



Բաց Հասարակության Հիմնադրամներ - Հայաստան

ՀԱՅՈՑ ԵԿԵՂԵՑՈՒ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ  
ԴԱՍԱԳՐՔԵՐԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿԱՅԻՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆՆ  
ՈՒ ԴՐԱՆՑ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴ ՍԵՐՆԴԻ ՎՐԱ

Հ.ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ, Ա. ԴԱՎԹՅԱՆ

*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:*

ԵՐԵՎԱՆ 2013

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

Ներածություն ..... էջ 3

§ 1. Հայոց եկեղեցու պատմության դասագրքերի ձևավորման չափանիշները,  
համապատասխանությունը մանկավարժահոգեբանական պահանջներին և Թուլեդոյի  
սկզբունքներին ..... էջ 4

§ 2. Դասագրքերի բովանդակությունը և դրանց կրոնագիտական վերլուծությունը .. էջ 18

§ 3. Հայոց եկեղեցու պատմության դասագրքերի գործառութային  
նշանակությունները և նպատակները ..... էջ 31

§ 4. Դասագրքերի ազդեցությունը աշակերտների հանդուրժողականության  
մակարդակի վրա ..... էջ 38

Առաջարկություններ և եզրակացություններ ..... էջ 44

## Համառոտագիր

«Հայոց եկեղեցու պատմության դպրոցական դասագրքերի բովանդակային վերլուծությունն ու դրանց ազդեցությունը երիտասարդ սերնդի վրա» որակական հետազոտությունը իրականացվել է Բաց Հասարակության Հիմնադրամներ-Հայաստան աջակցության շնորհիվ: Հետազոտությունը վերլուծության է ենթարկել Հայոց եկեղեցու պատմություն պարտադիր առարկայի դասագրքերը մի շարք տեսանկյուններից: Առարկան ուսուցանվում է հանրակրթական միջին և ավագ դպրոցների հինգից տասնմեկ դասարաններում: Դասագրքերի վերլուծության ժամանակ փորձ է կատարվել դրանց բովանդակությունը և ուսուցիչների ձեռնարկները համեմատել դպրոցներում կրոնների մասին դասավանդման նպատակով ԵԱՀԿ Թուլեդոյի ուղեցուցային սկզբունքներին, որոնք անդրադառնում են դասավանդման սկզբունքներից մինչև ժողովրդավարական արժեքների պահպանում ու տարածում:

Առաջին հերթին, դասագրքերը վերլուծության են ենթարկվել մանկավարժական ու հոգեբանական տեսանկյուններից, որոնց բովանդակությունը համեմատվել է մանկավարժության մեջ գիտականորեն ամրագրված որոշակի սկզբունքների (պատշաճություն, հստակություն և այլն): Մյուս կողմից փորձ է կատարվել դասագրքերում ներառված նյութերը և առաջադրանքները վերլուծության ենթարկել հոգեբանական տեսանկյունից, քանի որ հաճախ տրվող առաջադրանքները իրենց մեջ արդեն կրում են բացասական պատասխանները, որոնք հիմնականում ուղղված են այլակարծության ու բազմախոհության դեմ: Դասագրքերի տարբեր հատվածներում հեղինակների կողմից փորձ է կատարված ձևավորել դրական վերաբերմունք Հայ առաքելական եկեղեցու նկատմամբ՝ ազգային ու կրոնականի նույնականացման, ինքնության մեջ կարևորագույն բաղադրիչ դերի հատկացման և այլ միջոցներով:

Դասագրքի մյուս հատվածում կրոնագիտական վերլուծության են ենթարկված դասագրքերում տեղ գտած որոշակի կասկածելի դրույթներ կամ փորձ է կատարված արժևորել որոշակի կանխադրույթներ: Դասագրքի հետաքրքիր կողմերից մեկն այն է, որ նրանում համառոտակի ներառված են տեղեկություններ այլ կրոնների մասին ևս, որը անտրամաբանական է Հայոց եկեղեցու պատմության առարկայի դասագրքերում ներառելը:

Վերլուծության հեղինակները հետազոտության շրջանակներում անցկացրել են փոքր հարցում մի շարք հանրակրթական դպրոցներում՝ պարզելու աշակերտների հանդուրժողականության ու տեղեկացվածության մակարդակը, որը ուղիղ համեմատական է եղել դասագրքերում ներառված խնդրահարույց հարցերին:

Հետազոտության վերջում տրված են առաջարկություններ դասագրքերում կատարվելիք փոփոխությունների ու նոր սկզբունքների վերաբերյալ, որոնց կիրառումից կշահեն թե՛ դասագրքերը, թե՛ աշակերտները, թե՛ նրանց ապագա ձևավորվելիք աշխարհայացքը:

## Ներածություն

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

Մույն 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 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:

Մույն աշխատանքում ներկայացվում է Հայաստանում պետության և եկեղեցու տարանջատվածության վերաբերյալ խնդիրները: Մասնավորապես կքննարկենք կրթական բնագավառի՝ որպես պետական միավորի և Հայ առաքելական եկեղեցու միջև փոխհարաբերությունների օրինակը:

Թուլեդոյի 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:

Հիմնվելով Թուլեդոյի սկզբունքների 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:

### Հապավումներ

ԹՈՒՄ - Թուլեդոյի ուղեցուցային սկզբունքներ

ՀԱՄԵ - Հայ առաքելական սուրբ եկեղեցի

ՀԵՊ - Հայոց եկեղեցու պատմություն

ՊԿԶ - Պետական կրթական չափորոշիչներ

ՔԴԿ - Քրիստոնեական դաստիարակության կենտրոն

**§ 1. Հայոց եկեղեցու պատմության դասագրքերի ձևավորման չափանիշները, համապատասխանությունը մանկավարժահոգեբանական պահանջներին և Թուլեոյի սկզբունքներին**

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: ԹՈՒՍ-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 կայծույն 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 ԹՈՒՄ-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 հայացքների համակարգ չէ, (թեպետ այն ունի նաև կրոնական հետևորդներ՝ օրինակ Թովմա 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>1</sup>: Կրոնական համոզմունքներն 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 հայրենասիրությունն ազգայնամոլական զգացումի վերածող

<sup>1</sup> Հոգեկան անդորրի, խաղաղության ու ապահովության վիճակ, որը հատուկ է հիմնականում իմաստուններին: Այն զերծ է ամեն տեսակ վախերից ու անհանգստություններից, կյանքի նյութական հաճույքների վազքից և այլն:

առաջնորդներն ու մտավորականները: «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:



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 ՀԱՍԵ արժեհամակարգի յուրացմանը, ապա գոնե կլիներ հիմնավորված, սակայն դոգմատիկ և տեղեկատվական բնույթի փաստերի շարադրումը շեղում է դասընթացի վերնագրի համապատասխանությունից:

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:

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 4-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»:

**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 5-րդ դասարանի դասագրքի էջ 47 (Մուրբ ծննդյան և Ջրօրհնեքի կապը), էջ 49 (թեմայի և լրացուցիչ նյութի միջև հակասությունը), էջ 52՝ Տոնի իմաստի և ծխակարգի 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:

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 ամենաշոյլ, 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 կլինե՞ր հաջորդ ենթազրկում: («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 հանդուհունքների 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 ելնում 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 ենթազույսներն 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 անիմաստ 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 ես 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:

**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:

**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:



***Համապատասխանությունը Թուրքոյի սկզբունքներին (որոշ սկզբունքների օրինակով)***

*«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)» (ԹՈՒՄ):*

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

*«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:

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

Այս կետի առումով պետք է փաստենք, որ ՀԵՊ դասընթացը, որն ըստ էության ներմուծված է կրոնական ուսուցման նպատակով, կենտրոնացված է բացառապես ՀԱՍԵ-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: Նկատենք, որ համաշխարհային կրոնների սոցիալ-մշակութային առանձնահատկությունները մասին ընդհանրապես տեղեկատվություն ներկայացված չէ:

ԹՄՈՒ 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:

## § 2. Դասագրքերի բովանդակությունը և դրանց կրոնագիտական վերլուծությունը

«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 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 աթեիստ 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: Մինևույն 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: 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: Մինևույն 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 այթոռների 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):

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 կլիներ 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, ծաղկագարդը, համբարձման տոնը, Մարիամ Աստվածածնի վերափոխման տոնը, խաչվերաց, բուն բարեկենդան և մեծ պահք, սուրբ Մարգիս, 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: 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. Մարգսի 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 միևնույնն է տեղեկատվություն են ստանում փողոցից կամ այլ աղբյուրներից, այդ դեպքում ինչու դա չանել հենց դպրոցում:

Ջատկի տոնի հետ կապված կարելի է ներկայացնել զատկի հրեական ավանդույթն ու համեմատական անցկացնել քրիստոնեականի հետ և իբրև լրացուցիչ նյութ օգտագործել զատկի 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 ծիծաղելի է համաշխարհային կրոններ բուդդիզմին, իսլամին նման քիչ տեղ հատկացնելը ու նման սահմանափակ թվով գիտելիքներ փոխանցելը աշակերտներին:

Քրիստոնեության առաջին տիեզերածողովների 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: 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: Զարմանք 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 պավլիկյան 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 Մեբաստացի 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: 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 կոյուրացնի նյութի մարտումը 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՝ համեմելով 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: Մինևույն 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:

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: Մինևույն 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>2</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

<sup>2</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 և> թե՛ հուղայականության ձեռնարկ, Երևան, 2010:

գործին (Աբրահամ եպս. 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:

### **§ 3. Հայոց եկեղեցու պատմության դասագրքերի գործառույթային նշանակությունները և նպատակները**

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

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 դասագրքի 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 ասելության, 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:

**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 վերահսկել 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):* 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 կապվում «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: 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»:

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:*

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»:*

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:

***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):***

*Վերջին տարիներին Հայաստանի Հանրապետություն են մուտք գործել տոտալիտար, դեստրուկտիվ (ամբողջատիրական, քայքայիչ, ապակառուցողական), միջազգային հեղինակավոր (ո՞ր) կազմակերպությունների կողմից բազմիցս քննադատված կրոնական տարաբնույթ հոսանքներ (որոնք 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»:* (Սման 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:

*«Դասընթացի նպատակն է՝ ամբողջացնել հայագիտական առարկանների՝ հայոց պատմության և մշակույթի հետ կապված հարցերի շրջանակը՝ ամրապնդելով այդ առարկաներից սովորողների գիտելիքները, լրացուցիչ անհրաժեշտ տեղեկություններ հաղորդել, 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»:*

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, ո՛չ աշակերտների ինքնուրույն ու ստեղծագործական մտածողության, ո՛չ էլ համամարդկային մշակույթի ու արժեքների նկատմամբ հարգանքի ձևավորմանն ու զարգացմանը: Դրանք մեխանիկական հիշողության ու վերարտադրության համար նախատեսված նյութեր են:

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:

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:

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

Հայոց եկեղեցու պատմությունն 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 պատմությունն 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: Աշակերտները նույն հարցին տվել են հերթական մի շարք պատասխաններ՝ ըստ նվազման: 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 միևնույն 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 կջարդեն» 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 բառի բացասական երանգավորումը և դրա նույնացումը կրոնական փոքրամասնությունների ներկայացուցիչների հետ: Այս իմաստով կրոնական փոքրամասնությունների ներկայացուցիչների նկատմամբ բացասական վերաբերմունքն արտացոլվում է նաև հավատացյալի նկատմամբ տածած 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 քրիստոնության 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, միֆերով 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:

Մինևույն 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:

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 կազմի 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 ի 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 կենսավորձի բացը: Այս իմաստով դասագրքերում այլ կրոնների մասին գիտելիքների ավելացումը ու համեմատականների անցկացումը օգտակար կլինի ապագա սերնդի դաստիարակության, համաշխարհային գործընթացներին համընթաց քայլելու և ինտեգրվելու, ինչպես նաև հետագայում կրոնահոգեբանական ճգնաժամեր չունենալու նպատակով:

## Առաջարկություններ և եզրակացություններ

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

2. Առաջարկում ենք Հայոց եկեղեցու պատմությունն 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 չտոնահարող դասագրքեր կազմելու համար: Այս սկզբունքները պետք է հաշվի առնվեն նաև ուսուցիչների կրթական կողմնորոշիչները կազմելու ժամանակ:

6. Առաջարկում ենք էականորեն բեռնաթափել դասընթացը, հատկապես տոներին 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:

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 կշրջանցվեն 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 պատմություն 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 պատմություն 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 ներկայացուցիչներին:

13. Թուլեդոյի 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 կթուլացներ լարվածությունը առարկայի դասավանդման հետ կապված, ինչպես նաև կխթաներ հանդուրժողականության մթնոլորտն ու նոր մշակույթի հիմք կդնէր:

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: Պետք է երեխաներին ուսուցանել նաև կրոնների տարբերությունների մասին՝ ի նկատի ունենալով տեղական/ազգային համատեքստը, ինչպես նաև ավելի լայն աշխարհագրական շրջանակները:

15. Դասագրքերում պետք է ընդգրկվեն այնպիսի թեմաներ, որոնք կսերմանեն հանդուրժողական վերաբերմունք և հարգանք անհատների իրավունքների նկատմամբ, որոնք հետևում են որևէ մասնավոր կրոնի կամ հավատքային համակարգի: Սա ներառում է որևէ կրոնի կամ հավատքային համակարգի չհավատալու իրավունքը:

16. Դասագրքերը պետք է կարողանան միավորել մարդու իրավունքները կրոններին և հավատքներին վերաբերող խնդիրներին (ինչպիսիք են կրոնի և արտահայտման ազատությունը), ինչպես նաև խաղաղության տարածումը (օր.՝ կոնֆլիկտների լուծմանը և կանխարգելմանն ուղղված կրոնների և հավատքների կարողությունը):

17. Դասագրքերում ցանկալի կլիներ ներկայացնել որոշակի դեպքեր 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):

18. 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: