

ՄԱՍ 2 ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՎՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ

2.1. Հանրակրթության կազմակերպման հիմնահարցերը

Հայաստանի հանրակրթությունը որոշակի պատմություն ունի, որի ուսումնասիրությունը սկզբունքային անհրաժեշտություն է կրթության զարգացման հիմնախնդիրների ձևակերպման ու իրականացման համար:

Միավաճ չենք լինի, եթե մեր վերլուծության սկզբնակետը վերցնենք 1988 թվականը: 1988-ի իրադարձությունները (Ղարաբաղյան շարժման սկիզբը, սումգայիթյան դեպքերը, դեկտեմբերյան երկրաշարժը) հիմնականում կանխորոշեցին Հայաստանի հետագա հիմնահարցերը և սկիզբ դրեցին սոցիալ-մշակութային իրադրության փոփոխությունների տարերայնությանն ու անորոշություններին: Հետագայում ամբողջ երկիրը ցնցած քաղաքական իրադարձություններն իրենց մեջ ներքաշեցին մանկավարժական հանրության ներկայացուցիչներին՝ դանդաղ, բայց հետևողականորեն ազդելով նրանց քաղաքական, աշխարհայացքային և արժեքային կողմնորոշումների վրա:

Մանկավարժական պրակտիկան այս ամենին արձագանքեց մի քանի տարի անց: Նախ այն պատճառով, որ կրթական համակարգն ընդհանուր առմամբ պահպանողական է: Եվ երկրորդ՝ դեռ կար Խորհրդային Միությունը՝ պետական կյանքի կազմակերպման հստակ գործող մեխանիզմով և կրթական համակարգի գործառնությամբ: Երեխաներն ու ուսուցիչները դեռ հաճախում էին դպրոց՝ «հին չափանիշներով»: Դեռ տարածվում էին լեգենդներ նորարար ուսուցիչների մասին: Նոր կայացած համամիութենական մանկավարժական համագումարից ոգեշնչված՝ դեռ փայփայվում էին հույսեր կրթական համակարգի այնպիսի արմատական բարեփոխումների վերաբերյալ, որոնք հավակնում էին իրագործել ինչ-որ «դեմոկրատական իդեալներ» և ապահովել անձի ինչ-որ «ազատություն»:

Սակայն այդ տարիներին հանրապետության կրթական համակարգը չընթացավ նախատեսված բարեփոխումների ուղղությամբ, այլ գերադասեց արագ վերակողմնորոշման ճանապարհը: 1989-1990թթ. ապաքաղաքականացման պատրվակով հապճեպ վերահրատարակվեցին հասարակագիտական առարկաների դասագրքերը, որոնցում ընդամենը մի քանի թեմաներ ու տեքստեր փոխարինվեցին նորերով: Ուսումնական պլանում ընդգրկվեցին նոր առարկաներ՝ առանց դպրոցներում հատկապես այդ առարկաների ներմուծման անհրաժեշտության ու նպատակահարմարության լուրջ ուսումնասիրությունների: Առաջնորդվելով «Ազգային կրթությունը՝

ազգային լեզվով» նշանաբանով՝ ուսաց լեզվով ուսուցմամբ դպրոցները զանգվածաբար անցան հայոց լեզվով ուսուցման: Այդ տարիներին հայտնվեցին առաջին մասնավոր դպրոցները, ավելացավ, այսպես կոչված, հեղինակային դպրոցների քանակը, առաջ եկան նոր անվանմամբ կրթօջախներ՝ քոլեջներ, գիմնազիաներ, ճեմարաններ, վարժարաններ: Այս բոլոր ձևափոխությունների հիմքում որքան հնարավոր է շուտ կրթական հին համակարգից հրաժարվելու և արևմտյան ավելի ժամանակակից ու արդյունավետ թվացող մեթոդները ներդնելու ձգտումն էր:

1991-1993թթ. իրադարձությունները (Խորհրդային Միության վերջնական փլուզումը, Հայաստանի անկախության հռչակումը, ռազմական դրությունը, հանրապետության շրջափակումը) հետին պլան մղեցին կրթական խնդիրները, որի պատճառով այս ոլորտը հայտնվեց ամենաթողության և անպատժելիության մթնոլորտում: Պրոֆեսիոնալիզմն արհամարհվում էր գրեթե ամենուրեք՝ կառուցվածքային փոփոխություններ իրականացնելիս, պատասխանատու պաշտոնների համար կադրեր ընտրելիս, գիտամանկավարժական հաստատությունների գործունեությունը կազմակերպելիս, մանկավարժական կադրեր վերապատրաստելիս ու ատեստավորելիս:

1994-1997թթ. «աչքի ընկան» կրթության համակարգի տարերային ու պատահական վերափոխություններով: Հատկապես այդ տարիներին համակարգը լրիվ քայքայվեց և հայտնվեց փակուղում: Դրան զգալիորեն նպաստեցին նաև կառավարման վերին և միջին օղակների կառուցվածքային ու կադրային փոփոխությունները, որոնք միշտ չէ, որ արդարացված էին: Վեց տարվա ընթացքում երեք անգամ վերաձևավորվեց նախարարությունը. սկզբում լուսավորության և բարձրագույն ու միջին կրթության նախարարությունները միավորվեցին, մեկ տարի հետո նորից անջատվեցին, իսկ 1996թ. ստեղծվեց կրթության և գիտության նախարարությունը: Այդ տարիներին երկու անգամ վերափոխվեց համակարգի միջին օղակը: 1995թ. ստեղծվեցին նախարարության ենթակայության շրջանային ու քաղաքային տեսչություններ, որոնք կոչված էին հսկելու դպրոցների ուսումնադաստիարակչական գործունեությունը: Սակայն այդ տեսչությունները չհասցրին լիարժեք գործել, քանի որ հենց հաջորդ տարի հանրապետության վարչատարածքային կառուցվածքի փոփոխման պատճառով հերթական անգամ վերաձևավորվեց կրթության համակարգի միջին հատվածը:

Այդ տարիներին զգալի էր կրթության մասին նոր օրենքի ու պետական կրթական չափորոշիչների բացակայությունը: Կրթական հաստատությունների ղեկավարներն ու աշխատակիցները չունեին նպատակաուղղված գործունեություն ծավալելու հենակետային կողմնորոշիչներ:

Ընդհանուր առմամբ 1988-1998թթ. կարելի է համարել կրթության

ոլորտի համակարգայնության կորստի, անհեռանկարային փորձարկումների, անհիմն որոնումների, կրթության վարկանիշի անկման տասնամյակ:

Մանկավարժագիտությունը ևս ցավալի վիճակում էր: Մանկավարժահոգեբանական հետազոտությունների պետպատվերի մասին խոսք անգամ լինել չէր կարող: Դադարեցվել էր ռուսական մանկավարժական պարբերականների մուտքը հանրապետություն, իսկ սեփական մանկավարժական ամսագրեր չէին հրատարակվում: Ֆինանսական միջոցների բացակայության պատճառով գործնականում անհնար էր դարձել գիտնականների մասնակցությունը միջազգային գիտաժողովներին: Մանկավարժագիտական գործունեությունը հանգեցվել էր դասագրքեր գրելուն և ստուգողական աշխատանքների ու քննությունների հարցաշարեր կազմելուն:

Կրթության զարգացման ծրագրի բացակայության պայմաններում կադրային քաղաքականությունը տարերային բնույթ էր կրում: Մանկավարժական ինստիտուտներն աշխատում էին իներցիայով՝ մանկավարժական պրակտիկայի պրոբլեմներից կտրված: Ատեստացիան ընդգրկում էր միայն ուսուցչական խավը, իսկ մանկավարժական կադրերի վերապատրաստումն ու կատարելագործումը սահմանափակվում էին զուտ առարկայական վերապատրաստման դասընթացներով: Գրեթե չէին անցկացվում ընդհանուր մանկավարժական և աշխարհայացքային հարցեր շոշափող հավաքներ ու դասընթացներ, պրոբլեմային ու հայեցակարգային մշակումների սեմինարներ:

Այդ տարիներին տեղի ունեցածը բացատրվում էր ոչ միայն տնտեսական պայմաններով. որոշիչ դեր են խաղացել նաև քաղաքական ու հոգեբանական գործոնները:

Հայաստանում հանրակրթությունը յուրատեսակ ժամանակաշրջան ապրեց: Մի կողմից, հայտնի պատճառներով, կրթական համակարգը փլուզվեց և հայտնվեց անելանելի իրավիճակում, մյուս կողմից՝ այդ իրավիճակն ինքնըստինքյան նպաստավոր պայմաններ ստեղծեց նոր, առաջավոր համակարգ կառուցելու համար (փլուզված համակարգում զարգացման խնդիրներ լուծելիս չկային գործող համակարգին բնորոշ պահպանողական գործընթացների հաղթահարման խնդիրներ): Փաստորեն, հնարավորություն ստեղծվեց ճշգրտելու, վերաիմաստավորելու հանրակրթության նպատակաուղղվածությունն ու բովանդակությունը, ստեղծելու նոր ուսումնական ծրագրեր ու դասագրքեր, ներմուծելու նոր հանրակրթական առարկաներ:

Սակայն ավանդական առարկաների ծրագրերի ճշգրտումն ու դասագրքերի ստեղծումը չթարմացրին հանրակրթությունը: Ըստ էության, տեղի էր ունենում հին մոտեցումների հարմարեցում ստեղծված իրավիճակին:

Միջին դասարանների մաթեմատիկայի նոր դասագրքերի ստեղծումը¹ մի թույլ փորձ էր հաղթահարելու ավանդական պատկերացումների սահմանափակությունները, սակայն նոր մոտեցման առավելություններն ու թերություններն առայժմ վերլուծված ու տարանջատված չեն, ինչը հնարավորություն չի տալիս առանձնացնել դասագրքերի ստեղծման պրոբլեմների լուծման գործում տվյալ մոտեցման արժանիքները:

Ինչ վերաբերում է նոր, ոչ ավանդական առարկաների ստեղծմանն ու ներդրմանը, ցավոք, այդ աշխատանքներն իրագործվեցին սովորական պարզ ձևերով՝

- առարկայի օգտակարության հիմնավորում,
- առարկայի ծրագրի որոշում և դասագրքի ստեղծում,
- ընդհանուր ժամաքանակից առարկայի համար որոշակի ժամաքանակի հատկացում:

Արդյունքում՝ առանց այն էլ զուտ մեխանիկորեն ընդհանուր ամբողջություն ներկայացնող ուսումնական առարկաների թվին ավելացան ևս մի քանի առանձին ու անկախ դասավանդվող առարկաներ²:

Հետագա տարիներին կրթության ոլորտում նկատվեց որոշակի դրական տեղաշարժ: Նախ զգալի դարձավ կրթության ոլորտի բովանդակային փոփոխությունների համեմատական անկախությունը քաղաքական ինտրիզներից: Կազմավորվեց ԿԳ նախարարության Կրթական բարեփոխումների կենտրոնը (հետագայում այն վերանվանվեց Կրթության ազգային ինստիտուտ): Մշակվեցին և հաստատվեցին մի շարք կարևորագույն պետական փաստաթղթեր՝ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքը, «Միջնակարգ (լրիվ) ընդհանուր կրթության պետական չափորոշիչը հաստատելու մասին» ՀՀ կառավարության որոշումը, «ՀՀ կրթության զարգացման 2001-2005 թվականների պետական ծրագիրը»: Նշմարելի է հասարակության շահագրգիռ վերաբերմունքը կրթության հիմնախնդիրներին, ինչը հնարավորություն է տալիս շոշափել կրթության զարգացմանը վերաբերող ավելի հիմնարար հարցեր: Վերջին տարիների կարևորագույն երևույթը, անկասկած, «Հայաստանի հանրակրթության կրթակարգը» և «Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչը» փաստաթղթերի մշակումն ու հաստատումն է³:

¹ Ցավոք, մաթեմատիկական դասագրքերի հիմնահարցերին վերաբերող քննարկումները մեզանում շատ կարճ կյանք ունեցան: Դրանք հիմնականում հրահրվեցին Համլետ Միքայելյանի նորամուծության առիթով և այնուհետև պարզապես ընդհատվեցին: Անհրաժեշտություն կա նորից և հիմնովին անդրադառնալու այս հարցին: Խոսքը վերաբերում է ոչ թե այս կամ այն հեղինակի դասագրքի որակին, այլ, ընդհանրապես, հանրակրթության ժամանակակից պարադիգմին համապատասխանող մաթեմատիկական դասագրքերի բնույթին:

² Այս դիտողությունները վերաբերում են հատկապես բարձր դասարաններում դասավանդվող «Իրավունք» առարկայաշարին:

³ Այդ երևույթն առանձին կվերլուծենք հաջորդ բաժնում:

Հայաստանի հանրակրթության ներկայիս վիճակը պարզաբանելու համար հարցը քննարկենք՝ առանձնացնելով հանրակրթության մասին առկա հայեցակարգային պատկերացումները և գործնական իրողությունը: Ընդ որում՝ հանրակրթությունը կոլիտարկենք որպես համակարգային ամբողջություն՝ հետևյալ փոխկապակցված բաղադրամասերով.

- կրթության նպատակներն ու բովանդակությունը,
- ուսումնադաստիարակչական գործընթացները,
- մանկավարժական կադրերը,
- ֆինանսատնտեսական միջոցները,
- կառավարումը, կազմակերպումը, ղեկավարումը:

Ստորև կփորձենք ցույց տալ, որ պետական կարևորագույն փաստաթղթերում արտահայտված հանրակրթության մասին հայեցակարգային պատկերացումները թերի են, ոչ ամբողջական, ոչ կապակցված, հաճախ իրարամերժ: Այնուհետև կառանձնացնենք այն կարևորագույն պրոբլեմները, որոնք բնորոշ են ներկա հանրակրթական իրողությանը: Այս հանգամանքներով էլ հենց պայմանավորված էին հանրակրթության ոլորտը կարգավորող փաստաթղթի (հանրակրթական կրթակարգի) մշակման և նոր պետական կրթական չափորոշիչների ստեղծման անհրաժեշտությունն ու անհետաձգելիությունը:

Հանրակրթության համակարգի հայեցակարգային պատկերացումները մինչև «Հայաստանի հանրակրթության կրթակարգը» և «Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչը»

Հանրակրթության վերաբերյալ հայեցակարգային պատկերացումները ներկայացված են հիմնականում հետևյալ փաստաթղթերում.

1. ՀՀ Սահմանադրությունում,
2. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքում,
3. «Միջնակարգ (լրիվ) ընդհանուր կրթության պետական չափորոշիչը հաստատելու մասին» ՀՀ կառավարության որոշման մեջ¹,
4. «ՀՀ կրթության զարգացման 2001-2005 թվականների պետական ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ օրենքում²,
5. ԿԳ նախարարության հաստատած հայեցակարգային, կանոնակարգային և ծրագրային փաստաթղթերում,
6. մանկավարժական կադրերի պատրաստման և վերապատրաստման հաստատությունների կանոնադրություններում և գործունեության կազմակերպման ծրագրերում:

¹ Հաստատվել է ՀՀ կառավարության 2000 թվականի մայիսի 8-ի որոշմամբ:

² Ընդունվել է 2001 թվականի հունիսի 26-ին:

Վերոհիշյալ փաստաթղթերում ամրագրված է հետևյալ հայեցակարգային պատկերը.

Կրթության նպատակներն ու բովանդակությունը

Ըստ օրենքի. - Կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության հենքն ազգային դպրոցն է, որի գլխավոր նպատակը մասնագիտական պատշաճ պատրաստվածություն ունեցող և համակողմանիորեն զարգացած, հայրենասիրության, պետականության և մարդասիրության ոգով դաստիարակված անձի ձևավորումն է (Հոդված 4, կետ 2):

ՀՀ կրթական համակարգը նպատակաուղղված է հայ ժողովրդի հոգևոր և մտավոր ներուժի ամրապնդմանը, ազգային և համամարդկային արժեքների պահպանմանն ու զարգացմանը: Այդ գործին իր նպաստն է բերում նաև Հայ Եկեղեցին (Հոդված 4, կետ 3):

Ըստ չափորոշիչի (այժմ արդեն նախկին). - Միջնակարգ (լրիվ) ընդհանուր կրթության նպատակը քաղաքացիների մտավոր, հոգևոր և ֆիզիկական ընդունակությունների դրսևորման, դաստիարակության և զարգացման համար բարենպաստ պայմանների ստեղծումն է:

Տարրական դպրոցում ուսուցումը նպատակաուղղվում է լեզվամտածողության և մաթեմատիկական տրամաբանության հիմքերի ուսումնասիրության ու աշխատանքային նախնական հմտությունների ձևավորմանը, ազգային և համամարդկային արժեքներին նախնական հաղորդակցմանը:

Միջին դպրոցում ուսուցումը նպատակաուղղվում է առողջ ապրելակերպի, աշխարհի և բնության վերաբերյալ սովորողների գիտական պատկերացման ձևավորմանը, ինքնուրույն աշխատանքի, կրթության և հասարակական ինքնուրույն գործունեության համար անհրաժեշտ գիտելիքների նվազագույն ծավալի ապահովմանը:

Ավագ դպրոցում ուսուցումը նպատակաուղղվում է հենքային հանրակրթական պատրաստությունն ապահովող գիտելիքների յուրացմանը:

Դժվար չէ համադրել և նկատել օրենքով ամրագրված նպատակների և չափորոշիչներով սահմանված նպատակների կապակցված չլինելն ու փոխադարձ անհամապատասխանությունը:

Ուսումնադաստիարակչական գործընթացները

Ուսումնադաստիարակչական գործընթացների բնույթը շատ աղքատ է ներկայացված: Նշվում է, որ ուսուցման կազմակերպման հիմնական ձևը դասն է, և, որպես կանոն, ներկայացվում են այս գործընթացների կազմակերպման միջոցները, օրինակ՝ ուսումնական պլաններ, առարկայական ծրագրեր, ուսումնական ժամանակացույց:

Զարգացման ծրագրում ընդամենը նշված է՝ «Ուսուցման և տեղեկատվական ժամանակակից տեխնոլոգիաների ու մեթոդների ներդրում»:

Մանկավարժական կադրերը

Ըստ զարգացման ծրագրի. - Նախատեսվում են գիտամանկավարժական կազմի երիտասարդացում: Մանկավարժական կադրերի պատրաստման համակարգի կատարելագործում, կադրերի որակավորման և վերապատրաստման համակարգի վերապատրաստում և այլն:

Ֆինանսատնտեսական միջոցները

Ըստ օրենքի. - Նախատեսվում է պետական բյուջետային նպատակային ֆինանսավորում (Հոդված 4, կետ 5):

Ուսումնական հաստատությունը ֆինանսավորում է հիմնադիրը (Հոդված 46, կետ 1):

Նախատեսվում են հարաձուն ֆինանսավորման սկզբունքը (Հոդված 46, կետ 2) և բարենպաստ հարկային քաղաքականություն (Հոդված 46, կետ 7):

Կառավարումը, կազմակերպումը, ղեկավարումը

Ըստ օրենքի. - ՀՀ կրթության համակարգը պետական կրթական չափորոշիչների, կրթության հաջորդականությունն ապահովող տարբեր մակարդակի և ուղղվածության կրթական ծրագրերի, ուսումնական հաստատությունների և կրթության կառավարման մարմինների փոխկապակցված ամբողջությունն է (Հոդված 8):

Կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության կազմակերպման հիմքը կրթության զարգացման պետական ծրագիրն է, որը Հայաստանի Հանրապետության կառավարության ներկայացմամբ հաստատում է ՀՀ Ազգային ժողովը (Հոդված 4, կետ 4):

Հանրակրթական հիմնական ծրագրերը ներառում են՝

ա. նախադպրոցական կրթությունը,

բ. տարրական ընդհանուր կրթությունը,

գ. հիմնական ընդհանուր կրթությունը,

դ. միջնակարգ (լրիվ) ընդհանուր կրթությունը,

ե. հատուկ ընդհանուր կրթությունը (Հոդված 10, կետ 2):

Ըստ օրենքի և ԿԳՆ փաստաթղթերի. - Կազմակերպվում է դաս-դասարանային համակարգը (Հոդված 46, կետ 1, կետ 2, կետ 6):

Ուսումնական հաստատությունը կառավարվում է միանձնյա ղեկա-

վարման և ինքնավարության սկզբունքների գուցորդմամբ (Հոդված 40, կետ 3):

Ըստ զարգացման ծրագրի. - Նախատեսվում են կրթության կառավարման ժողովրդավարացում և կրթության համակարգի կառավարման ապակենտրոնացում և ուսումնական հաստատությունների ինքնավարության աճ:

Ինչպես տեսնում ենք, պետական կարևորագույն փաստաթղթերով արտահայտված հանրակրթության մասին հայեցակարգային պատկերացումները թերի են, ոչ կապակցված, հաճախ՝ իրարամերժ:

Հանրակրթության ոլորտի ներկա իրողությունը

Կրթության նպատակներն ու բովանդակությունը. - Կրթությունը նպատակաուղղված է հիմնականում գիտելիքների ու տեղեկությունների ձեռքբերմանը: Երեխայի ընդհանուր զարգացման և անձի ձևավորման խնդիրները՝ ներառյալ մտագործունեության տարբեր տեսակների յուրացումն ու հոգևոր արժեքների ձևավորումը, մղված են երկրորդ պլան: Մասնավորապես, չափից ավելի է կարևորվում տեղեկատվության պասիվ ստացումն ու փաստերի մտապահումը սովորողների կողմից:

Ուսումնադաստիարակչական գործընթացները. - Ուսուցման և դաստիարակության գործընթացները խիստ առանձնացված են և միմյանցից մեկուսացված: Դաստիարակությունն իրագործվում է ինքնըստինքյան, տարերային, չհամակարգված ձևով:

Ուսուցման գործընթացը խմբային բնույթի է¹, այն կազմակերպվում է ընդհանուր ճակատով և բացառում է ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամի գործուն ընդգրկվածության ապահովումը: Փաստորեն, ուսուցման գործընթացն իր բնույթով ոչ թե հանրակրթային է, այլ սելեկտիվ (մանրամասն տե՛ս [17, 35]):

Մանկավարժական կադրերը. - Մանկավարժական կադրերի պատրաստումն ու վերապատրաստումն իրականացվում են հին, ավանդական ձևերով: Չկա կադրերի վերապատրաստման ու կատարելագործման ամբողջական հայեցակարգ: Խիստ նկատելի են մանկավարժական կադրերի աշխարհայացքային հետամնացությունը և ցածր պրոֆեսիոնալիզմը:

Ցինանսատնտեսական միջոցները. - Մանկավարժական կադրերի աշխատավարձերը սիմվոլիկ են և չեն ապահովում մանկավարժների կեն-

¹ Երկու տարաբնույթ ուսուցման գործընթացների առանձնահատկությունների համեմատական նկարագրությունը տե՛ս 2.3.3. պարագրաֆի «Հանրակրթական գործընթացների ելակետային պրոբլեմը և դրա հաղթահարման հիմնախնդիրը» ենթակետում:

սագործունեության նվազագույն պահանջները:

Հանրակրթական հաստատությունների նյութատեխնիկական բազան անբավարար է և խիստ հնացած:

Կառավարումը, կազմակերպումը, ղեկավարումը. - Նկատելի են կառավարման փաստացի բացակայություն և ղեկավարման կենտրոնացվածություն: Փոխարենը՝ արդյունքների գնահատումը խիստ ձևականացված է և ապակենտրոնացված, իսկ իրադրության վերլուծությունը կատարվում է տարերայնորեն:

Փոփոխությունները և նորամուծությունները կատարվում են հատվածաբար, չհամակարգված, քառսային, առանց ընդհանուր ամբողջական գաղափարախոսության (կամ հայեցակարգի):

2.2. Հանրակրթության պետական կրթակարգը և միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչները

Մեկ տարի առաջ ՀՀ կառավարությունը՝ ի դեմս ԿԳ նախարարության, «Կրթության որակի և համապատասխանության» վարկային ծրագրի շրջանակներում ձեռնամուխ եղավ հանրակրթության պետական չափորոշիչների մշակմանը: Մրցութային հիմունքներով ստեղծվեց աշխատանքային խումբ, որը մշակեց և հանրության քննարկմանը ներկայացրեց Հանրակրթության պետական կրթակարգի նախագիծը¹: Հանրային քննարկման հիման վրա այն վերամշակվեց և ներկայացվեց կառավարության հաստատմանը: Կառավարությունը հաստատեց կրթության ոլորտին վերաբերող հերթական կարևորագույն փաստաթղթերը՝ «Հայաստանի հանրակրթության կրթակարգը» և «Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչը»:

Անժխտելի է կրթակարգի մշակման և պետական կրթական չափորոշիչների ստեղծման անհրաժեշտությունը: Ինչպես տեսանք, կրթական ոլորտի պրոբլեմները համակարգային բնույթի են, իսկ փոփոխություններն ու նորամուծությունները կատարվում են հատվածաբար և մեկը մյուսից անկապ:

Կարևոր է անդրադառնալ վերոհիշյալ փաստաթղթերին՝ հասկանալու համար, թե ինչքանով են դրանք շտկում ստեղծված իրադրությունը և նպաստում հանրակրթության ոլորտի բարեկարգմանը:

Մյուս կողմից կարևոր է վերլուծել այս փաստաթղթերի ստեղծման ամբողջ ընթացքը՝ առանձնացնելու համար ուսանելի դրվագները և դասեր

¹ Խումբը համարված էր կրթության ոլորտի բանիմաց ու փորձառու մասնագետներով: Խմբի անդամները լրջորեն ուսումնասիրել էին համաշխարհային փորձը և առաջավոր մանկավարժագիտական ուղղությունները: Ներխմբային քննարկումները հարուստ էին բովանդակալից ու արդյունավետ բանավիճային իրադրություններով:

քաղելու հետագա բարեփոխման ծրագրերի իրականացման համար:

Այս իմաստով փորձենք ներկայացնել Հայաստանի հանրակրթության կրթակարգն ու միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչները և քննարկենք հետևյալ հարցերը.

1. Ի՞նչ իմաստ ունեին նախագծի հանրային քննարկումները և ի՞նչ նշանակություն ունեցան դրանք փաստաթղթի վերջնական տարբերակի ձևավորման գործում,
2. Ի՞նչ հնարավոր ազդեցություն կունենա կառավարության որոշմամբ հաստատված սույն փաստաթուղթը կրթության զարգացման հետագա ընթացքի վրա,
3. որքանո՞վ է արդյունավետ ու գործուն համակարգային փոփոխությունների իրականացման որդեգրված մեթոդաբանությունը:

Հանրակրթության պետական կրթակարգը (նախագիծը)¹. բնույթը և առանձնահատկությունները

Փաստաթուղթը սահմանում է.

«Պետական կրթակարգը (այսուհետև՝ կրթակարգ) հանրակրթության քաղաքականության հիմնական սկզբունքները, ուսման, ուսուցման և գնահատման չափորոշիչները սահմանող նորմատիվ փաստաթուղթ է:

Կրթակարգը սահմանում է կրթական քաղաքականության հիմնական սկզբունքները, ըստ հանրակրթության ուսումնական բնագավառների և միջնակարգ հանրակրթական դպրոցի աստիճանների՝ սովորողներին ներկայացվող ընդհանրական պահանջները, հենքային ուսումնական պլանը, ուսումնական առարկաների չափորոշիչների ստեղծման, առարկայացանկի, դպրոցական չափորոշիչների և գնահատման համակարգի ձևավորման սկզբունքները»:

Կրթակարգի նախագծով ամրագրված նշանակալից նորությունները

12-ամյա կրթություն

Միջնակարգ ընդհանուր կրթությունն իրականացվում է 12-ամյա ընդհանուր տևողությամբ (ընդգրկում է 6–18 տարեկան երեխաներին) եռաստիճան միջնակարգ հանրակրթական դպրոցում՝ հետևյալ հաջորդական աստիճաններով.

- ա) տարրական դպրոց՝ 4 տարի (1-4-րդ դասարաններ),
- բ) միջին դպրոց՝ 5 տարի (5-9-րդ դասարաններ),

¹ Տե՛ս Հանրակրթության պետական կրթակարգ (նախագիծ) // ՀՀ ԿԳՆ տեղեկագրի հավելված, Կրթության ազգային ինստիտուտ, Երևան, 2004:

գ) ավագ դպրոց՝ 3 տարի (10-12-րդ դասարաններ):

Հանրակրթության բովանդակությունը

Հանրակրթության բովանդակությունը ներկայացվում է առանձին ուսումնական բնագավառներով և բովանդակային բաղադրիչներով:

Կրթակարգի նախագծով սահմանված են հետևյալ բովանդակային բաղադրիչները.

1. գիտելիքների համակարգ,
2. ճանաչողության-մտածողության մեթոդներ,
3. կարողություններ և հմտություններ՝
 - 3.1. հաղորդակցական,
 - 3.2. համագործակցային,
 - 3.3. ինքնակազմակերպման,
 - 3.4. ստեղծագործական,
4. արժեքային համակարգ:

Կրթակարգի նախագծով սահմանված են հետևյալ ուսումնական բնագավառները.

1. հայոց լեզու և գրականություն,
2. օտար լեզուներ,
3. մաթեմատիկա,
4. ինֆորմատիկա և ՏՀՏ,
5. բնություն,
6. անձ և հասարակություն,
7. արվեստ,
8. տեխնոլոգիա,
9. ֆիզիկական կրթություն և անվտանգ կենսագործունեություն:

Շրջանավարտի կատարելատիպը

Կրթության նպատակների իրականացման արդյունքում ակնկալվում է, որ դպրոցի շրջանավարտը պետք է՝

ա) լինի մարդասեր, ազնիվ, հայրենասեր և պատասխանատվության զգացումով օժտված անհատ,

բ) ճանաչի իր հայրենիքը, տիրապետի մայրենի լեզվին, ընդունի այն արժեքները, որոնք սեփական ժողովրդի գոյատևման և առաջընթացի նախապայմանն են,

գ) ունենա պետական չափորոշիչով սահմանված գիտելիքների համակարգ և ձեռք բերած գիտելիքները կյանքում ստեղծագործաբար կիրառե-

լու ունակություն,

դ) ունենա ինքնուրույն մտածելակերպ, տարբեր իրավիճակներում կողմնորոշվելու և որոշումներ կայացնելու ունակություններ, ի գործու լինի ընկալելու, վերլուծելու և կիրառելու հասարակական և տեխնոլոգիական նոր գաղափարներն ու նորամուծությունները,

ե) ի վիճակի լինի դրսևորելու փոխադարձ ըմբռնում և համագործակցություն ապահովող հարաբերություններ ինչպես տարեկիցների, այնպես էլ ծնողների, իրենից մեծերի ու փոքրերի հետ,

զ) լինի պետության, հասարակության, բնության և շրջակա միջավայրի լիիրավ մասնիկն ու պաշտպանը,

է) իմանա իր իրավունքներն ու պարտականությունները, լինի օրինապահ, նախաձեռնող և հասարակական ակտիվ դիրքորոշում ունեցող, ընտրություն կատարելու և իր ձայնի իրավունքը կիրառելու ունակ քաղաքացի,

ը) կարողանա վերլուծել հասարակական երևույթները, կողմնորոշվել հասարակական իրադարձություններում և ունենա հասարակական իրադրությունների վրա ազդելու գիտելիքներ ու կարողություններ,

թ) իմանա հայ ժողովրդի և համաշխարհային պատմությունն ու ճանաչի մշակութային արժեքները, իրազեկ լինի իր երկրի իրավական, տնտեսական և քաղաքական հիմքերին, գիտության և արվեստի նվաճումներին,

ժ) գիտակցի հայ ժողովրդի ու հայոց պետության դերը համաշխարհային քաղաքակրթության մեջ,

ժա) մտահոգվի ազգային խնդիրների լուծմամբ և պատրաստակամություն դրսևորի հայրենիքին ծառայելու գործում, լինի ազգային ավանդույթների, համամարդկային արժեքների պահպանողն ու փոխանցողը,

ժբ) ունենա այլ լեզուներով հաղորդակցվելու, ժամանակակից հաղորդակցման տեխնոլոգիաներից օգտվելու կարողություններ,

ժգ) լինի հոգեպես և ֆիզիկապես առողջ, իմանա առողջ ապրելակերպի, անվտանգ կենսագործունեության կանոնները և դրանք կիրառի կյանքում,

ժդ) գիտակցի ընտանիք կազմելու անհրաժեշտությունը, պատրաստ լինի ընտանեկան կյանքին, ինքնուրույն տնտեսավարմանը, ամուսնու և ծնողի դերին, տիրապետի տարրական մանկավարժական կարողությունների,

ժե) կարողանա ճիշտ գնահատել սեփական հնարավորություններն ու վարքը, համակված լինի լավատեսությամբ և սեփական ուժերի հանդեպ վստահությամբ, ցուցաբերի ինքնակրթությամբ և ինքնակատարելագործմամբ զբաղվելու ձգտում և կարողություններ,

ժզ) ունակ լինի իր նախասիրություններին, հետաքրքրություններին և հակումներին համապատասխան մասնագիտություն և աշխատանք ընտրելու:

Կրթակարգի կատարելագործման հեռանկարները

Կրթակարգն իր կառուցվածքով ճկուն է, մարդու և հասարակության կենսական պահանջներին ու պետության պատվերին համապատասխան փոփոխելի ու զարգացող:

Կրթակարգի վերահսկումն ու գնահատումն իրականացվում են նրա պահանջների կատարմանն աջակցելու, շարունակական զարգացումն ապահովելու, կիրառման ընթացքը գնահատելու և վերահսկելու նպատակով:

Հանրակրթական դպրոցներում և կրթության կառավարման մարմիններում իրականացվում են ներքին և արտաքին վերահսկողություն և գնահատում: Վերահսկման և գնահատման արդյունքները հիմք են ծառայում կրթակարգի պահանջների վերանայման և կատարելագործման համար, որն իրականացվում է կրթակարգի մշակման և կատարելագործման համապատասխան հանրապետական կառույցի կողմից:

Կրթակարգի ներդրումն իրականացվում է ՀՀ կառավարության կողմից հաստատված 12-ամյա միջնակարգ կրթության անցումն ապահովող միջոցառումների ցանկի և Ժամանակացույցի համաձայն:

Յուրաքանչյուր հինգ տարին մեկ անգամ Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի առաջարկությամբ հանրակրթության պետական կրթակարգում կատարում է անհրաժեշտ փոփոխություններ ու լրացումներ:

Կրթակարգի նախագծում տեղ գտած թերությունները և չհաղթահարված պրոբլեմները¹

1. Ավելի հստակ պատկերացնելու համար, թե կրթակարգով նախատեսված հիմնադրույթներն ինչով են պայմանավորված և կրթության ոլորտի ինչպիսի նոր որակ են ենթադրում, արժեք, որ կրթակարգում ավելի հստակ ներկայացվեր կրթության ոլորտի ներկա վիճակը: Նախագծում առանձնացված էր միայն հետևյալը.

«Միջնակարգ հանրակրթական դպրոցում ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը և կրթության բովանդակությունը պետք է բարեփոխվեն՝ հաշվի առնելով մի շարք հիմնախնդիրների առկայությունը: Մասնավորապես՝

- սովորողների ուսումնական բեռնվածությունը չափազանց մեծ է, իսկ կրթության բովանդակային պահանջները բարդ են և ուղղված են բարձր առաջադիմություն ունեցողներին,
- չափից ավելի է կարևորվում սովորողների կողմից տեղեկատվության

¹ Ցավոք, այդ թերությունները չվերացվեցին նաև փաստաթղթի վերջնական տարբերակում:

պասիվ ստացումն ու փաստերի մտապահումը, բավարար չափով ուշադրություն չի դարձվում նրանց ճանաչողական-իմացական հմտությունների զարգացմանը,

- միևնույն դասարանի և տարբեր դասարանների կտրվածքով անբավարար է իրականացվում բովանդակության փոխհամապատասխանեցումը,
- ուսումնական ծրագրերը հիմնականում հրահանգչական բնույթ են կրում,
- առարկայական ծրագրերը բացարձակացնում են ուսուցչի և դասագրքի դերը՝ թերագնահատելով ուսուցման ժամանակակից մեթոդները և այլընտրանքային աղբյուրները,
- գործող չափորոշիչները չեն համապատասխանում XXI դարի պահանջմունքներին»:

2. Կրթակարգով սահմանված են հանրակրթության բովանդակային բաղադրիչները: Սակայն, ինչպես երևում է տարբեր հրապարակումներից ու քննարկումներից, հստակ չի ընկալվում, թե ինչ է նշանակում «կրթության բովանդակության բաղադրիչ» արտահայտությունը: Քանի որ կրթակարգում էլ չկա հարցի բացատրությունը, այս կարևորագույն նորույթը մնում է ընթերցողների և մասնագետների կողմից չնկատված և չկարևորված¹:

3. Կրթակարգով ամրագրվում է դաս-դասարանային համակարգը՝ իր հիմնական ատրիբուտներով²:

4. Կրթակարգում բացակայում են մանկավարժական նորարարության և նորամուծությունների կազմակերպման կարգն ու չափորոշիչները:

5. Մանկավարժական նորարարությունն ընդհանրապես չի կարևորվում:

6. Կրթակարգով հաստատագրված չէ մանկավարժական հասկացությունների համակարգը, իսկ փաստաթղթին բնորոշ է տերմինաբանական խառնաշփոթը:

7. Կրթակարգի նախագիծը լի է անհարկի կրկնություններով և ավելորդ պարբերություններով (նման թերությունները վերացնելով՝ հնարավոր էր փաստաթղթի ծավալը կիսով չափ կրճատել):

¹ Այս հարցը քննարկվում է 2.3.3. պարագրաֆի «Հանրակրթության բովանդակության վերակառուցման հիմնախնդիրը» ենթակետում:

² Մեր աշխատության նպատակն է համոզել, որ կրթության ոլորտի բոլոր էական թերություններն ու պրոբլեմները հետևանք են այն հանգամանքի, որ դաս-դասարանային համակարգն իրեն լրիվ սպառել է, և որ պրոբլեմների լուծումը հնարավոր է միայն նրանից արմատապես տարբերվող այլ համակարգի կառուցումով: Միաժամանակ, աշխատության մեջ ներկայացված են այդ նոր համակարգի հայեցակարգային պատկերացումները:

Հանրային քննարկումները

Հանրային քննարկումները կազմակերպվեցին մի շարք մակարդակներով: Մարզերում և մի շարք խոշոր կրթական հաստատություններում եղան քննարկումներ ԿԳ նախարարի, նախարարության աշխատակիցների, կրթակարգը մշակող խմբի անդամների անմիջական մասնակցությամբ: Որպես կանոն, մոտ երկու ժամ տևող նման քննարկումներին մասնակցում էին կրթության ոլորտի հարյուրից ավելի ներկայացուցիչներ: Բովանդակային առումով այդպիսի քննարկումները սակավ արդյունավետ էին: Դրանք ավելի շատ իմաստավորվում էին որպես քաղաքական ակցիաներ, որոնց ընթացքում նախարարը հավաստում էր իր պատասխանատվության աստիճանը և պատրաստակամությունն իրականացնելու կրթակարգի դրույթները:

Լրատվամիջոցներն այս կարևորագույն հարցի շուրջ բանավեճեր ծավալելու թույլ փորձեր կատարեցին: Սակայն, անկողմնակալ ու բովանդակային իմաստով օգտակար կարելի է համարել քննարկումներից մի քանիսը միայն (տե՛ս, օրինակ, [13, 15, 30]):

Բազմաթիվ աշխատանքային կոլեկտիվներ և անհատներ իրենց դիտողություններն ու առաջարկությունները հանձնել էին կրթակարգը մշակող խմբին՝ կրթակարգի վերամշակման ու կատարելագործման համար: Սակայն դրանց մեծ մասն ուղղակի առաջին ընթերցման տպավորությունների արտահայտություններ էին, այլ ոչ թե կրթակարգի նախագծի լուրջ ուսումնասիրության շնորհիվ փաստաթղթի կատարելագործման արժեքավոր առաջարկներ:

Հարկ ենք համարում հատուկ առանձնացնել ՀՀ Կենտրոնական բանկի սիմինարների շրջանակներում կազմակերպված քննարկումները¹: Հինգ սեմինարների ընթացքում (մոտ մեկ ամիս) քննարկվում էին հանրակրթության հիմնախնդիրները՝ տարբեր առումներով: Առանձնահատուկ էր նաև ԿԳ նախարարության Կրթական բարեփոխումների կենտրոնի և «Մանկավարժական նախաձեռնություն» հայկական ասոցիացիայի կազմակերպած երկօրյա միջոցառումը, որը կազմակերպված էր մտագործունեական մինի խաղերի տեխնոլոգիայով (տե՛ս [129]): Կրթակարգի նախագծի քննարկումներին նվիրված մի շարք սեմինարներ կազմակերպեց նաև «Նորավանք» ԳԿ հիմնադրամը, որոնց արդյունքում ձևակերպված դիտողություններն ու առաջարկությունները ներկայացվեցին փաստաթղթի հետագա կատարելագործման համար (տե՛ս [35]):

¹ Ավելի քան չորս տարի է, ինչ ՀՀ Կենտրոնական բանկում՝ նախագահ Տիգրան Սարգսյանի ղեկավարությամբ, տեղի են ունենում ընդհանուր մեթոդաբանական սեմինարներ: Այստեղ քննարկվում և մշակվում են ՀՀ զարգացմանը վերաբերող կարևորագույն հարցեր՝ ամենատարբեր ու բազմակողմանի կտրվածքներով: Սեմինարները կազմակերպվում են ամսական երկու անգամ՝ շաբաթ օրերին և ունեն հիմնական մասնակիցներ, ովքեր ներկայացնում են հասարակական կյանքի տարբեր ոլորտները:

Կառավարության որոշմամբ հաստատված փաստաթուղթը

Կառավարությունը 2004 թվականի մայիսի 27-ի նիստի N20 արձանագրությամբ վավերացրեց երկու կարևորագույն փաստաթղթերի իրավասությունը՝ «Հանրակրթության պետական կրթակարգը» և «Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչը»: Դեռ առջևում է այդ փաստաթղթերի հիմնադրույթների իրականացման, ասել է թե՛ կրթության ոլորտում համակարգային փոփոխությունների իրականացման մեթոդաբանության հարցը:

Քննարկենք, թե ինչ նշանակալից տարբերություններ կան կրթակարգի նախագծի և կառավարության հաստատած փաստաթղթերի միջև:

12-ամյա կրթություն

Սա քննարկումների ժամանակ ամենաշատ քննադատվող և շահարկվող հարցն էր: Սակայն փաստաթղթի վերջնական տարբերակում այս հարցին վերաբերող տեքստը բացարձակապես անփոփոխ է մնացել:

Հանրակրթության բովանդակությունը

Ուշադրություն դարձնենք կրթակարգի հետևյալ հատվածի վրա. «Յուրաքանչյուր ուսումնական բնագավառ ներկայացվում է կրթության բովանդակության հետևյալ բաղադրիչների միջոցով. գիտելիքների համակարգ, կարողություններ և հմտություններ՝ ճանաչողական, տրամաբանական, հաղորդակցական, համագործակցային, ստեղծագործական, ինքնուրույն գործունեության, արժեքային համակարգ»:

Եթե համեմատենք նախագծում շարադրված համապատասխան հատվածի հետ (այն զետեղված է սույն բաժնի նախագծին վերաբերող հատվածում), առաջին հայացքից կթվա, թե կատարվել են ոչ էական խմբագրական փոփոխություններ: Սակայն նկատենք, որ բացակայում է երկրորդ կետով ամրագրված «ճանաչողության-մտածողության մեթոդներ» արտահայտությունը՝ հանրակրթության բովանդակության բարեփոխման և զարգացման խնդիրների հետ կապված ամենաէական և ամենաարժեքավոր նորույթը (տե՛ս [10, 76]):

Շրջանավարտի կատարելատիպը

Այս ենթակետը փաստաթղթի վերջնական տարբերակում վերանվանված է՝ «Միջնակարգ հանրակրթական դպրոցի շրջանավարտի նկարագիրը» և ունի հետևյալ բովանդակությունը.

«Հանրակրթական դպրոցի շրջանավարտի ստորև ներկայացվող ամբողջական նկարագիրը դիտվում է որպես կատարելատիպ: Հանրակրթու-

թյան հետևողական և նպատակասլաց իրականացման արդյունքում ակնկալվում է, որ շրջանավարտը պետք է՝

ա) ճանաչի իր հայրենիքը, լինի հայրենասեր, լիարժեք տիրապետի Հայաստանի Հանրապետության պետական լեզվին՝ հայերենին,

բ) իմանա իր երկրի քաղաքական, իրավական և տնտեսական հիմքերի, գիտության, արվեստի և մարզական նվաճումների մասին,

գ) գիտակցի հայ ժողովրդի ու հայոց պետության դերը համաշխարհային քաղաքակրթության մեջ, ունենա ազգային մտածողություն և ինքնագիտակցություն, լինի ազգային ավանդույթների կրողը, պահպանողն ու փոխանցողը, մտահոգվի ազգային և պետական խնդիրների լուծմամբ,

դ) ունենա պետական չափորոշիչով սահմանված գիտելիքների համակարգ և ձեռք բերած գիտելիքները կյանքում ստեղծագործաբար կիրառելու ունակություն,

ե) ունենա ինքնուրույն մտածելակերպ, տարբեր իրավիճակներում կողմնորոշվելու կարողություն,

զ) դրսևորի փոխըմբռնում և կարողանա համագործակցել ինչպես տարեկիցների, այնպես էլ ծնողների, իրենից մեծերի ու փոքրերի հետ,

է) իմանա իր իրավունքներն ու պարտականությունները, լինի օրինապահ, ազնիվ, մարդասեր, պատասխանատվությամբ օժտված, նախաձեռնող և հասարակական գործուն դիրքորոշում ունեցող քաղաքացի,

ը) իմանա բնապահպանական հիմնախնդիրները, լինի բնության և շրջակա միջավայրի պաշտպան,

թ) ճանաչի համաշխարհային քաղաքակրթության նվաճումները, հարգի համամարդկային արժեքները,

ժ) կարողանա հաղորդակցվել առնվազն երկու օտար լեզուներով, օգտվել հաղորդակցական ժամանակակից տեխնոլոգիաներից,

ժա) իմանա առողջ ապրելակերպի, անվտանգ կենսագործունեության կանոնները և դրանք կիրառի կյանքում,

ժբ) գիտակցի ընտանիք կազմելու անհրաժեշտությունը, պատրաստ լինի ընտանեկան կյանքին,

ժգ) կարողանա ճիշտ գնահատել իր հնարավորությունները, ունենա վստահություն սեփական ուժերի հանդեպ, ինքնակրթությամբ զբաղվելու կամք, ունակ լինի սովորելու ողջ կյանքի ընթացքում,

ժդ) ունակ լինի իր նախասիրություններին, հետաքրքրություններին և հակումներին համապատասխան մասնագիտություն և աշխատանք ընտրելու, ինքնուրույն տնտեսություն վարելու»:

Համեմատելով նախագծային տարբերակի հետ՝ կրկին նկատենք, որ

անմեղ թվացող խմբագրական փոփոխությունների հետևանքով աննկատելիորեն դուրս են մղվել արժեքավոր դրույթներ:

Օրինակ՝ նախագծի «Ժգ» կետը վերջնական տեքստում վերաշարադրվել է «Ժա» կետում՝ առանց «լինի հոգեպես և ֆիզիկապես առողջ» սկզբի: Այսինքն՝ ըստ նախագծի՝ աշակերտը պետք է «լինի», իսկ ըստ վերջնական փաստաթղթի՝ նա ընդամենը պետք է «իմանա և կյանքում կիրառի»:

Եթե պահանջում ենք, որ աշակերտը «լինի», ուրեմն ամրագրում ենք, որ դպրոցը դրա համար պատասխանատու է, այսինքն՝ հետևում է՝ դարձել է արդյոք աշակերտն այդպիսին, և ի՞նչ է դրա համար անհրաժեշտ անել: Իսկ եթե պահանջում ենք, որ նա ընդամենը իմանա, ապա հետևում ենք՝ գիտի՞ նա արդյոք այդ մասին, և կարո՞ղ է արդյոք մեր հարցին ճիշտ պատասխանել, այսինքն՝ վերարտադրել սերտած նախադասությունները: Ահա էական տարբերությունը:

Մեկ այլ օրինակ. նախագծի «դ» կետը վերաշարադրվել է «ե» կետում առանց «և որոշումներ կայացնելու ունակություններ, ի գործու լինի ընկալելու, վերլուծելու և կիրառելու հասարակական և տեխնոլոգիական նոր գաղափարներն ու նորամուծությունները» արտահայտության, որն այդ կետի առավել արժեքավոր և իմաստալից մասն է: Ըստ երևույթին, խմբագրական խումբն անզգուշաբար ենթադրել է, թե ոչինչ չասող և ոչինչ չպահանջող «ինքնուրույն մտածելակերպ» արտահայտությունը ներառում է մեր ժամանակների համար շատ կարևոր որակ ներկայացնող «նորը ընկալելու, վերլուծելու և կիրառելու» արտահայտությունը:

Խոսքը գուտ ձևական տարանջատումների մասին չէ: Բանն այն է, որ հենց այդ նրբություններից է կախված, թե ինչպիսին պետք է լինեն ուսումնադաստիարակչական ծրագրերը, և ինչին ու ինչպես պետք է հետևեն մանկավարժները աշակերտների հետ տասներկու տարի անընդհատ աշխատելիս:

Եվս մեկ օրինակ. նախագծի «ը» կետում շարադրված միտքը վերջնական փաստաթղթում ընդհանրապես բացակայում է: Ցավոք, չի գիտակցվել, որ այդ արտահայտությունն առանձնացնում ու մատնանշում է ժամանակակից հանրակրթության բովանդակության առանցքը:

Փորձենք ամփոփել՝ առաջնորդվելով նախաբանում ձևակերպված հարցադրումներով:

Առաջին. ի՞նչ իմաստ ունեին նախագծի հանրային քննարկումները, և ի՞նչ նշանակություն ունեցան դրանք փաստաթղթի վերջնական տարբերակի ձևավորման գործում:

Ցավոք, հանրային քննարկումներն իմաստազրկվեցին: Դրա հիմնական պատճառը նման քննարկումների կազմակերպման և քննարկման ար-

դյունքների ընդհանրացման մեթոդների ու մեխանիզմների բացակայությունն էր: Փաստորեն, փաստաթղթի վերջնական տարբերակն իր բովանդակային խորիմաստությամբ զիջում է նախագծին:

Երկրորդ. ի՞նչ հնարավոր ազդեցություն կունենա կառավարության որոշմամբ հաստատված սույն փաստաթուղթը կրթության զարգացման հետագա ընթացքի վրա:

Իհարկե, տասներկուամյա կրթության անցնելու խնդիրը երկար ժամանակ կգրադեցնի մեր մասնագետներին. անհրաժեշտ կլինի մշակել նոր ծրագրեր, ստեղծել նոր դասագրքեր, կազմակերպել ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներ... Ցավոք, արտաքինապես արմատական փոփոխությունների տպավորություն թողնող այս երևույթը դժվար թե էական ազդեցություն ունենա կրթության որակի բարձրացման հիմնահարցերի լուծման վրա:

Սակայն նորարարության ջատագովները նոր հնարավորություններ են ստանում ազատություն տալու իրենց ստեղծագործական պոթելուներին: Սա, անկասկած, նոր փաստաթղթի ամենաարժեքավոր նշանակությունն է:

Երրորդ. որքանո՞վ է արդյունավետ ու գործուն համակարգային փոփոխությունների իրականացման որդեգրված մեթոդաբանությունը:

Նախ՝ ո՞ր մեթոդաբանության մասին է խոսքը. ստեղծվում է աշխատանքային խումբ, որը մշակում է անհրաժեշտ հիմնադրույթները և կազմում համապատասխան փաստաթղթի նախագիծը: Նախագիծը դրվում է հանրային քննարկման, որից հետո փաստաթուղթը վերամշակվում է և ներկայացվում հաստատման:

Հերթական անգամ կիրառվեց այս մոտեցումը, և հերթական անգամ դրսևորվեց դրա ցածր արդյունավետությունը: Անկասկած, բարի են հանրային կարծիքի հետ հաշվի նստելու շարժառիթները: Սակայն կարևորագույն նշանակություն և խոր մասնագիտական բնույթ ունեցող հարցերում հասարակական գիտակցության ձևավորման խնդիրը դառնում է ավելի առաջնային ու կարևոր, քան հանրային կարծիքը հաշվի առնելը: Սա արդեն ենթադրում է հասարակական համակարգային փոփոխությունների իրականացման այլ մեթոդաբանություն¹ (տե՛ս, օրինակ, [132, 68, 71, 105, 125]):

2.3. Հանրակրթության զարգացման հեռանկարները

Ինչպես բազմիցս արդեն նշել ենք՝ հանրակրթությունը վերջին հարյուրամյակին բնորոշ երևույթ է: Հանրակրթության կայացումը՝ որպես մտագործունեության ինքնակա ոլորտ, պայմանավորված է նրանով, որ դրվում է հանրության ընդհանուր ուսումնադաստիարակչական մակարդակի խնդիր:

¹Տե՛ս նաև Հավելված 1:

Ընդ որում՝ միաժամանակ առաջ է գալիս այդ ընդհանուր ուսումնադաստիարակչական մակարդակի բովանդակության սահմանման խնդիրը: Ի տարբերություն որակյալ մասնագետների պատրաստման խնդրի, որտեղ ուսուցման բովանդակությունը կազմում են մասնագիտական գիտելիքներն ու կարողությունները, հանրակրթության բովանդակությունը ներառում է այնպիսի ունիվերսալ ու վերառարկայական բնույթի բաղադրիչներ, ինչպիսիք են մտածողության ընդհանուր մեթոդները, մտահաղորդակցության ընդհանուր ունակությունները, հանրության արժեքային համակարգը և, իհարկե, աշխարհայացքային ամբողջություն ներկայացնող գիտելիքների համակարգը: Հանրակրթության բովանդակությունն այն գրավականն է, որն ապահովում է հանրության ինքնավերարտադրումը: Սակայն հանրության հարատևումը ենթադրում է վերարտադրման գործընթացներին զուգընթաց զարգացման գործընթացների առկայություն: Հանրության զարգացումը ինքնըստիներքյան ընթացող երևույթ չէ, այն ենթադրում է առանձնահատուկ կառավարման մեթոդներ ու ներհանրային մեխանիզմներ: Սակայն վերջիններս կարող են ապահովել ընդհանուր զարգացում, եթե առկա են հանրության համընդհանուր գաղափարական հիմքերը: Հենց գաղափարական հիմքերն են սահմանում հանրակրթության նպատակներն ու հանրակրթության բովանդակությունն օժտում տվյալ հանրությանը բնորոշ յուրահատկություններով:

2.3.1. Ազգային գաղափարախոսությունը և հանրակրթությունը

Ազգային գաղափարախոսության ելակետային հիմքերի որոշման, հիմնական մոտեցումները հետևյալներն են (տե՛ս, օրինակ, [12, 14, 26]).

- քրիստոնեությունը և Հայ Առաքելական սուրբ Եկեղեցու վարդապետությունը,
- ազգային մշակութային արժեքների, ավանդույթների ու սովորույթների պահպանումը,
- ցեղակրոնությունը,
- ժողովրդավարական արժեքների յուրացումն ու ինտեգրումը արևմտյան քաղաքակրթական հանրությանը:

Չնայած բազմաթիվ ուսումնասիրությունների, գիտական ու քաղաքական աշխատությունների առկայությանը՝ հարցը դեռ մնում է չլուծված:

Նկատենք մի շատ կարևոր հանգամանք. մեզանում հանրակրթության բարեփոխման և զարգացման ծրագրերի մշակման խնդիրները լուծվում են անկախ այս հիմնահարցից: Լավագույն դեպքում հայտարարվում ու մատնանշվում է հանրակրթության կազմակերպման հարցերում ազգային

առանձնահատկությունները հաշվի առնելու անհրաժեշտությունը:

Ազգային գաղափարախոսության հիմնադրույթները

Մեր խորին համոզմամբ՝ «ազգային գաղափարախոսություն» հասկացությունը նախ պետք է ածանցվի ավելի լայն հասկացությունից, նրա բովանդակությունը պետք է ներառի այն գաղափարները, որոնք ուղղված են ապագային՝ լինելով ազգային պատմությանը համահունչ, ազգային ոգուն հոգեհարազատ, ազգային խնդիրներին ներդաշնակ:

Երրորդ հազարամյակի առանձնահատկությունն այն է, որ համամարդկային համակեցության սուբյեկտները միմյանց հասանելի են անմիջական փոխազդեցության և փոխգործունեության համար (այլ կերպ ասած՝ բոլորը բոլորին հարևան են):

Այս իրավիճակում յուրաքանչյուր սուբյեկտի հիմնական խնդիրը նրա հետագա գոյատևումն է որպես հասարակական-պատմական զարգացման կարևոր սուբյեկտ: Հայ ժողովրդի համար այդ մարտահրավերը որոշակիանում է յուրահատուկ հիմնահարցով. ապահովել հետագա գոյատևումը այնպես, որ մի կողմից՝ այն չհանգեցնի ձուլվելու առավել հզոր էթնոմշակութային հասարակարգերին, մյուս կողմից՝ հայությունն աննկատելիորեն չվերածվի ֆոլկլորային հանրույթի՝ իր յուրահատուկ պատմական անցյալով¹:

Այդ խնդրի գոյությունը պարտադրում է գրավել սեփական ապագան կերտողի կոշտ դիրք՝ գլոբալացման գործընթացների սուբյեկտի ինքնագիտակցությամբ:

Ի՞նչ է նշանակում սեփական ապագան կերտողի կոշտ դիրքորոշում: Դա նշանակում է հետևողականորեն կառուցել պետական ու հասարակական կյանքի կազմակերպման սեփական տարբերակը՝ համարձակվելով հանդես գալ որպես ինքնուրույն քաղաքակրթական կենտրոն:

Ի՞նչ է նշանակում գլոբալացման գործընթացների սուբյեկտի ինքնագիտակցում: Դա նշանակում է գիտակցել, որ սեփական նվաճումները կարող են արժեք ներկայացնել այլոց համար և փոխառվել այլոց կողմից:

Հետևաբար, սեփական ապագան կառուցողի գործունեությունը ենթադրում է նորարարական ոգու անընդհատ ներշնչում ու ամրապնդում, սոցիալական իրողության նոր դրվագների և ապագա կենսակերպի նախատիպերի ստեղծման արժևորում:

Իհարկե, նման գաղափարի իրականացումը պետք է լինի համազգային խնդիր, այլ ոչ առանձին անհատների ապրելակերպ: Իսկ դա նշանա-

¹ Այս պրոբլեմը հենց բովանդակություն կարող է տալ «ազգային շահ» գաղափարին, իսկ գաղափարները, որոնք հնարավորություն են տալիս լուծելու այս պրոբլեմը, կարող են դառնալ ազգային գաղափարախոսության հիմքը:

կում է ապահովել ներքին կյանքի կազմակերպման յուրահատուկ ձևեր՝ հետևյալ անհրաժեշտ առանձնահատկություններով.

- արարչագործության նորարարության, ստեղծագործության համընդհանուր գերակայություն,
- կարևորագույն պրոբլեմների լուծման և կառավարման գործընթացներում բարձր արդյունավետությամբ օժտված կոլեկտիվ մտագործունեական միջոցառումների գերակայություն,
- համակարգային բարեփոխումներ իրականացնող սուբյեկտների քանակական գերհագեցածության ապահովում:

Հանրակրթության խնդիրները ազգային գաղափարախոսության համատեքստում

Ազգային գաղափարախոսությունն ազգային առանձնահատկություն դարձնելու խնդրում առաջնային դերը հանրակրթությանն է: Նախ կրթության բովանդակության կարևորագույն բաղադրիչ պետք է դարձնել համամարդկային մշակույթը: Առանց այն յուրացնելու՝ անհնար է իրականացնել արժեք ներկայացնող որևէ նորարարություն: Հաջորդ կարևոր բաղադրիչները պետք է լինեն ստեղծագործական ընդունակություններն ու կարողությունները: Դրանք հանրակրթության բովանդակային բաղադրիչ դարձնելը, փաստորեն, նշանակում է հանրության յուրաքանչյուր անդամի դարձնել ստեղծագործող ու արարող: Նշենք շատ կարևոր մի հանգամանք. ինքնուրույն քաղաքակրթություն կառուցելը ենթադրում է կոլեկտիվ մտածողություն և կոլեկտիվ գործելակերպ: Հետևաբար, կոլեկտիվ մտածողության տեխնոլոգիաներն ու համագործակցային աշխատաձևի նորմերն անհրաժեշտաբար պետք է ներառվեն հանրակրթության բովանդակության բաղադրիչների ցանկում:

Նկատենք, որ հանրակրթության բովանդակության նման շրջադարձային վերակառուցումը գիտական աշխարհայացքի ձևավորման փոխարեն առաջին պլան կմղի վերոնշյալ որակներով օժտված յուրաքանչյուր անհատի և հանրության ձևավորման խնդիրը, ինչը ենթադրում է նաև ուսումնադաստիարակչական գործընթացների բնույթի արմատական վերափոխում: Հանրակրթական հաստատություններն իրենց ներքին կառուցվածքով ու գործունեության կազմակերպման ձևերով պետք է լինեն ազգային գաղափարախոսությունն իրականացնող առաջանցիկ տարածքներն ու մարդկային ռեսուրսների պատրաստման սկզբնական դաշտերը:

2.3.2. Համակարգային բարեփոխումների մեթոդաբանությունը

Հայաստանի Հանրապետության անկախացումից հետո պետականության կերտման և հասարակական կյանքի ինքնուրույն կազմակերպման բավական լուրջ ու դժվար խնդիրներ առաջացան: Միավաճ չենք լինի, եթե ասենք, որ Հայաստանի Հանրապետության վերջին տասնամյակի ներքաղաքական ու հասարակական զարգացումներին բնորոշ են անընդհատ բարեփոխումներն ու պետականակերտման գործընթացները:

Դրանց թվում կարևորներից մեկը կրթության ոլորտի կազմակերպման, կառավարման, ինչպես նաև ներուղորտային և արտաուղորտային հարաբերությունների կարգավորման խնդիրն է: Այդ խնդրի բարդությունը պայմանավորված է մի շարք հանգամանքներով.

- Խորհրդային Հայաստանում գործում էր արդեն կայացած և արմատավորված կրթական համակարգ, որի ինտեգրիցիոն ընթացքի հաշվին հնարավոր եղավ հետխորհրդային շրջանում պահպանել ու ապահովել կրթության ոլորտի գործառնությունը: Սակայն նոր պայմաններին հարմարեցված այդ համակարգն իր բնականոն դիմակայությամբ արդեն խոչընդոտում է համակարգային փոփոխություններին:
- Տնտեսապես զարգացած երկրները ստեղծել են նաև զարգացած կրթական համակարգեր, որոնք թյուրիմացաբար ընկալվում են որպես ընդօրինակման գայթակղիչ նմուշներ:
- Պետական, քաղաքական ու հասարակական գործիչների շրջանում համատարած իշխում է այն թյուր կարծիքը, թե նոր զարգացող կամ, այսպես կոչված, անցումային շրջանում գտնվող երկրների համար գոյություն ունեն ընդհանուր օրինաչափություններ, որոնք էլ պետք է լինեն այդ երկրների զարգացման ուղեցույցները: Կրթության ոլորտում այս հանգամանքը դրսևորվում է նրանով, որ կրթական նոր համակարգի ստեղծման հարցը վերածվում է առաջավոր երկրների փորձի տեղայնացման ու ներդրման խնդրի:

Ցավոք, առայժմ հասարակական վերակառուցումների բարդ խնդիրները լուծվում են ապրիորի մոտեցումներով, որի հետևանքով տիրում է մեթոդաբանական անարխիա:

Սակայն մի բան է բարեփոխումների հայեցակարգերի ու ծրագրերի մշակման հարցը և բոլորովին այլ բան՝ հասարակական իրողության համակարգային փոփոխությունների իրականացումը:

Նորից անդրադառնանք մեզանում ընդունված ու հաճախակի կիրառ-

վող մոտեցմանը¹, այն է՝ ստեղծվում է աշխատանքային խումբ, որը մշակում է անհրաժեշտ հիմնադրույթները և կազմում համապատասխան փաստաթղթի նախագիծը: Նախագիծը դրվում է հանրային քննարկման, այնուհետև այն վերամշակվում է և ներկայացվում հաստատման: Դրանից հետո մշակվում ու հաստատվում են փաստաթղթի հիմնադրույթների իրականացման միջոցառումների պլանը և ժամանակացույցը:

Անկասկած, հանրության կարծիքն ու վերաբերմունքը վճռորոշ նշանակություն ունեն նախատեսված բարեփոխումների հաջող իրականացման համար: Սակայն, մեր կարծիքով, կարևոր նշանակություն և խոր մասնագիտական բնույթ ունեցող հարցերում հասարակական գիտակցության ձևավորման խնդիրը դառնում է ավելի առաջնային ու կարևոր, քան հանրային կարծիքը հաշվի առնելը: Այլ խոսքով՝ հանրային կարծիքին պետք է դիմել այն ժամանակ, երբ հանրության հավաքական գիտակցությունը պատրաստ ու ընդունակ է պատկերացնել և ընկալել առաջարկվող փոփոխությունների իմաստն ու նշանակությունը:

Հանրային գիտակցության ձևավորումը չի սահմանափակվում հարցի պարզաբանմամբ ու քարոզչությամբ: Այն ենթադրում է նաև համապատասխան իրողության առկայություն: Այսինքն՝ հայեցակարգային պատկերացումների ձևավորումը պետք է զուգակցվի հասարակական միջավայրում համապատասխան իրողություն ստեղծելուն: Դա ոչ միայն հիմք կհանդիսանա հանրային պատկերացումների ձևավորման համար, այլ նաև հնարավորություն կտա ստեղծել հասարակական փոփոխություններ իրագործելու մեխանիզմներ:

Սա արդեն հասարակական համակարգային փոփոխությունների իրականացման այլ մեթոդաբանություն է (տե՛ս, օրինակ, [132, 68, 71, 105, 125]):

Առանձնացնենք այդ մեթոդաբանության կարևորագույն պահերը.

- Համընդհանուր մտահաղորդակցական միջոցառումներ՝ հարցի քննարկման (հարցի, այլ ոչ թե նախագծի) ու հայեցակարգային հիմնադրույթների մշակման համար:
- Նախատեսվող փոփոխությունների իրականացման համար հատուկ տարածքների ստեղծում և գործնական կառուցումների իրագործում: Մրանք, փաստորեն, առաջանցիկ տարածքներն են, որոնք հանդես են գալու որպես ապագա իրողության նմուշօրինակներ: (Նկատենք՝ սրանք հայտնի փորձարարական տարածքները չեն: Այստեղ ոչ թե փորձարկում, այլ կառուցում են):

¹ Ցավոք, այդ մոտեցումը կիրառվում է ոչ միայն կրթական բարեփոխումների իրականացման հարցերում: Այդպես են վարվում գրեթե բոլոր ոլորտներում, ինչի պատճառով, մեր խորին համոզմամբ, պետական ու հասարակական կյանքում արմատական բարեփոխումները դառնում են անհնարին:

- Հայեցակարգային պատկերացումների ձևակերպում և իրավական դաշտի ստեղծում առաջանցիկ տարածքների նվաճումների համընդհանուր տարածման համար:
- Կադրերի վերապատրաստում և հայեցակարգային հիմնադրույթների համատարած իրականացում¹:

2.3.3. Հանրակրթության զարգացման հիմնախնդիրները

Հանրակրթության բովանդակության վերակառուցման հիմնախնդիրը

Բազմիցս նշվել է, որ հանրակրթության բովանդակության վերակառուցման հարցը վերաբերում է բովանդակության միավորին: Ի՞նչ է նշանակում այս արտահայտությունը:

Ներկայիս հանրակրթության բովանդակության միավորը գիտելիքներն ու տեղեկություններն են: Որպես դրա անմիջական հետևանք՝ հանրակրթության բովանդակությունը կազմում են գիտության տարբեր ոլորտները ներկայացնող ուսումնական առարկաները: Ընդ որում՝ առարկայական ծրագրերը և համապատասխան դասագրքերը գիտելիքների ու տեղեկությունների համակարգված ամբողջություն են, իսկ դասընթացը կառուցվում է որպես այդ գիտելիքների ու տեղեկությունների ամբողջության աստիճանական յուրացման գործընթաց: Ենթադրվում է, որ հանրակրթական այլ որակական հատկանիշներ, օրինակ՝ մտավոր ունակությունների զարգացումն ու կարողությունների ձեռքբերումը, ապահովվում են ինքնըստինքյան, որպես գիտելիքների յուրացման գործընթացի հետևանք, որպես ուսուցման գործընթացի օժանդակ արդյունք:

Վերջերս հանրակրթության բովանդակության վերակառուցման խնդրում հաջողվեց կատարել շատ կարևոր քայլ՝ կրթակարգում ներմուծվել է «հանրակրթության բովանդակության բաղադրիչներ» հասկացությունը, և առանձնացվել են այնպիսի բաղադրիչներ, ինչպիսիք են գիտելիքների համակարգը, հաղորդակցական, համագործակցային, ինքնակազմակերպման և ստեղծագործական կարողություններն ու հմտությունները, արժեքային համակարգը²:

Սակայն դեռ լուծված չէ առանձնացվածներն իսկապես բաղադրիչներ դարձնելու խնդիրը: Առայժմ ուսումնական առարկաների ծրագրերը կազմվում են գիտելիքների համակարգի հիման վրա, իսկ դասընթացները ենթադրվում է կազմակերպել այնպես, որ գիտելիքների յուրացման ընթացքը

¹ Առաջարկում ենք վերադառնալ 1.4.1. բաժնին, ինչպես նաև գործունեության ծրագրային կազմակերպման մեթոդաբանությանը վերաբերող հարցերին (տե՛ս *Հավելված 1*):

² Առաջարկում ենք նորից ընթերցել 2.2. բաժնի համապատասխան հատվածը:

նպաստի որպես բաղադրիչներ առանձնացված որակների ձևավորմանը:

Ի՞նչն է կազմում ուսումնական ծրագրի հիմքը, ինչի՞ն է նվիրված ուսուցման գործընթացը, ինչի՞ յուրացումն է հսկվում ու գնահատվում. այս հարցերի պատասխաններով է որոշվում, թե որն է բովանդակության բաղադրիչը:

Հանրակրթական գործընթացների ելակետային պրոբլեմը և դրա հաղթահարման հիմնախնդիրը

Հանրակրթության իմաստն այն է, որ հասարակության պահանջներից ելնելով՝ առանձնացվում, սահմանվում է մի որոշակի ուսումնադաստիարակչական որակ, որի կրողը պետք է լինի հասարակության յուրաքանչյուր անդամ:

Օրինակ՝ հանրակրթական գործընթացների վերաբերյալ ասված՝ «Երեխաները հետաքրքրությամբ լսեցին...» կամ «Երեխաները յուրացրել են...» արտահայտություններն ընդունելի չեն: Միտքը կամ գնահատականը պետք է ձևակերպվեն՝ «Յուրաքանչյուր երեխա հետաքրքրությամբ լսեց...» կամ «Յուրաքանչյուր երեխա յուրացրել է...» արտահայտություններով:

Ցանկացած անհատի վրա որևէ գործընթացի արդյունավետ ազդեցության անհրաժեշտ պայմանը անհատի գործուն ընդգրկվածությունն է տվյալ գործընթացում: Հետևաբար, հանրակրթական գործընթացներում ելակետային պրոբլեմն ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամի գործուն ընդգրկվածության ապահովման հարցն է: Պրոբլեմը ելակետային է, քանի որ դրանով են պայմանավորված և դրա ուղղակի կամ անուղղակի հետևանքն են հանրակրթության քիչ թե շատ հետաքրքրություն ներկայացնող մյուս պրոբլեմներն ու դժվարությունները: Նշենք, որ ուսումնադաստիարակչական գործընթացներում ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամի գործուն ընդգրկվածության ապահովման հարցն ուսուցչի վարպետության կամ աշակերտի ցանկության ու կամքի հարց չէ, այն պայմանավորված է գործընթացի բնույթով և դաս-դասարանային համակարգի շրջանակներում դրսևորվում է որպես անլուծելի պրոբլեմ:

Իրոք, ուսուցման կազմակերպման ներկա եղանակի առանձնահատկությունները պայմանավորված են խմբային ուսումնական պարապմունքներով, որոնց բնորոշ է, այսպես կոչված, ընդհանուր ճակատի առկայությունը: Ընդհանուր ճակատի էությունը հետևյալն է. ուսումնական խմբի (դասարանի) բոլոր անդամները տվյալ պահին զբաղված են միևնույն հարցով, ուսումնասիրում են միևնույն թեման, օգտագործում միևնույն միջոցները, գործում միևնույն ձևով ու եղանակով՝ հարցին տրամադրելով բոլորի համար նախատեսված միևնույն ժամանակահատվածը:

Հենց այս հանգամանքով են պայմանավորված ուսուցման կազմակերպման ներկա եղանակի հետևյալ առանձնահատկությունները.

1. Ընդհանուր ծրագիրն ուսումնական խմբի բոլոր անդամները յուրացնում են թեմաների ու բաժինների միևնույն հաջորդականությամբ:
2. Ինֆորմացիայի սկզբնական աղբյուրը ուսուցիչն է:
3. Միևնույն ուսումնական խմբում ընդգրկված են միայն այն սովորողները, որոնք պետք է ուսումնասիրեն ընդհանուր ծրագրի միևնույն մասը:
4. Ուսումնական պարապմունքները կազմակերպվում են մեկ հաղորդակցական լեզվով:

Վերոհիշյալ առանձնահատկությունները չպետք է ընկալել որպես ուսուցման կազմակերպման ներկա եղանակի թերություններ: Դրանք օբյեկտիվորեն բնորոշ են այդ եղանակին և ներկայացնում են նրա բնույթը (մանրամասն տե՛ս [17, 35, 78]):

Սակայն հենց այդ առանձնահատկություններում էլ դրսևորվում են այն սահմանափակումները, որոնց պատճառով այս եղանակն անգոր է դառնում լուծելու հասարակության զարգացման ներկա մակարդակին համապատասխանող հանրակրթական խնդիրները:

Այսպիսի պարապմունքները բացառում են անհատական մոտեցման հնարավորությունները: Օրինակ, եթե որևէ աշակերտ արդեն յուրացրել է ուսումնասիրվող թեման, միևնույն է, չի կարող անցնել հաջորդ թեմային, քանի դեռ մյուսները պատրաստ չեն: Կամ՝ եթե մի աշակերտ դեռ լիովին պատրաստ չէ անցնելու հաջորդ թեմային, իսկ մյուս աշակերտներն անցնում են հաջորդին, ապա նա ստիպված է նույնպես անցնել հաջորդին:

Եթե ուսումնական խումբը փոքրաթիվ է (5-7 աշակերտ), ապա կարելի է կազմակերպել անհատական պարապմունքներ և ազատվել դժվարություններից: Սակայն հասարակությունն ունակ չէ զանգվածային կրթության բնագավառում այդպիսի փոքրաթիվ խմբերով կազմակերպել ուսուցումը:

Եթե թույլատրելի լիներ ուսուցանել ոչ բոլորին, ապա կրկին չէին լինի դժվարություններ: Սակայն խոսքը վերաբերում է հանրակրթական խնդիրներին, որոնք, ինչպես բազմիցս նշեցինք, վաղուց արդեն դարձել են ժամանակի պահանջ և հասարակության գոյատևման անհրաժեշտ պայման:

Եվ այսպես, «հանրակրթություն» հասկացությունը, ըստ էության, ենթադրում է այնպիսի ուսուցման գործընթաց, որն ապահովում է ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամի գործուն ընդգրկվածությունը:

Ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամի գործուն ընդգրկվածությունը, փաստորեն, նշանակում է, որ յուրաքանչյուրը յուրաքանչյուր պահի կատարում է ուսումնական գործունեության գործողություն և ինքնասանդ-

րադարձ վերլուծությամբ յուրացնում նյութը:

Այլ կերպ ասած՝ հանրակրթական գործընթացում յուրաքանչյուրի ընդգրկվածության ապահովումը ենթադրում է, որ ուսումնական գործընթացի կազմակերպումն ու կառավարումը պետք է հիմնվեն ոչ թե ուսումնական խմբի ընդհանուր վիճակի, այլ խմբի յուրաքանչյուր անդամի խնդիրների ու կարիքների վրա: Հետևաբար, ներկայումս գործող և ընդհանուր ճակատով կազմակերպվող ուսումնական պարապմունքներն իրենց բնույթով իսկ չեն կարող լինել հանրակրթական:

Անխուսափելի է դառնում այլ բնույթի ուսումնական պարապմունքների (այլ տեսակի ուսուցման գործընթացի) անցնելու, այնպիսի ուսումնական գործընթացի կառուցման խնդիրը, որը չի հիմնվում ուսուցումն ընդհանուր ճակատով կազմակերպելու ձևի վրա: Նման ուսումնական պարապմունքներին բնորոշ են հետևյալ առանձնահատկությունները.

- Ուսումնական խմբի տարբեր անդամներ պարապմունքների միևնույն պահին զբաղվում են տարբեր հարցերով: (Մեկը կարող է ուսումնասիրել մի թեմա, մյուսը՝ մեկ այլ թեմա: Մեկը կարող է զբաղվել յուրացրածն ամրապնդելով, իսկ մյուսը՝ ստուգաբար հանձնելով, մեկը կարող է շարունակել իր թեմայի ուսումնասիրումը, իսկ մյուսը՝ անցնել նոր թեմայի յուրացմանը):
- Տարբեր սովորողներ միևնույն պահին տարբեր ձևով են աշխատում: (Մի քանի հոգի միասին ինչ-որ հարց են քննարկում, մեկն ինքնուրույն ինչ-որ թեմա է ուսումնասիրում, մի աշակերտ իր դասընկերոջը նոր թեմա է բացատրում, մի խումբ երեխաներ ուսուցչի հետ ինչ-որ հարց են ուսումնասիրում և այլն):
- Ընդհանուր ծրագրի թեմաներն ու բաժինները տարբեր սովորողներ տարբեր հաջորդականությամբ են յուրացնում:
- Աշակերտն ամեն մի հարցին հնարավորություն ունի հատկացնելու այնքան ժամանակ, ինչքան իրեն անհրաժեշտ է այդ հարցը լրիվ յուրացնելու համար:
- Ինֆորմացիայի սկզբնական աղբյուրներն են՝ դասագրքերը, այլ գրքեր, դասընկերները, այլ անձինք, ուսուցիչները և այլն:
- Ուսումնական խումբը կազմված է տարբեր տարիքի ու մակարդակի սովորողներից:
- Տարբեր սովորողներ տարբեր ժամանակահատվածներում են յուրացնում ընդհանուր ծրագիրը:
- Ուսումնական պարապմունքների ընթացքում հնարավորություն կա հաղորդակցվելու միաժամանակ մի քանի լեզուներով:

Նշենք, որ հանրակրթության բովանդակության պրոբլեմը (հատկապես բովանդակության միավորի որոշման պրոբլեմը) կարևորագույններից մեկն է: Սակայն հենց այն հանգամանքը, որ համամարդկային մակարդակով դեռ գտնված ու յուրացված չեն ամեն մի երեխայի կողմից անհրաժեշտ կրթության բովանդակության յուրացումն ապահովող մանկավարժական տեխնոլոգիաները, ուսուցման կազմակերպման ներկա եղանակի սահմանափակումների հաղթահարման պրոբլեմը դառնում է առաջնային:

Քաղաքացիական կրթությունը

Կրթության (և ոչ միայն) ոլորտում շատ հաճախ քննարկվում են սահմանադրության և օրենսդրական համակարգի ժողովրդավարության հարցերը, բայց շատ քիչ են անդրադառնում ժողովրդավարական հասարակության անհատին անհրաժեշտ որակի և վարվելակերպի ձևավորման խնդիրներին:

Բազմիցս նշվել է, որ ժողովրդավարական հասարակությունը դրսևորվում ու ներկայանում է.

- պետական մակարդակով, որը բնորոշվում է սահմանադրությամբ և օրենսդրական համակարգով,
- հասարակական միջավայրի մակարդակով. ներկայացվում են ժողովրդավարական կացութաձևն ու ապրելակերպը,
- անհատական մակարդակով, որը ենթադրում է ժողովրդավարական հասարակությանը համապատասխան անձի հատուկ որակ և վարվելակերպ [55]:

Հենց այս ամբողջությամբ են որոշվում քաղաքացիական կրթության իմաստն ու նշանակությունը, որոնք էլ պայմանավորում են ինչպես նրա բովանդակությունն ու ուսումնադաստիարակչական ծրագրերը, այնպես էլ կրթության կազմակերպումն ու ուսումնադաստիարակչական գործընթացների բնույթը:

Ժողովրդավարական հասարակարգի քաղաքացի լինելու ամենասահմանափակ պայմանը հասարակական կյանքի կազմակերպման ու կառավարման գործուն մասնակից լինելն է, որը ենթադրում է հասարակական **երևույթների վերլուծության**, հասարակական **գործընթացների կառավարման**, հասարակական **իրադրություններում կողմնորոշվելու** և հասարակական **իրադրությունների վրա ազդելու** յուրատեսակ գիտելիքների ու կարողությունների ձեռքբերում:

Սակայն այստեղ նկատվում է, որ հասարակական իրադրություններում կողմնորոշվելու ու գործելու մեթոդներն ու միջոցները ոչ միայն բավարար չափով չեն մշակված, այլ նաև ընդգրկված չեն ինչպես հանրակրթա-

կան, այնպես էլ մանկավարժական կադրերի պատրաստման և վերապատրաստման ծրագրերում:

Այդ առումով, մեր խորին համոզմամբ, բավական լուրջ առաքելություն ունեն «Քաղաքացիական կրթություն», «Կյանքի հմտություններ» և նմանատիպ այլ ուսումնական առարկաները: Այս առարկաների նպատակների, բովանդակության ու ծրագրերի մշակման և ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացներում էլ հենց կարելի է ստեղծել և աստիճանաբար կատարելագործել նոր դարաշրջանին համապատասխան կրթության կազմակերպման նմուշներ:

Նկատենք մի շատ կարևոր հանգամանք. որպեսզի քաղաքացիական կրթությունն աշակերտի համար չդառնա խաղի ու ժամանցի առարկա, անհրաժեշտ է, որ հենց դպրոցական կյանքն ամբողջությամբ դառնա նրա համար ժողովրդավարական հասարակության գաղափարախոսության ընկալման, յուրացման և իրագործման դաշտ:

Ավելին, կրթության ոլորտն իր կառուցվածքով, ներուրտային փոխհարաբերություններով, գործունեության կազմակերպման մեթոդներով ու միջոցներով կարող է ու պետք է հանդիսանա առաջանցիկ հետազոտությունների ու հասարակարգային կառուցումների տարածք, որտեղից էլ կփոխանակվեն, կյուրացվեն ու հասարակության այլ ոլորտներում կտարածվի ժողովրդավարության կարևորագույն սկզբունքներն իրականացնող կենսակերպը:

Մանկավարժական կադրերի պատրաստման հիմնախնդիրը

Մանկավարժական կադրեր պատրաստում են հիմնականում պետական մանկավարժական բարձրագույն և միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունները, որոնք պատրաստում են ուսուցիչներ, ինչպես նաև պետական համալսարանի մանկավարժության մագիստրատուրան, որը պատրաստում է կրթության կազմակերպիչներ: Ցավոք, այս հաստատություններում գործում է հին ավանդական դասախոսություն-սեմինարային համակարգը, որը հիմնականում ծառայում է մանկավարժական տեղեկությունների հաղորդմանը: Մանկավարժական գործունեության յուրացումն իրականում տեղի է ունենում հետբուհական աշխատանքային կյանքում: Լինելով ուսումնական՝ մանկավարժական հաստատություններն ուսանողների համար չեն հանդիսանում մասնագիտական կարողությունների ձեռքբերման գործունեական դաշտեր:

Մանկավարժական կադրերի անընդհատ (շարունակական) կրթության հիմնախնդիրը

Կարելի է վստահորեն ասել, որ մանկավարժական կադրերի վերապատրաստման ու մասնագիտական կատարելագործման աշխատանքները տալիս են: Կրթության ու գիտության նախարարությունը դեռ չի կարևորել կադրային քաղաքականության մշակման ու իրականացման հարցը: Կրթության ազգային ինստիտուտը չունի մանկավարժական կադրերի վերապատրաստման ու մասնագիտական կատարելագործման հայեցակարգ: Մարզային կրթության բաժիններում բացարձակորեն անտեսված են կրթության զարգացման ռազմավարության, մասնավորապես՝ կադրային քաղաքականության հարցերը: Առանձնակի արդյունավետություն չի նկատվում նաև բազմաթիվ հասարակական կազմակերպությունների կողմից իրականացվող դրամաշնորհային միջոցառումներում¹:

Նպատակալացության տեսանկյունից համեմատաբար բարվոք է իրավիճակը «Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկան դասավանդող ուսուցիչների վերապատրաստման աշխատանքներում:

Հարկ է հատուկ անդրադառնալ այս ուղղությամբ ծավալվող այն աշխատանքներին, որոնք համատեղ կատարում են ԿԳ նախարարությունը և Համաշխարհային բանկի կրթական ծրագրերի կենտրոնը: Այստեղ մոտեցումը հետևյալն է. ստեղծվում է աշխատանքային խումբ, որն արտասահմանյան որևէ փորձագետի ղեկավարությամբ կազմում է ձեռնարկ ուսուցիչների համար², այնուհետև մրցակցային հիմունքներով կազմավորվում է վերապատրաստողների խումբ, որի համար կազմակերպվում են նախապատրաստական սեմինարներ՝ վերոնշյալ փորձագետի ղեկավարությամբ և, վերջապես, այս խմբի անդամները մարզերում անց են կացնում ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներ:

Բավական դժվար է ուսուցիչների վերապատրաստումը: Դա պայմանավորված է նրանով, որ ուսուցիչը ոչ միայն պետք է լինի համապատասխան գիտելիքների կրողը, տիրապետի դասապրոցեսի կազմակերպման մեթոդիկաներին, այլև հանդիսանա ժողովրդավարական հասարակությա-

¹ Հաճելի բացառություն է Հայկական սահմանադրական իրավապաշտպան կենտրոնը (ՀՄԻԿ), որտեղ մշակվում և փորձարկվում է ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացների հայեցակարգ՝ համագործակցային (կոլեկտիվ) ուսուցման գաղափարախոսությամբ [49, 50]:

² Վերջերս, Հայաստանի Հանրապետության կրթակարգի հաստատումից հետո, մշակվեցին ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագիր և ձեռնարկ [1]: Այն իր բովանդակությամբ և որակով խիստ անընդունելի է: Նախ՝ այն պատճառով, որ բոլորովին կապ չունի կրթակարգի հետ, երկրորդ՝ չի համապատասխանում ժամանակակից մանկավարժագիտության նվաճումներին, երրորդ՝ չի պարունակում ստեղծագործական նորություններ, այլ ներկայացնում է մի շարք արտասահմանյան աշխատություններից անհաջող ընտրված և թարգմանված նյութեր, չորրորդ՝ էապես չի ենթարկվել ներքին փորձագիտական քննության (չնայած ինչ-որ ձևական փորձագիտական փաստաթղթեր, այնուամենայնիվ, կազմվել են):

նը համապատասխան անձնավորություն՝ բնորոշ վարվելակերպով ու աշխարհայացքով, մարդկանց նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքով, հասարակական կյանքի կատարելագործման գործընթացներին ակտիվ մասնակցությամբ և այլն: Խնդիրը ոչ թե այդպիսի ուսուցիչների հայտնաբերումն է, այլ ուսուցիչներին այդպիսին դարձնելը: Հետևաբար, հենց ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներն էլ պետք է լինեն փորձարկման և վարժանքի այն դաշտը, որտեղ ուսուցիչը կարող է նպատակաուղղված իրագործել ինքնավերլուծության, ինքնաճանաչման և ինքնավերափոխման խնդիրները:

Մանկավարժական նորարարության կազմակերպումը

Մանկավարժության մեջ բնական ու տրամաբանական է համարվում որևէ նորույթի զանգվածային ներդրման համար նախնական փորձարարական աշխատանքների կազմակերպումը:

Սակայն, եթե նորույթը գործունեության կազմակերպման մեթոդիկա (կամ տեխնոլոգիա) է, ապա իմաստ ունի միայն նրա յուրացման հարցադրումը: Այսինքն՝ մեթոդիկաների, տեխնոլոգիաների գոյությունն ինքնին բացասում է նրանց փորձարկման անհրաժեշտությունը: Եթե նորույթն աշխատանքի կազմակերպման միջոց է (օրինակ՝ դասագիրք), ապա փորձարկումները կարող են միայն իմաստավորվել ցուցադրական նկատառումներով (կարող են ցուցադրվել տվյալ միջոցի օգտագործման ձևերը՝ նպատակադրված արդյունքները ստանալու համար): Այսինքն՝ արդեն որպես միջոց ներկայացող նորույթն անիմաստ է փորձարկել:

Ստացվում է, որ նորույթի զանգվածային կիրառման նպատակադրմանը պետք է նախորդի ոչ թե նորույթի փորձարկման, այլ նրա յուրացման հարցադրումը:

Նորույթի ստեղծման գործընթացը, որը ենթադրում է որոշակի գործընթացների (որոնման, մշակման, հետազոտման, երևույթների ուսումնասիրության) համակարգ, արդեն իսկ բացառում է հատուկ փորձարկման անհրաժեշտությունը: Նման ձևով կազմակերպված նորույթների տարածումը հանգեցնում է մանկավարժական ավանդույթների առաջացմանն ու համագոյակցմանը:

Իսկ եթե մանկավարժական պրակտիկայում որևէ նորույթի կիրառման ու տարածման համար կա փորձարկման օբյեկտիվ անհրաժեշտություն, նշանակում է՝ նորույթը զուտ մշակողական գործունեության արդյունք է և այդ իմաստով չի կարող լիովին ներկայացվել որպես նորույթ: Հետևաբար, հատուկ փորձարկման աշխատանքների կազմակերպումը պետք է դիտվի ոչ թե որպես բնական ու տրամաբանական, այլ նորաներդրողա-

կան գործունեության ոչ ճիշտ (կամ, մեղմ ասած, ոչ արդյունավետ) կազմակերպված ձև:

Նոր կրթական պրակտիկայի ստեղծմանն ուղղված հետազոտությունները կարող են կազմակերպվել միայն այդ նոր պրակտիկայի ստեղծման գործընթացում՝ որպես վերջիններիս անհրաժեշտ բաղադրիչ մաս:

Այս սկզբունքը ենթադրում է մանկավարժական նորարարական տարածքների համալիրի առկայություն, որը ներառում է.

ա) որոնողական-նորաստեղծ տարածքներ (այստեղ ստեղծվում և գործում են որպես նորույթ ներկայացվող ապագա մանկավարժական պրակտիկայի դրվագները),

բ) նորաներդրողական-հետազոտական տարածքներ (այստեղ հետազոտվում ու կառուցվում են որոնողական տարածքներում ստեղծված նորույթների վերարտադրման ձևերն ու միջոցները),

գ) մանկավարժական նոր ավանդույթը ներկայացնող տարածքներ (սրանք նորույթի զանգվածային կիրառման տարածքներն են):

Մի կողմից՝ նման նորարարական տարածքների համալիրը տարբեր մասնագետների՝ մեթոդաբան-փիլիսոփաների, տեսաբան-գիտնականների, կառավարիչների, պրակտիկ-մանկավարժների, մեթոդիստների և այլոց, համագործունեության դաշտ է, մյուս կողմից՝ այն հնարավորություն է տալիս ստեղծել նոր մանկավարժական պրակտիկայի սուբյեկտներ ձևավորող իրադրություններ:

XX դարը մարդկությանը հանգեցրեց հանրակրթության անհրաժեշտության գիտակցմանը: Այլ հարց է, թե ինչպիսին պետք է լինի հանրակրթության բովանդակությունը, ինչպիսին են նրա չափանիշները: Կարևորն այն է, որ հասկացվեց ու ընդունվեց, որ ոչ թե սոսկ առանձին մարդկանց, այլ հանրության կրթությամբ պետք է զբաղվել: Եվ այդ անհրաժեշտությունն ըմբռնվեց ու ընդունվեց ոչ թե սոսկ մարդասիրական նկատառումներով, այլ մարդկության հետագա գոյատևման հիմնահարցերի ու մարտահրավերներին դիմակայելու տեսակետից:

Մարդկության հետագա գոյության հարցը պայմանավորված է հանրակրթության առկայությամբ. ի՞նչ է դա և ինչպե՞ս այն իրագործել՝ մարդկությունը դեռ չգիտեր:

Ինչ վերաբերում է մարդասիրական գաղափարներին, ապա դրանք միշտ էլ եղել են ու կան՝ հնագույն ժամանակներից սկսած մինչև այսօր: Հարկ է խիստ տարբերակել փիլիսոփաների ու գաղափարախոսների կարծիքները խոշոր քաղաքական, պետական ու հասարակական գործիչների՝ իրականում ինչ-որ բան անելու ձգտումից:

Հասարակության կենսակերպի շինարարները տարբերվել են փիլի-

սովորելից հենց նրանով, որ եղել են ազատության ու համակեցության կենդանի դիալեկտիկայի կրողները: Նրանք կարողացել են մարդու ազատ էությունը հաշտեցնել հասարակության համակեցության հետ: XX դարը նշանավոր է նրանով, որ հանրակրթության հոգսն ու պարտականությունը և հանրության ընդհանուր կրթական մակարդակի պատասխանատվությունը ստանձնեցին պետական ու հասարակական գործիչները:

XX դարում կրթության ոլորտում (և ոչ միայն) իրագործվեց հանդուգն սոցիալական փորձարկում՝ փորձ արվեց իրականացնել հանրակրթության գաղափարը՝ չունենալով տեսական մշակումներ և մեթոդաբանական բանաձևեր: Հենց դրա շնորհիվ XI դարում ապագան գիտակցականորեն կառուցվում է՝ առանց փորձարկումների, առանց տեսական անգրագիտության և առանց մեթոդաբանական անարխիզմի:

Երրորդ հազարամյակ թևակոխած մարդկության և յուրաքանչյուր մարդու մանկավարժական աշխարհայացքն այնքան է կաղապարված դաս, դասարան, դասացուցակ, դասամատյան, դասագիրք, ուսումնական առարկա, ուսուցիչ, դպրոց, բուհ, դասախոս հասկացություններով, որ կրթության կազմակերպումն այս ձևերից դուրս ոչ միայն չի պատկերացվում, այլև նույնիսկ այդ մասին քննարկումները համարվում են անհեթեթ:

Անհնար է չնկատել, որ մանկավարժական պրակտիկայի նորարարների և ստեղծագործ ուսուցիչների հնարամտություններն ու հայտնագործությունները քիչ թե շատ արդյունավետ են դառնում միայն այն դեպքում, երբ ինչ-որ չափով վերափոխվում է ներկայիս դաս-դասարանային համակարգի անքակտելի մաս համարվող այս կամ այն սկզբունքը [21, 136, 143]:

Սա, իհարկե, պատահական չէ: Չնայած ներկայումս գործող ուսուցման գործընթացում ենթադրվում են աշակերտների համար ազատ մրցակցային փոխհարաբերություններ, իրականում նրանք հայտնվում են շահերի հակադրման իրավիճակում: Հանրակրթության պայմաններում սա ոչ այնքան նպաստում է յուրաքանչյուրի զարգացմանը, որքան պատճառ է դառնում ուսուցման նկատմամբ համընդհանուր անտարբերության ձևավորմանը (ավելի մանրամասն տե՛ս, օրինակ, [25, 35]):

Համագործակցային հարաբերությունների վրա կառուցվող ուսումնադաստիարակչական գործընթացները վաղ թե ուշ հանգեցնելու են կրթության կազմակերպման ավանդական ձևերի վերանայմանը:

Իհարկե, կլինեն ուսումնական պարապմունքներ, բայց դրանք չեն լինի դասերի ձևով և, այսպես կոչված, ընդհանուր ճակատով կազմակերպված (տե՛ս, օրինակ, [17, 164]):

Կրթական հաստատություններ, իհարկե, կլինեն, բայց անհնար կլինի դրանք տարանջատելը միջնակարգ, միջին մասնագիտական կամ բարձրա-

գույն տեսակներին:

Անշուշտ, կլինեն հատուկ կազմակերպված ուսումնադաստիարակչական գործընթացներ, բայց դրանք ոչ թե կմեկուսացվեն այս կամ այն կրթօջախում, այլ կհամատեղվեն ու կգուգակցվեն գիտահետազոտական, արտադրական և այլ տեսակի գործընթացների հետ: Կտրվեն մասնագիտական որակավորման վկայականներ, բայց դրանք կարձանագրեն ոչ թե որևէ կրթական հաստատության ծրագրի յուրացման, այլ շարունակական բնույթի **անհատականացված** կրթական ծրագրի հերթական աստիճանի նվաճման փաստը:

Կրթության կառավարման վերադաս մարմինների փոխարեն երևան կգան տարածքային և միջտարածքային տեղեկատվական, վերլուծական, նախագծային, փորձագիտական, ինչպես նաև անընդհատ գործող մտահաղորդակցական կենտրոններ:

Կրկին նշենք, որ հասարակական կյանքի կազմակերպման այսպիսի արմատական վերափոխությունները ենթադրում են կրթության ոլորտի **վերախիմաստավորման** և կրթության կազմակերպման **նորագույն ձևերի կառուցման** հիմնախնդիրներ, որոնք պահանջում են ոչ այնքան լուրջ ֆինանսական, որքան ինտելեկտուալ ներդրումներ: Եվ, անկասկած, մարդկության ապագան կտնօրինեն հենց այն երկրներն ու ազգերը, որոնց կհաջողվի հատկապես այս տիրույթում մասնակցել համամարդկային ստեղծագործության գործընթացներին և ունենալ որոշակի նվաճումներ: