*Այդ արդիականացման և բարեփոխումների ուղղություններից է լրացնել կրթության սոցիալական-մարդասիրական բովանդակությունը, որի նպատակն է մասնավորապես վերացնել **պետաաշխարհիկ դպրոցի** ավանդական հոգևոր-ազգային մշակույթից հրաժարվելու նախընթաց շրջանի հետևանքները:*

*Հայ հոգևոր-մշակութային, հոգևոր-ազգային արժեքները ձևավորվել են նաև Հայոց եկեղեցու ազդեցության և մասնակցության պայմաններում, դրանք խորապես կապված են Հայ Առաքելական **դավանանքի** հետ: Հետևաբար ՀԵՊը աճող սերնդի համար կարևոր նշանակություն ունի սոցիալական-մարդասիրական գիտելիքներ ձեռք բերելու և այդ արժեքներին հաղորդակցվելու առումով»:*

Նախադասությունների անտրամաբանական շարադասություն, որտեղ փորձ է արվում մարդասիրական, բարոյական, հոգևոր արժեհամակարգի ձևավորման մարդասիրական փիլիսոփայական հիմքերը վերագրել մասնավորապես Հայ առաքելական սուրբ եկեղեցու **դավանաբանությանը**: Ակնհայտ է, որ քրիստոնեական մյուս ուղղությունները կամ այլ կրոններն ունեն դավանաբանական, բարոյագիտական, արժեհամակարգային տարբերություններ, որոնց նկատմամբ հարգանքի ձևավորումը ԹՄՈՒ-ում ամրագրված դրույթն է, իսկ ՀԵՊ դասագրքերում միանշանակ մարդասիրական, բարոյական ու հոգևոր արժեհամակարգի ձևավորումը հանգեցված է ՀԱՍԵ դավանաբանության ու պատմության ուսումնասիրություններին:

*«Հայ ժողովրդի ազգային-հոգևոր կառույց լինելով հանդերձ՝ Հայոց եկեղեցին միաժամանակ քրիստոնեական ընդհանրական եկեղեցու մի մասն է և արժեհամակարգային բազմաթիվ ընդհանրություններ ունի քրիստոնեական համամարդկային հիմնարար արժեքների (ազատություն, արդարություն, հանդուրժողականություն, հարգանք առ մերձավորը...) հետ»:*

*(Նորից մի նպատակ. Փաստորեն մի դասընթացի ներմուծմամբ հարգարժան չափորոշիչների հեղինակները դնում են մի քանի նպատակներ, սակայն չկան արտացոլված խնդիրները: Բացի այդ նպատակների միջև էլ չկա տրամաբանական շաղկապվածություն: Ինչո՞վ է պայամանավորված այն, որ համամարդկային արժեքներին սովորողները պետք է*

հաղորդակից լինեն հենց այս կառույցի պատմության ու դավանաբանության ուսումնասիրություններով: Իսկ ու՞ր մնաց մշակույթը, արվեստը, գրականությունը, գիտությունը և այլն):

**Դասընթացի նպատակն է՝ ազգային և համամարդկային արժեքներին ծանոթացնելու ու հաղորդակից դարձնելու միջոցով նպաստել աճող սերնդի ազգային-հոգևոր նկարագրի ամբողջացմանը (Արժեքներին ծանոթացման նպատակով պատմական դասընթացի ուսումնասիրությունն ի՞նչ մեթոդաբանությամբ է հիմնավորված, հայտնի չէ):**

Այս խնդիրն առանձնակի կարևորություն ունի նաև նոր սերնդին ընդհանուր բարոյական արժեքները և հասկացությունները փոխանցելու առումով, քանի որ, ինչպես աշխարհի շատ երկրներում, այնպես էլ Հայաստանում, եկեղեցին համամարդկային արժեքներ կրող կարևորագույն ինստիտուտ է: Հետևաբար, դասընթացն իր կարևոր նպաստը կբերի սովորողների ընդհանուր աշխարհայացքի, հոգեբանության և բարոյական ըմբռնումների ներդաշնակ ձևավորմանը: **(Փաստորեն, արդեն 2 հարյուրամյակ դպրոցը չի՞ իրականացնում այդ գործառնությունը, քանի որ մի քանի սերունդ չեն ուսումնասիրել նման դասընթաց):**

Վերջին տարիներին Հայաստանի Հանրապետություն են մուտք գործել տոտալիտար, դեստրուկտիվ (ամբողջատիրական, քայքայիչ, ապակառուցողական), միջազգային հեղինակավոր (ո՞ր) կազմակերպությունների կողմից բազմիցս քննադատված կրոնական տարաբնույթ հոսանքներ (որո՞նք են այդ կառույցների նման ձևով անվանելու գիտական, իրավական հիմքերը), որոնք լուրջ նկրտումներ ունեն հանրակրթական ոլորտ ներթափանցելու և այստեղ արմատավորվելու: Դասընթացի նպատակն է նաև աճող սերնդին հեռու պահել վերոնշյալ բացասական երևույթներից»: (Նման դիրքորոշման շրջանակներում էլ երբեմն «աղանդ» պիտակին են արժանանում մշակութային պատմություն ունեցող ավանդական կրոնական կառույցներ):

Ուրեմն դասընթացի ներմուծումն ունի մի շարք, իրար հակասող նպատակներ (որն էլ ստեղծում է խառնիճադանջ բովանդակային պատկեր). Նախ ընդհանուր աշխարհայացքի, հոգեբանության և բարոյական ըմբռնումների ներդաշնակ ձևավորում, ապա այլ կրոնական կազմակերպությունների նկատմամբ բացասական տեղեկատվության փոխանցում, այլ դավանանքների նկատմամբ անհանդուրժողական և զգույշ մոտեցման ձևավորում:

Իհարկե նման հակասություններն ունեն որոշակի հիմքեր: Առաջին, որ կասկածի տակ է առնվում, այլ կրոնական և, որոշ թեմաներում նաև փիլիսոփայական ուղղությունների արժեհամակարգերը, մյուս կողմից՝ անձի իր դավանանքն ընտրելու ազատության սահմանադրական և միջազգային համաձայնագրերով ամրագրված սկզբունքները:

Այստեղ ևս բխվում ենք դասընթացի անվան և բովանդակության միջև անհամաձայնության. 10-11-րդ դասարաններում բացառապես բովանդակությունն ունի արժեքանական, մշակութաբանական և բարոյագիտական նշանակություն, սակայն դասընթացը վերնագրով պատմագիտական է: Արժեքանական, մշակութաբանական և բարոյագիտական համամարդկային գիտական բովանդակությամբ թեմաները համեմատության կամ համադրության միջոց են դառնում ՀԱՄԵ դավանաբանության հետ, այլ ոչ հակառակը: Այսպես, աշակերտներին այն մատուցվում է որպես իդեալական ազգային ճշմարտություն, որի հետ երեխան պետք է համեմատի ու համադրի մյուս գաղափարներն ու ուղղությունները: Սակայն դրանք համընդհանուր բարոյագիտական և քրիստոնեական բնույթ ունեն: Այն չի ներկայացնում մյուս կրոնների արժեքանությունը, բարոյագիտությունն ու մշակութաբանությունը, որի միջոցով հնարավոր կլինի իրականացնել ԹՄՈւ կողմից առաջադրված սկզբունքները՝ կրոնական անհանդուրժողականության վերացման խնդրի լուծման առումով:

*«Դասընթացի նպատակն է՝ (ևս մի նպատակ) այս ոլորտում մշակել գիտամանկավարժական այնպիսի մոտեցումներ, որոնց հիմքում ընկած են մանկավարժության հիմնարար սկզբունքները՝ մատչելիություն, շարունակականություն, տարիքային առանձնահատկությունների հաշվառում, ինտեգրում այլ առարկաների հետ և այլն:*

*Հայագիտական առարկաների՝ հայոց պատմության, հայոց լեզվի, հայ գրականության դասավանդումը, և սովորողի կողմից դրանց ամբողջական ընկալումն առանց ՀԵՊ իմացության՝ որոշ առումով մնում է թերի»:*

(Նշենք որ, սույն դասընթացի ներմուծման կապակցությամբ գիտական թեզի կամ այլ տեսքով դեռևս գիտամանկավարժական հետազոտություններ կայացված և պաշտպանված չէ: Ինչպե՞ս է այդ դեպքում հիմնավորված մանկավարժության հիմնարար սկզբունքների պահպանվածությունը, որին մենք կանդրադառնանք ավելի ուշ):

Այնուհետև, շարունակում ենք ևս մի քանի նպատակներ սահմանել մեկ դասընթացի համար.

*«Դասընթացի նպատակն է՝ ամբողջացնել հայագիտական առարկաների՝ հայոց պատմության և մշակույթի հետ կապված հարցերի շրջանակը՝ ամրապնդելով այդ առարկաներից սովորողների գիտելիքները, լրացուցիչ անհրաժեշտ տեղեկություններ հատորդել, ինչպես նաև վերհանել բազմաթիվ իրադարձությունների և երևույթների ընթացքը պայմանավորող հոգևոր-եկեղեցական գործոնները:*

*Հայ ժողովուրդն ավանդաբար և պետականորեն յուրաքանչյուր տարի նշել և հիմա էլ նշում է ավելի քան երկու տասնյակ տոներ: Այս դասընթացը կօգնի սովորողին հասկանալու այդ տոների և արարողությունների ազգային-եկեղեցական, պատմական և դաստիարակչական իմաստը»:*

Դաստիարակության նպատակին անտեղյակ ուսուցչին Ուշինսկին նմանեցնում է այն ճարտարապետին, որը դնում է շենքի հիմքերը, բայց չգիտի, թե ինչ է կառուցում: «Դաստիարակության նպատակի սահմանումը, - գրում է նա, - մենք համարում ենք ամեն կարգի փիլիսոփայական, հոգեբանական ու մանկավարժական տեսությունների լավագույն հիմնաաքարը»: Նկատենք, որ արդի դաստիարակության համակարգի և բովանդակության ընտրության մեջ առանցքային է անձնակողմնորոշիչ մոտեցումը, որը ենթադրում է, որ պետք է նպատակը լինի ոչ թե ծրագրերի, միջոցառումների, ձևերի, մեթոդների իրականացումը, այլ երեխայի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը: Հարկավոր է զարգացնել սովորողների անհատական հակումները, հետաքրքրությունները, բնավորության յուրահատուկ գծերը, ինքնաձանաչողությունն ու հնքնահարգանքը, որի կարևոր տարրերից է նաև ազգային ինքնագիտակցությունն ու այլոց անձնային և սոցիալական առանձնահատկությունների նկատմամբ հարգանքը: Դաստիարակության հիմնական օրենքը պետք է լինի շարժումը երեխայի անձնական շահերից՝ դեպի վեհ բարոյական պահաջմունքների ձևավորումը: Այս առումով խիստ կասկածելի է, որ տեղեկատվական բնույթի տեքստը կարող է ունենալ որևէ դաստիարակչական նշանակություն (1): Նպատակի ճշգրտման հարցում կարող են առաջատար ուղեցույց լինել ժամանակակից փիլիսոփայական ուղղությունները, որոնք հիմք են հանդիսանում ժամանակակից մանկավարժական տեսությունների ձևավորման: Դրանց կարելի է ծանոթանալ մանկավարժության հետևյալ գրքերից.

1. Харламов И.Ф. Педагогика, Москва, 2000. <http://rudocs.exdat.com/docs/index-392839.html?page=4#11617830>):

2. Подласый И.П. Педагогика начальной школы, Москва, 2000.

3. Подласый И.П. Педагогика, Москва, 2006.

4. Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. Общая педагогика, Уч.пособие., Москва, 2004.

Այն թե դասընթացում կիրառված են ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ, տեխնոլոգիաներ ու պահանջներ, խիստ վիճելի են, քանի որ թե՛ տեքստերի շարադրանքը, թե՛ գեղագիտական ձևավորումը, թե՛ հանձնարարականներն ու հարցադրումները կառուցված չեն ըստ որևէ մանկավարժական տեխնոլոգիայի սկզբունքների և չեն խթանում ոչ անձնակողմնորոշիչ մոտեցմանը, ոչ աշակերտների ինքնուրույն ու ստեղծագործական մտածողության, ոչ էլ համամարդկային մշակույթի ու արժեքների նկատմամբ հարգանքի ձևավորմանն ու զարգացմանը: Դրանք մեխանիկական հիշողության ու վերարտադրության համար նախատեսված նյութեր են:

Եթե մանկավարժական տեսություններում, ըստ բովանդակության և կառուցվածքի բնույթի, տարբերակում են կրթական և դաստիարակչական, աշխարհիկ և կրոնական տեխնոլոգիաներ, ապա ՀԵՊ դասընթացի համար անհասկանալի է մնում թե այն ի՞նչ բնույթի է:

Եթե ընդունենք, որ ՀՀ հանրակրթությունը որդեգրել է անձնային կողմնորոշման տեխնոլոգիաների ու մեթոդների ներդրումը, ապա այս տեսանկյունից տարբերում են.

◆ **տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ**, որոնք օգնում են ձևավորել աշակերտների առարկայական գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները;

◆ **օպերատիվ տեխնոլոգիաներ**, որոնց օգնությամբ ձևավորվում են մտավոր գործողությունները;

◆ **Էմոցիոնալ-գեղարվեստական և Էմոցիոնալ-բարոյական տեխնոլոգիաներ**, որոնք օգնում են ձևավորել գեղագիտական և բարոյական հարաբերություններ;

◆ **ինքնազարգացման տեխնոլոգիաներ**, որոնք ձևավորում են անձի ինքնակառավարման մեխանիզմները; Էվրիստիկ կամ որոնողական տեխնոլոգիաներ, որոնք նպաստում են ստեղծագործական ընդունակությունների զարգացմանը և կիրառական տեխնոլոգիաներ, որոնք ձևավորում են գործնական-պրակտիկ կողմը:



ՀԵՊ դեպքում հանդիպում ենք միայն առաջինին, մյուսների կիրառությունը մանկավարժության տեսանկյունից լուրջ բացթողում է:

*«Դասընթացը կօգնի նաև ստուգաբանել մեր կյանքի ու կենցաղի բազմաթիվ հարցեր, որոնց բացատրությունը կապված է ազգային-եկեղեցական ավանդույթների հետ»:*

**Մասնավորապես. Ավագ դպրոցի ուսումնական նպատակների ցանկում կարդում ենք.**

*« - Սովորողի մոտ ձևավորել մշակութաբանական գիտելիքներ հայոց ավանդական արժեքների, հոգևոր ազգային մշակույթի վերաբերյալ,*

*- հոգևոր ազգային մշակույթի պատմական տարածության մեջ նպաստել անհատի ինտեգրմանը, որը կնպաստի նրա պատմական գիտակցության ձևավորմանը,*

*- սովորողի մոտ դաստիարակել հարգանք նախնիների, հայրենիքի պատմական անցյալի նկատմամբ,*

*- ձևավորել աշակերտի մեջ հարգանք, բարեխիղճ վերաբերմունք աշխատանքի նկատմամբ,*

*- նպաստել աճող սերնդի հոգևոր ազգային, բարոյական նկարագրի ձևավորմանը,*

*- միջնակարգ դպրոցի սովորողներին պատրաստել հետագայում հայագիտական կրթություն ստանալու և համապատասխան մասնագետ դառնալու ուղղությամբ»:*

Նորից հակասություններ. Մշակութաբանական նշանակություն, բովանդակություն և պատմագիտական վերնագիր: Մյուս կողմից, եթե նման բովանդակություն դպրոցում նախատեսում է նաև Հայ ժողովրդի պատմություն դասընթացը, արդյոք նպատակահարմար չէ՞ ՀԵՊ թեմաների ինտեգրացիան պատմության դասընթացին: Այն կարող է լուծել մի շարք ծագած խնդիրները.

1. բեռնաթափել ուսումնական ծրագիրը;

2. դասավանդման նյութի գիտական ուսումնասիրությունը ընդգրկելով մասնագիտական կրթության բովանդակության մեջ, ապագա և ներկա մասնագետներին պատրաստել և վերապատրաստել այդ բովանդակության յուրացմամբ;

3. համապատասխանեցնել կրոնական ուսուցումը Թուլեդոյի սկզբունքներին;

4. բացառել որևէ կրոնական կազմակերպության միջամտությունը հանրակրթական ծրագրերին;

5. այդ ոլորտում ապահովել պետական համապատասխան մարմինների գործունեությունն ու վերահսկողությունը:

7. Կրոնների և հավատքների ուսուցմանն անհրաժեշտ որակյալ ուսումնական ծրագրերը կարող են արդյունավետորեն նպաստել ԹՈՒՄ-ի կրթական նպատակներին, եթե ուսուցիչները պրոֆեսիոնալ են վերապատրաստվել ուսումնական ծրագրերն օգտագործելու առումով և շարունակ վերապատրաստվում են խնդրո առարկա հարցի վերաբերյալ իրենց գիտելիքներն ու ունակությունները զարգացնելու նպատակով: Ուսուցիչների վերապատրաստումը պետք է կատարվի ժողովրդավարական և մարդու իրավունքների սկզբունքներին համապատասխան և ներառի հասարակության մեջ առկա մշակութային ու կրոնական բազմազանությունը:

Այս առումով, լուրջ բացթողումներ են առկա նաև ՀԵՊ ուսուցիչների վերապատրաստման նյութերում: Նախ նշենք, որ

1) այն ամբողջությամբ Աստվածաշնչի բովանդակության վերաբերող հակիրճ տեղեկատվություն է, որն այնքան էլ մեծ պատկերացում չի կարող տալ դրա կրթական, ուսումնական, դաստիարակչական և առավել ևս ՀԵՊ դասընթացի ուսուցման նպատակների վերաբերյալ,

2) այն չի տալիս պատկերացում կրոնի և կրոնների ուսուցման մասին միջազգային և տեղական օրենքների ու պահանջների մասին,

2) դրանում արտացոլված չեն սահմանադրական և կրթական օրենքները, իրավունքները որոնց իմացությունը կապահովի ուսուցիչների անկողմնակալ մոտեցումը այլ կրոնների ու դավանանքների ներկայացուցիչների նկատմամբ,

3) դրանցում ներկայացված չեն մանկավարժական, հոգեբանական, ՏՀՏ-ների ոլորտի այն անհրաժեշտ գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների, ուսուցչի արժեհամակարգի ու մասնագիտական որակների նկատմամբ առաջադրվող պահանջները, որոնք անհրաժեշտ են ընդհանրապես ուսուցչի և մասնավորապես՝ ՀԵՊ ուսուցչի համար:

4) ներկայացված չէ այն մեթոդական գործիքների բազան, որոնք կարող է կիրառել ուսուցիչը տվյալ դասընթացի ժամանակ:

Մշակութաբան Վարդան Ջալոյանը գրում է. «Մեզ մոտ եկեղեցին և պետությունը, եկեղեցին և դպրոցը տարանջատված են, կրոնական քարոզը պետական

հաստատություններում արգելված է: Սակայն այս սկզբունքները դասագիրքը խախտում է: Եթե միջնադարում Հայ առաքելական եկեղեցին յուրացրել էր աշխարհիկ գործառույթները, երկրորդական պլան մղելով ավետարանական ճշմարտության տարածումը, ապա այժմ եկեղեցին քրիստոնեական քարոզի պարտականությունը դնում է պետական ծառայողների ուսերին»:

Եկեղեցին պնդում է, թե դասընթացը կրոնական քարոզչություն չէ դպրոցներում: Սակայն ինչպես կարելի է հիմնավորել ՀԱՍԵ դավանաբանության, ծիսակարգի, հայրենիք-եկեղեցի-ազգ նույնականացման քարոզչությունը՝ Հայ առաքելական եկեղեցու դավանաբանության համատեքստում:

Կրոնը սահմանվում է որպես աշխարհի ճանաչողության հատուկ ձև, որը բնորոշվում է հավատով առ գերբնական, իր մեջ կարող է ներառել բարոյական նորմերի, վարքի կանոնների և երկրպագության ծեսերի առանձին տարրեր կամ համակարգ: Կրոնը մարդկային հասարակության կազմակերպող և կազմակերպված հավատ է, որպես կազմակերպված երկրպագում բարձրագույն ուժերին: Նման երկրպագումը հավատացյալի համար ենթադրում է իր երկրպագած բարձրագույն ուժերի աներկբայորեն իրական լինելու գիտակցում:

### § 3. Դասագրքերի ազդեցությունը աշակերտների հանդուրժողականության մակարդակի վրա

Հայոց եկեղեցու պատմություն առարկայի դասավանդումը պետք է ՀՀ-ում խթաներ աշակերտների պատկերացումներն ու գիտելիքները ոչ միայն Հայ առաքելական եկեղեցու, այլ նաև այլ կրոնական կազմակերպությունների վերաբերյալ ու նաև ձևավորեր համապատասխան վերաբերմունք բոլոր կրոնական կազմակերպությունների, նրանց ներկայացուցիչների ու սպասավորների նկատմամբ: Նման առարկայի դասավանդումը հանրակրթական դպրոցում, մանավանդ երբ հաշվի ենք առնում, որ այս առարկան իր մեջ ներառել է էթիկային ու բարոյագիտությանը վերաբերող թեմաներ, պետք է միտված լիներ ոչ միայն գիտելիքների ապահովմանը, այլ նաև ուսուցիչների ջանքերով աշակերտների մեջ սերմաներ հանդուրժողականության տարրեր, համակողմանի պատկերացումներ տար այլ մշակույթների ու կրոնների նկատմամբ ու ընդհանուր իմաստով խթաներ երկրում բազմախոհության, բազմակարծության և ժողովրդավարացման մթնոլորտը:

Հայոց եկեղեցու պատմություն առարկայի և դպրոցներում հանդուրժողականության ու բազմակարծության հարաբերակցությունը պարզելու նպատակով ՀՀ հանրակրթական վեց դպրոցներում անցկացվեցին անանուն հարցումներ 254 աշակերտների շրջանում: Դպրոցներն ընտրվել են պատահականության սկզբունքով, երկուսը՝ Երևան քաղաքում, չորսը՝ մարզերում: Հարցաշարը բաղկացած է ութ հարցերից, որոնցից երկուսը՝ բազմակի ընտրության հնարավորությամբ: Հարցումների ժամանակ պահպանվել է գենդերային հավասարության սկզբունքը: Հարցումների հիմնական նպատակն էր պարզել հինգ, վեց, յոթերորդ ու ութերորդ դասարանի աշակերտների վերաբերմունքը Հայ առաքելական եկեղեցու, նրա սպասավորների և այլ կրոնական կազմակերպությունների նկատմամբ, ինչպես նաև պարզել հանդուրժողականության կամ հանդուրժողականության աստիճանը աշակերտների շրջանում:

Հարցաշարի առաջին հարցը վերաբերում է աշակերտների գիտելիքների պարզ չափմանը, թե ինչպիսի կրոններ կամ կրոնական կազմակերպություններ գիտեն Հայաստանում: Աշակերտների ճնշող մեծամասնությունը (97 %) իբրև կրոնական կազմակերպություն առաջին տեղում մատնանշում է Եհովայի վկաներ կազմակերպությունը, իսկ դրանից ավելի քիչ՝ հիսունականներին կամ հոգեգալստականներին (89%),

ավետարանականներին (83%) և Կյանքի խոսք եկեղեցին (82%): Պատասխանների մեջ քիչ չեն նաև քրիստոնեություն, բողոքականություն, Մորմոնի եկեղեցի տարբերակաները: Առավել քիչ հիշատակվում էին Էմանուել, հեթանոսական կրոն, կաթոլիկ եկեղեցի, ուղղափառություն, իսլամ, քրիշնայականություն, Հույսի դուռ, Եղբայրություն, Նոր կյանք, ադվենտիստական կրոնական կազմակերպությունները: Հետաքրքրական է, որ կրոնական կազմակերպությունների շարքում աշակերտները քիչ են թվարկել Հայ առաքելական եկեղեցին, սակայն դրա պատճառը ոչ թե Հայ առաքելական եկեղեցուն ծանոթ չլինելն է, այլ այն, որ կրոնական կազմակերպություն ասելով պարզապես նրանց մոտ ասոցիացան առավելապես կրոնական փոքրամասնությունների հետ է: Պատասխաններում հանդիպել են նաև «հավատացյալ», «աղանդավոր», «չգիտեմ» և այլ տարբերակներ: Հետաքրքրական է, որ մասոնականությունը և էմոները ևս աշակերտների կարծիքով պատկանում են կրոնական կազմակերպությունների թվին: Որոշ աշակերտների պատասխաններ աչքի են ընկնում իրենց զավեշտալի պատասխաններով, ինչպիսիք են «վաթսունականներ», «ութսունականներ» և այլն:

Աշակերտների գերակշիռ մեծամասնությունը դրական վերաբերմունք ունի Հայ առաքելական եկեղեցու ու նրա սպասավորների նկատմամբ և մինևույն ժամանակ նույն մեծամասնությունը բացասական է գնահատում կրոնական փոքրամասնությունների գոյությունը Հայաստանում ու համարում, որ դրանք վտանգ են ներկայացնում ազգի միասնությանը: «Վատ եմ վերաբերում այլ կրոնական կազմակերպություններին, քանի որ նրանք հանդիսանում են պառակտման միջով», «դա շեղում է», «այս մարդիկ քարոզում են Հիսուսին հակառակ բաներ», «ես շատ եմ ուզում, որպեսզի այդ կազմակերպությունները վերանան», «նրանք պառակտում են երկիրը», «իմ շրջապատում չկան նման մարդիկ, բայց եթե լինեին էլ՝ կարհամարհվեին հասարակության կողմից», «պետք է արմատախիլ արվեն», «նրանք պետք է ոչնչանան», «հարկավոր է անհապաղ վերացնել», «շատ կցանկանայի, որ մեր պետությունը նրանց գործունեությունը դադարեցնելու մասին օրենք ընդուներ», «այդ կազմակերպությունների գործունեությունը համարում եմ անիմաստ ու աննպատակ: Նրանց հետևորդներին ևս», «ես չեմ ընդունում այլ կրոնները, որովհետև քրիստոնյա եմ» պատասխանները հանդիպում են այլ կրոնական կազմակերպությունների նկատմամբ վերաբերմունքի շրջանակներում: Կան նաև այնպիսի պատասխաններ, որոնք ուղղակի ֆիզիկական սպառնալիք են ներկայացնում, ինչպիսիք են «գլուխները կջարդեմ» և այլն:

Հիմնականում այլ կրոնական կազմակերպությունների նկատմամբ բացասական տրամադրված աշակերտները դրական են արտահայտվում Հայ եկեղեցու դերի ու դերակատարության վերաբերյալ հարցերին: Դեռ ավելին, նրանցից ոմանք գտնում են, որ Հայ եկեղեցու դերը պետք է ավելանա, քահանաները պետք է առավել ակտիվ քարոզչությամբ զբաղվեն և գտնում են, որ «լավ կլիներ, որ քահանան առավել հաճախ գար դպրոց»:

Աշակերտներից շատերը ուղղակի նշում են, որ իրենց շրջապատում կրոնական փոքրամասնությունների ներկայացուցիչներ չկան, սակայն այլ պատասխաններից պարզ է դառնում, որ նրանց մեծ մասն առնվազն մեկ անգամ շփում ունեցել է այդ մարդկանց հետ և առավել հաճախ Եհովայի վկաներ կազմակերպության ներկայացուցիչների հետ: Հետաքրքրական է նաև հավատացյալ բռնի բացասական երանգավորումը և դրա նույնացումը կրոնական փոքրամասնությունների ներկայացուցիչների հետ: Այս իմաստով կրոնական փոքրամասնությունների ներկայացուցիչների նկատմամբ բացասական վերաբերմունքն արտացոլվում է նաև հավատացյալի նկատմամբ տաժած վերաբերմունքի մեջ:

Հետաքրքրական է հատկապես այն հարցի պատասխանը, թե արդյոք հայը կարող է լինել մուսուլման: Համարյա բոլոր հարցվածները միանշանակ պատասխան են տվել, որ հայը չի կարող լինել մուսուլման: Միայն մի քանի պատասխաններում աշակերտները չեն բացառել նման հնարավորությունը՝ նշելով հիմնականում երկու փաստարկ: Առաջին, որ շատ հայեր ցեղասպանության հետևանքով ստիպված են եղել ընդունել իսլամ և երկրորդ, որ ամեն մարդ ազատ է իր կրոնը ընտրելու ազատության մեջ: Աշակերտներից ոմանք նշել են նաև ամուսնության խնդիրը, երբ հայը ամուսնանում է մուսուլմանի հետ ու փոխում իր կրոնը՝ բացասաբար վերաբերելով այդ երևույթին: Սակայն նույնիսկ ազատ կամքին կողմնակիցների մեծ մասը գտնում են, որ, այնուամենայնիվ, ճիշտը հայ քրիստոնյա լինելն է:

Մուսուլման հայերին դեմ արտահայտված մեծամասնությունը իր փաստարկները հիմնում է պատմական, ավանդական մոտեցումների վրա: «Հայը չի կարող լինել մուսուլման, որովհետև հայը քրիստոնյա ազգ է», «Հայը պետք է հարգի իր ազգային կրոնը, քանի որ ինքն է առաջինը եղել քրիստոնյա», «Չի կարող, որովհետև հայը համարվում է կրոնական ազգ», «Մուսուլման դարձած հայը դավաճան է», «Ոչ, որովհետև Հայաստանը առաջինն է ընդունել քրիստոնեություն», «մուսուլման հայը դա արդեն հայություն չի», «չի կարող հայը լինել մուսուլման, քանի որ մեր նախնիները իրենց կյանքի գնով պահեցին քրիստոնեությունը»,

«Հայաստանում պետական կրոնը քրիստոնեությունն է: Մակայն եթե հայը իսկապես հայի ոգի ունի նա չի կարող դավանել իր թշնամու կրոնը», «ես չեմ ընդունում այլ կրոնները, որովհետև քրիստոնյա եմ» պատասխանները հիմնականում գերիշխում են աշակերտների պատասխաններում: Նկատելի է, որ աշակերտների պատասխանները հիմնականում կրկնում են հասարակության մեջ առկա գերակա մտայնություններն ու կարծրատիպերը, որոնք հիմնված են պատմության, ցեղասպանության, հայի մենթալիտետի մասին պատկերացումների վրա:

Պետք է նկատել, որ աշակերտների պատասխաններում առավել հիմնարար կրոնագիտական կամ վերլուծական պատասխաններն իսպառ բացակայում են և հիմնականում գերիշխում են ընտանիքում կամ հասարակության մեջ առկա տեսակետները և երբեմն կարծրատիպերը: Իսլամի ու քրիստոնեության միջև համեմատականներ չտանելու պատճառներից մեկը համապատասխան գիտելիքների բացակայությունն է, քանի որ դասագրքում իսլամին հատկացված դասաժամերը բավականին քիչ են, մասնագետներ չկան ու իսլամի մասին պատկերացումները մնում են կարծրատիպային ոլորտում, հաճախ նույնացվում հարևան ժողովուրդների և հատկապես թուրքերի ու պարսիկների հետ և այստեղ ի հայտ է գալիս կոլեկտիվ հիշողության խնդիրը, որը ցաղասպանված ժողովրդի մոտ բացասական է, միջերով ու կարծրատիպերով հարուստ: Այս առումով անհրաժեշտ է դասագրքերում ավելացնել իսլամին հատկացվող ժամաքանակը, առանձին տեղ հատկացնելով իսլամական կենցաղին, համեմատականներ անցկացնելով քրիստոնեության ու քրիստոնեական ապրելակերպի հետ, որպեսզի ապագա սերնդի մոտ առավել հիմնավորված տեսակետները գերակայեն:

Միևնույն ժամանակ աշակերտների կողմից տրված պատասխաններում աչքի է զարնում օրենքների ու սահմանադրության բացարձակ չիմացությունը: «Հայաստանում օրենքով պետական կրոնը Հայ եկեղեցին է» կամ «պետական կրոնը քրիստոնեությունն է» պատասխանները վկայությունն են այդ գիտելիքների պակասի: Այս բացը պետք է լրացվի թե այս թե այլ առարկաների շրջանակներում:

Հարցաշարում աշակերտները պատասխանել են երկու բազմակի հնարավոր պատասխաններով հարցերի, որոնք են.

1. Եթե իմանայիք, որ Ձեզ հարազատ մարդը դարձել է Եհովայի վկա, ինչպե՞ս դա կանդրադառնար ձեր փոխհարաբերությունների վրա? Հուշում՝

- չեն ընդունի նրա որոշումը և կդադարեն շփվել նրա հետ
- չեն ընդունի, բայց չեն դադարի նրա հետ շփվել
- կընդունեն, սակայն դա ինչ-որ կերպ կազդի մեր փոխհարաբերությունների վրա
- ոչինչ չի փոխվի իմ վերաբերմունքի մեջ
- դժվարանում եմ պատասխանել

2. Ինչպիսի՞ դիրքորոշում ունեք մեր երկրում այլ կրոնական համայնքների գործառնման առումով? Հուշում՝

- նրանք պետք է պատժվեն և մերժվեն հասարակության կողմից
- նրանք պետք է հեռանան մեր հասարակությունից / ապրեն այլ երկրում
- անտարբեր եմ
- նրանք կարող են ապրել մեր հասարակությունում, բայց մեզանից հեռու
- նրանք կարող են ապրել մեր երկրում որպես հասարակության լիիրավ անդամներ
- այլ

Առաջին հարցի պարագայում հիմնականում աշակերտները պատասխանել են, որ չեն ընդունի այդ որոշումը և կդադարեն շփվել նրա հետ (42.8%): Չեն ընդունի, բայց և չեն դադարի շփվել (31.8%): Կընդունի հարազատի որոշումը աշակերտների համեմատաբար քիչ 4.5%-ը, սակայն դա որևէ կազդի իրենց հարաբերությունների վրա: Վերաբերմունքի մեջ որևէ փոփոխություն չեն կանխատեսում աշակերտների 6.5%-ը: Դժվարացել են պատասխանել 14.4%-ը:

Երկրում գործող այլ կրոնական համայնքների նկատմամբ վերաբերմունքը համեմատաբար առավել հավասարաչափ տեսակետներ է արձանագրել դպրոցական աշակերտների շրջանում: Այսպես, Հայաստանում գործող այլ կրոնական կազմակերպությունների պատժմանն ու հասարակության կողմից նրանց մերժմանը կողմնակից է հարցվածների 27.9%-ը, իսկ երկրից նրանց հեռացնելուն կողմնակից է 18.2%-ը: Աշակերտների 14.4%-ը ընդհանրապես անտարբեր է կրոնական կազմակերպությունների նկատմամբ (հարցաշարը աթիստների մասին հարց չի ներառել, սակայն որոշ աշակերտներ նշել են, որ չեն հավատում որևէ կրոնի, իսկ մեկ աշակերտ էլ նշել է ավետարանական համայնքին իր պատկանելության մասին): Աշակերտների մեծամասնությունը կողմ է, որ նրանք ապրեն իրենց հասարակության մեջ, սակայն իրենցից հեռու (29.6%): Այս տեսանկյունից պետք է նշել, որ աշակերտներից շատերը այս պատասխանի ենթատեքստում ունեցել են Եհովայի վկաներ կազմակերպության քարոզչությունը տներում, փողոցում և իրենց պատասխաններում մատնանշել իրենց անձնական տարածքի կարևորությունը: Աշակերտների 7.8%-ը համաձայն է այլ կրոնական կազմակերպություններին կամ



համայնքներին ընդունել որպես հասարակության լիիրավ անդամներ: 2.1%-ը նշել է «Այլ» տարբերակը՝ չմասնավորեցնելով, թե ինչ է նկատի ունի այլ տարբերակի տակ:

Պետք է նշել նաև, որ աշակերտների մեծամասնությունը դրական է գնահատել առարկայի դասավանդումը դպրոցում, չնայած եղել են դժգոհություններ այն մասին, որ «անիմաստ կրկնություն է» կամ «դասագրքերը լավը չեն»: Դրական գնահատականների մեջ հանդիպում է այն տեսակետը, որ առարկան «սերմանում է քրիստոնեություն աշակերտների մեջ»: Այս իմաստով պետք է նշել, որ աշակերտներից շատերը չեն հասկացել առարկայի բուն նպատկը, որը մի կողմից արդյունք է ուսուցիչների ոչ բավարար պատրաստվածության, իսկ մյուս կողմից՝ դասագրքերի անկատարության:

Հաշվի առնելով վերը նշվածը պետք է փաստենք, որ անցկացված հարցումները ցույց են տալիս, որ աշակերտների մեծամասնությունը բավարար գիտելիքներ չունի Հայ եկեղեցու այլ կրոնական կազմակերպությունների վերաբերյալ, հաճախ շփոթում է տերմինները ու հիմնական կանխակալ վերաբերմունք դրսևորում այլակրոնների նկատմամբ: Վերը նշված պատասխանների քանակական տվյալները, ինչպես նաև առանձին արտահայտություններ ցույց են տալիս, որ աշակերտների մեծամասնությունը առաջնորդվում է ոչ թե օրենքի կամ իրավունքի, այլ ուժի, ճշմարիտի, ավանդականի, պատմականի ու արդեն արմատավորված արժեհամակարգերի կատեգորիաներով: Պատասխանների մեծամասնության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հարցված աշակերտների մեծամասնությանը դժվար է անվանել հանդուրժող, չնայած նրան, որ պատասխաններում երևում է ինֆորմացիայի ու կենսափորձի բացը: Այս իմաստով դասագրքերում այլ կրոնների մասին գիտելիքների ավելացումը ու համեմատականների անցկացումը օգտակար կլինի ապագա սերնդի դաստիարակության, համաշխարհային գործընթացներին համընթաց քայլերու և ինտեգրվելու, ինչպես նաև հետագայում կրոնահոգեբանական ճգնաժամեր չունենալու նպատակով:

## Առաջարկություններ և եզրակացություններ

1. Հայոց եկեղեցու պատմություն առարկայի անվանումը չի համապատասխանում դասագրքերի բովանդակությանը: Այդ պատճառով առաջարկում ենք առարկան անվանել Կրոնների պատմություն կամ Հայ քրիստոնեական մշակույթի պատմություն և բարոյագիտություն կամ Հայոց եկեղեցու մշակութաբանական հիմունքներ, որի դեպքում էլ պետք է որոշակի թեմաներ դուրս գան դասագրքերից:

2. Առաջարկում ենք Հայոց եկեղեցու պատմություն առարկան բաժանել մի քանի առարկաների՝ ըստ դասագրքերում ներառված բովանդակային նյութի: Այդ առարկաները կարող են լինել Հայոց եկեղեցու պատմությունը, Կրոնների պատմությունը (այլ կրոնների մասին նյութի հարստացմամբ), Էթիկա կամ բարոյագիտություն և այլն:

3. Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ՀՀ սահմանադրությամբ կրթությունն ունի աշխարհիկ բնույթ՝ առաջարկում ենք դասընթացի հետ կապված բոլոր հարցերը, ինչպես նաև վերահսկողությունը և գնահատումը իրականացնել բացառապես պետական մարմինների մասնակցությամբ՝ զերծ պահելով այն կրոնական որևէ կառույցի կամ ներկայացուցիչների մասնակցությունից:

4. Հաշվի առնելով նյութի բարդությունը և բովանդակային բազմազանությունը՝ առաջարկում ենք առարկայի դասավանդումը հանել ցածր դասարաններից կամ թողնելու պարագայում ենթարկել արմատական փոփոխությունների: Մասնավորապես, հինգերորդ դասարանի դասագրքի բովանդակությունը պարզ աստվածաշնչային տեքստի վերարտադրողությունից վերածել քննական մտածողություն խթանող առարկայի:

5. Դասագրքերի բովանդակությունը կազմելիս հաշվի առնել ԵԱՀԿ Թուլեդոյի ուղեցուցային սկզբունքները, որոնք կարևոր ուղեցույց են անկողմնակալ, կրոնականությունից զերծ ու մարդու իրավունքները չոտնահարող դասագրքեր կազմելու համար: Այս սկզբունքները պետք է հաշվի առնվեն նաև ուսուցիչների կրթական կողմնորոշիչները կազմելու ժամանակ:

6. Առաջարկում ենք Էականորեն բեռնաթափել դասընթացը, հատկապես տոների և վերաբերող հատվածները և պատմական հատվածները, որոնցով հագեցած են հատկապես ութերորդ և իններորդ դասարանի դասագրքերը: Առաջարկում ենք արմատական փոփոխության ենթարկել հին և նոր կտակարանների պատմությունը աստվածաշնչյան

եղանակով վերարտադրող դասընթացները: Տոներին և խորհուրդներին վերաբերող հատվածներն իմաստ չունի պատմական նյութի նման անցնել ուղղակի, մեծ մասամբ խմբային աշխատանքների միջոցով պետք է հանձնարարել տանը պատրաստել և գեղարվեստական ներկայացմամբ մատուցել:

7. Դասագրքերում տեղեկատվական ու զուտ հիշողության վրա սերտելիք նյութին պետք է փոխարինելու գա քննական մտածողությունը խթանող ու վերլուծական հմտություններ առաջացնող առաջադրանքներն ու նյութերը:

8. Առաջարկում ենք դասընթացի դասավանդման և դասագրքերի կազմման առումով հաշվի առնել այլ երկրների փորձն ու ունեցած դժվարությունները, որով էականորեն կշռջանցվեն բազմաթիվ խնդիրներ, կհարգվեն մարդու իրավունքները, կրոնական փոքրամասնությունների ներկայացուցիչների իրավունքները, խթանվի հանդուրժողականության մթնոլորտ ու դասընթացն առավել արդյունավետ կդառնա: Այս առումով առաջարկում ենք առարկային տալ առավելապես մշակութաբանական կողմնորոշում, ինչպես օրինակ դա կատարվեց Ռուսաստանի պարագայում:

9. Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ առարկայի դասավանդման համար անհրաժեշտ թվով որակյալ մասնագետներ չկան՝ առաջարկում ենք էականորեն բարելավվել ուսուցչի կրթական ձեռնարկները՝ ամենայն մանրամասնությամբ շարադրելով ուսուցչի պարտականություններն ու իրավունքները, այն հարցերը, որոնք ուսուցիչը պետք է կամ պետք չէ անդրադառնա, ինչպես լուծի խնդրահարույց կամ ծագած խնդիրները և այլն:

10. Կրոնների և հավատքների ուսուցանման համար անհրաժեշտ ուսումնական ծրագրերի, դասագրքերի և կրթական ծրագրերի պատրաստումը պետք է հաշվի առնի կրոնական և ոչ-կրոնական տեսակետները այնպես, որ դրանք լինեն ոչ խտրական, ազնիվ և հարգալից: Պետք է խուսափել ոչ ճշգրիտ կամ վնասակար նյութերից, հատկապես երբ դրանք խրախուսում են բացասական կարծրատիպեր: Հայոց եկեղեցու պատմության առարկայի դասավանդումը պետք է լինի ոչ թե «կրոնների կամ կրոնի ուսուցում, այլ կրոնների կամ կրոնի ՄԱՍԻՆ ուսուցում»:

11. Հայոց եկեղեցու պատմությունն առարկայի դասընթացի շրջանակներում պետք է խուսափել կրկնություններից, որոնք արդեն ներառված Հայոց պատմության կամ այլ դասագրքերում: Հակառակ դեպքում, կարելի է այդ կրկնությունը անել այնպես, որպեսզի գործի փոխլրացման սկզբունքը:

12. Հայոց եկեղեցու պատմությունն առարկայի դասընթացի ձևավորման, փոփոխման, լրացման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել այդ ոլորտում մասնագիտացած հասարակական կազմակերպությունների, անհատների, փորձագետների և այլ շահագրգիռ կողմերի առաջարկություններն ու խորհուրդները: Այդ առումով անհրաժեշտ է դասագրքերը մինչև շրջանառության մեջ դնելն անցկացնել փորձագիտական քննություն՝ այդ գործընթացում ներգրավվելով կրոնագետների, աստվածաբանների, հոգեբանների, մանկավարժների, պատմաբանների և այլ հարակից մասնագիտությունների ներկայացուցիչների:

13. Թուլեղոյի սկզբունքների համաձայն աշակերտները, ծնողների պահանջով կամ խնդրանքով, պետք է իրավունք ունենան հրաժարվել առարկայի հաճախումից, եթե ապացուցվում է, որ դա հակասում է նրանց կրոնին ու համոզմունքներին: Այս սկզբունքի կիրառումը ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում բավականին կթուլացնե՛ր լարվածությունը առարկայի դասավանդման հետ կապված, ինչպես նաև կխթանե՛ր հանդուրժողականության մթնոլորտն ու նոր մշակույթի հիմք կդնե՛ր:

14. Դասավանդվող նյութն առավել արդյունավետ դարձնելու նպատակով դասագրքերում պետք է ներառվեն մեծ թվով համեմատականներ այլ կրոնների հետ, մասնավորապես երբ խոսքը վերաբերում է դավանական կամ տոնածիսական տարբերություններին: Անհրաժեշտ է ցուցադրել տարբեր ֆիլմեր, տեսանյութեր, խուսափել դասագրքից կառչելուց: Այդ տեսանյութերը կարող են լինել թե՛ Հայոց եկեղեցու, թե՛ տարբեր կրոնների, և թե՛ զանազան կրոնական կազմակերպությունների մասին: