

№ 1

Մ Ա Ն Կ Ա Բ Ա Ն Ա Կ Ա Ն
Կ Ե Ղ Ծ - Գ Ի Տ Ո Ւ Թ Յ Ա Ն
Մ Ե Ր Կ Ա Ց Ո Ւ Մ Ը

4

ՄԱՆԿԱԲԱՆԱԿԱՆ
ԿԵՂԾ-ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ
ՄԵՐԿԱՑՈՒՄԸ

(ՆՅՈՒԹԵՐ ԼՈՒՍԺՈՂԿՈՄԱՏՆԵՐԻ ՍԻՍՏԵՄՈՒՄ ՅԵՂԱԾ
ՄԱՆԿԱԲԱՆԱԿԱՆ ԿԵՂԱԹՅՈՒՐՈՒՄՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ)

Պատ. խմբագիր՝ Ա. Ասատրյան
Տեխ. խմբագիր՝ Ի. Վարդանյան
Սրբագրիչներ՝ Հ. Մամուկյան Հ. Դուլիստեյան

ԼՈՒՍԺՈՂԿՈՄԱՏՆԵՐԻ ՍԻՍԵՄՈՒՄ ՅԵՂԱԾ ՄԱՆԿԱԲԱՆԱԿԱՆ ԽԵՂԱԹՅՈՒՐՈՒՄՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

ՀԱՄ Կ (Բ) Կ ԿԵՆՏՐՈՆԱԿԱՆ ԿՈՄԻՏԵՅԻ 1936 ԹՎԻ
ՀՈՒԼԻՍԻ 4-Ի ՎՈՐՈՇՈՒՍԸ

Համկ (բ) Կ Կենտկոմն արձանագրում է, Վոր ՌՍՖՍՀ-ի
Լուսժողկոմատը և մյուս դաշնակից հանրապետությունների
լուսժողկոմատները խեղաթյուրումներ են թույլ տվել դպրոցի
ղեկավարման դրժում, Վորն արտահայտվել է դպրոցներում
այսպես կոչված «մանկաբաններ» մասսայաբար առաջ բերելու և
դպրոցի ղեկավարման ու աշակերտների դաստիարակության
կարևորագույն ֆունկցիաները նրանց հանձնելու և վստահելու
մեջ: Լուսժողկոմատների կարգադրությամբ, մանկաբանների վրա
յե դրվել դասարանների կոմպլեկտավորման, դպրոցական ռեժի-
մի կազմակերպման, ամբողջ ուսումնական պրոցեսին «դպրոցի
ու մանկավարժի մանկաբանացման տեսակետից» ուղղություն
տալու, աշակերտների վատ առաջադիմության պատճառները
վորոշելու, քաղաքական հայացքների նկատմամբ վերահսկողու-
թյուն ունենալու, դպրոցներն ավարտողների պրոֆեսիան վորո-
շելու, վոչ առաջադեմ աշակերտներին դպրոցներից հեռացնելու
և այլ պարտականությունները:

Դպրոցում մանկավարժական կազմին զուգընթաց, անկախ
մանկավարժներից մանկաբանների կազմակերպություն ստեղ-
ծելը, Վորն ունի իր ղեկավար կենտրոնները, հանձինս դա-
նադան մանկաբանական կաբլնետների, մարդային լաբորա-
տորիաների և դիտա - հետազոտական ինստիտուտների, ու-
սումնական ու դաստիարակչական աշխատանքի մասնատումը
մանկավարժների ու մանկաբանների միջև, յերբ մանկա-



11-285499

վարժների նկատմամբ վերահսկողությունն և սահմանված յեղել մանակաբանների ողակի կողմից—այս ամենը չեյին կարող դործնականում չիջեցնել մանկավարժի դերն ու պատասխանատվությունն ուսումնական ու դաստիարակչական աշխատանքի դերվածքի համար, չեյին կարող փաստական վերահսկողություն բացակայություն չստեղծել դպրոցի ղեկավարման դործում, չեյին կարող վնաս չհասցնել խորհրդային դպրոցի ամբողջ դործին։ Այդ վնասը խորացվել էր դպրոցում կատարվող մանկաբանական աշխատանքի բնույթով և մեթոդոլոգիայով։ Մանկաբանների պրակտիկան, վորն ընթանում էր ամբողջովին կտրված մանկավարժից ու դպրոցական պարապմունքներից, հանդես հիմնականում կեղծ դիտական փորձերի և աշակերտների ու նրանց ծնողների մեջ անթիվ հետազոտությունների կազմակերպմանը՝ անիմաստ և վնասակար հարցաթերթերի, տեսաերի ձևով և այլն, վորոնք վաղուց դատապարտվել են կուսակցության կողմից։ Մեծ թվով աշակերտների և նրանց ծնողների մեջ անցկացվող այդ իբրև թե «գիտական» հետազոտություններն ուղղված էյին գլխավորապես չառաջադիմող կամ դպրոցական ռեժիմի չըջանակներից դուրս յեկող աշակերտների դեմ և նպատակ ունեյին ժամանակակից մանակաբանություն իբրև թե «գիտական», «բիոսոցիալական» տեսակետից ապացուցելու աշակերտի չառաջադիմելու կամ նրա վարքագծի առանձին ղեֆեկտների ժառանգական ու սոցիալական պայմանավորվածությունը, գտնել հենց իր՝ աշակերտի, նրա ընտանիքի, ծնողների, նախահայրերի, հասարակական միջավայրի առավելագույն բացասական աղղեցություններն ու ախտաբանական (պատալոգիական) խեղաթյուրումները և դրանով իսկ առիթ գտնել հեռացնելու աշակերտներին դպրոցական նորմալ կուլեկտիվից։

Նույն նպատակով էր դործում դպրոցականների մտավոր զարգացման ու շնորհալիություն հետազոտման ընդարձակ սխառեմը, վորը վոչ քննադատաբար փոխադրվել էր խորհրդային հողի վրա բուրժուական դասակարգային մանկաբանությունից և ներկայացնում էր կատարյալ ծաղր աշակերտների վրա, վորը հակասում էր խորհրդային դպրոցի խնդիրներին և առողջ մտքին։ 6-7 տարեկան յերեխային տալիս էյին ստանդարտային կաղուխտական հարցեր, վորից հետո վորոշվում էր նրա՝ այսպես կոչված մանկաբանական տարիքը և նրա մտավոր շնորհալիության աստիճանը։

Այդ բոլորը հասցրեց այն բանին, վոր ավելի ու ավելի մեծ քանակությամբ յերեխաներ դասվում էյին մտավորապես հետամնացների, ղեֆեկտավորների և «դժվար դաստիարակելիների» կատեգորիան։

Մանկաբանական «ուսումնասիրման» յենթարկված աշակերտներին վերոհիշյալ կատեգորիաներից մեկը դասելու հիման վրա, մանկաբանները վորոշում էյին այն յերեխաներին, վորոնք նորմալ դպրոցից պետք է մեկուսացվեն և փոխադրվեն «դժվար դաստիարակելի», մտավորապես հետամնաց, պսիխոնեվրոտիկ և այլ յերեխաների համար հատկացված «հատուկ» դպրոցներն ու դասարանները։

Համ Կ(բ)Կ Կենտկոմն արձանագրում է, վոր մանկաբանների վնասակար դործունեյություն հետևանքով «հատուկ» դպրոցների համալրումը կատարվում էր լայն և գնալով ավելացող մասշտաբով։ Հակառակ ՀամԿ(բ)Կ Կենտկոմի և ՆՍՀ Միություն ժողկոմ-խորհրդի ուղղակի ցուցումին, վոր ստեղծվի յերկու-յերեք դպրոց՝ ղեֆեկտավոր և ուսումը կազմալուծող աշակերտների համար, ՌՍՖՍՀ Լուսժողկոմատը ստեղծել էր մեծ թվով «հատուկ» դպրոցներ զանազան անվանումներով, վորոնց սովորողների հրակայական մեծամասնությունը նորմալ դպրոցները հետ փոխադրելու յենթակա կատարելապես նորմալ յերեխաներ են։ Այդ դպրոցներում, ղեֆեկտավոր յերեխաների հետ միասին, սովորում են տաղանդավոր ու շնորհալի յերեխաներ, վորոնց մանկաբանները կեղծ-դիտական թեորիաների հիման վրա, անխտիր դասել են «դժվար դաստիարակելիների» կատեգորիան։ Ինչ վերաբերում է դործի դրվածքին այդ «հատուկ» դպրոցներում, ապա՝ ՀամԿ(բ)Կ Կենտկոմը նրանց ուսումնական ու դաստիարակչական աշխատանքի դրությունը գտնում է միանգամայն անհանդուրժելի, հանցավոր անպատասխանատվությանը սահմանակցվող։ «Հատուկ» դպրոցներն ըստ էյություն հսկողությունից դուրս են, այդ դպրոցներում ուսումնական աշխատանքի, ուսումնական ռեժիմի ու դաստիարակություն դրվածքը հանձնված են ամենից քիչ վորակյալ դաստիարակների ու մանկավարժների ձեռքը։ Այդ դպրոցներում վոչ մի լուրջ ուղղիչ աշխատանք չի կազմակերպված։ Դրա հետևանքով մեծ թվով յերեխաներ, վորոնք նորմալ դպրոցի պայմաններում ուղղվում են և դառնում են ախտիվ, բարեխիղճ ու կարգապահ աշակերտներ, «հատուկ»

դպրոցի պայմաններում ձեռք են բերում վատ սովորություններ ու հակումներ և ԱՎԵԼԻ ԴԺՎԱՐ ՈՒՂՂՆԵՐԻՆԵՐ են դառնում:

ՀամԿ(բ)Կ Կենտկոմը գտնում է, վոր Լուսժողկոմատի որդանների պրակտիկայում կուսակցության դաստիարակչական քաղաքականության այդպիսի խեղաթյուրումները կարող եյին առաջ գալ վորպես հետևանք այն բանի, վոր լուսժողկոմատները մինչև այժմ ել հեռու յեն դպրոցի ղեկավարման և խորհրդային մանկավարժական գիտություն զարգացման արմատական ու կենսական խնդիրները:

Միմիայն մանկավարժական գիտության և պրակտիկայի զեկավարությանը Լուսժողկոմատի կողմից ցուցաբերվող արհամարհանքով կարելի յե բացատրել այն փաստը, վոր դպրոցի մահացման հակադիտական տգետ թեորիան, վորը դատապարտված է կուսակցության կողմից, մինչև վերջին ժամանակներս ճանաչված եր լուսժողկոմատներում և նրա հետևորդները, թերուս մանկաբանների ձեռով, ավելի ու ավելի եյին շատանում:

Միմիայն աճող սերնդի դաստիարակման գործի ճիշտ գերվածքի խնդիրներին լուսժողկոմատների ցուցաբերած աղաղակող անուշադրությամբ և նրանց մի շարք ղեկավարների տգիտությամբ կարելի յե բացատրել այն փաստը, վոր լուսժողկոմատի սիստեմում մանկավարժությունն արհամարհական կերպով հայտարարվել եր վորպես «եմպիրիկա» և «գիտականակերպ դիսցիպլին», իսկ չկազմակերպված, ղեռ յերերուն, իր առարկան ու մեթոդը չվորոշված և միասակար հակամարքսիստական տենդենցներով լի այսպես կոչված մանկաբանությունը հայտարարվել եր վորպես մի ունիվերսալ գիտություն, վորը կոչված է ուղղություն տալու ուսումնական դաստիարակչական աշխատանքի բոլոր կողմերին, վորոնց թվում նաե մանկավարժությունն ու մանկավարժներին: Միմիայն խորհրդային մանկավարժական գիտության զարգացմանը ցուցաբերվող քայլադյուրական արհամարհանքով կարելի յե բացատրել այն փաստը, վոր դպրոցական աշխատողների բազմամարդ բանակի լայն ու բազմակողմանի փորձը չի մշակվում ու չի ընդհանրացվում և խորհրդային մանկավարժությունն անտես է առնված լուսժողկոմատների մոտ, մինչդեռ ներկա, այսպես կոչված մանկաբանության ներկայացուցիչներին լայն հնարավորություն է տրվում կեղծ գիտական հայացքներ քարոզելու և մասսայական ավելի քան կասկածելի փորձեր կատարելու յերեսանների վրա:

ՀամԿ(բ)Կ Կենտկոմը դատապարտում է ժամանակակից այսպես կոչված մանկաբանության թեորիան ու պրակտիկան: ՀամԿ(բ)Կ Կենտկոմը գտնում է, վոր այսպես կոչված մանկաբանության թե թեորիան և թե պրակտիկան հիմնված են կեղծ գիտական, հակամարքսիստական դրույթների վրա: Այդպիսի դրույթների թվին է պատկանում նախ և առաջ ժամանակակից մանկաբանության գլխավոր «որենքը»՝ այն «որենքը», թե յերեսանների ճակատագիրը Փատալիստորեն պայմանավորված է կենսաբանական ու սոցիալական գործոններով, ժառանգականության և ինչ վոր անփոփոխ միջավայրի ազդեցությամբ: Խորապես ռեակցիոն այդ «որենքը» աղաղակող հակասության մեջ է գտնվում մարքսիզմի և սոցիալիստական շինարարության ամբողջ պրակտիկայի հետ, վորը հաջողությամբ վերադաստիարակում է մարդկանց սոցիալիզմի վուգով և վերացնում է կապիտալիզմի մնացուկներն եկոնոմիկայում ու մարդկանց գիտակցության մեջ:

ՀամԿ(բ)Կ Կենտկոմը գտնում է, վոր այդպիսի թեորիա կարող եր հրապարակ գալ միմիայն այն պատճառով, վոր անքննադատ կերպով խորհրդային մանկավարժության ասպարեզն եյին փոխադրվել հակադիտական բուրժուական մանկաբանության հայացքներն ու սկզբունքները, մանկաբանության, վորն իր առջև խնդիր եր դրել՝ շահագործող դասակարգերի տիրապետությունը պահպանելու նպատակով ալացուցել շահագործող դասակարգերի և «բարձր ռասաների» հատուկ շնորհալիությունն ու գոյության հատուկ իրավունքները և մյուս կողմից աշխատավոր դասակարգերի ու «ցածր ռասաների» ֆիզիկական ու հոգևոր դատապարտվածությունը: Բուրժուական մանկաբանության հակադիտական սկզբունքներն այդպես խորհրդային գիտության մեջ փոխադրելը միասակար ե առավել ևս այն պատճառով, վոր նա քողարկվում է «մարքսիստական» ֆրադիոլոգիայով:

ՀամԿ(բ)Կ Կենտկոմը գտնում է, վոր մանուկների վերաբերյալ մարքսիստական գիտություն հնարավոր է ստեղծել միմիայն ժամանակակից այսպես կոչված մանկաբանության վերոհիշյալ հակադիտական սկզբունքները հաղթահարելու և նրա իդեոլոգիաներին ու պրակտիկներին քննադատելու հողի վրա՝ մանկավարժության վորպես գիտության և մանկավարժների վորպես նրա կրողների ու արմատացնողների լիակատար վերականգնման հիման վրա:

ՀամԿ(բ)Կ Կենտկոմը վորոշում է՝

1. Լիովին վերականգնել մանկավարժության ու մանկավարժների իրավունքները:

2. Վերացնել մանկաբանների ողակը դպրոցներում և հանել մանկաբանական դասագրքերը:

3. Առաջարկել ՌՍՖՍՀ Լուսժողովոմատին և մյուս գաղնակից հանրապետութայինների Լուսժողովոմատներին՝ վերանայել դժվար դաստիարակելիների դպրոցները, յերեխաների հիմնական մասսային փոխադրելով նորմալ դպրոցները:

4. Սխալ ճանաչել ՌՍՖՍՀ Լուսժողովոմատի վորոշումը՝ մանկաբանական աշխատանքը կազմակերպելու մասին և ՌՍՖՍՀ Ժողովուրդի 1931 թ. մարտի 7-ի վորոշումը «Հանրապետութային մեջ մանկաբանական աշխատանքը կազմակերպելու մասին»:

5. Վերացնել մանկաբանութային, վորպես հատուկ դիտութային, դասավանդումը մանկավարժական ինստիտուտներում ու տեխնիկումներում:

6. Մամուլում խիստ քննադատել ներկա մանկաբաններին մինչև այժմ լույս տեսած թեորետիկական գրքերը:

7. Պրակտիկ մանկաբաններից ցանկացողներին փոխադրել մանկավարժների շարքը:

8. Պարտավորեցնել ՌՍՖՍՀ Լուսավորութային Ժողովին՝ մի ամսից հաշվետվություն ներկայացնել ՀամԿ(բ)Կ Կենտկոմին՝ սույն վորշման կատարման ընթացքի մասին:

ՀամԿ(բ)Կ ԿԵՆՏԿՈՄ
1936 թ. հուլիսի 4

ՄԱՆԿԱԲԱՆԱԿԱՆ ԿԵՂԾ-ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵՐԿԱՑՈՒՄԸ

«ՊՐԱՎԴԱ»-ՅԻ ՇՈՒԼԻՍԻ 5-Ի ԱՌԱՋՆՈՐԴՈՂԸ

ՀամԿ(բ)Կ Կենտրոնական կոմիտեյի այսօր հրապարակվող վորոշումը «Մանկաբանական խեղաթյուրումների մասին Լուսժողովոմատների սխտեմում», անկասկած, վիթխարի դեր կխաղա մեր դպրոցի առողջացման, դպրոցի մահացման ձախլիկ թեորիաների մնացորդների վերացման գործում: Վերջ դրվեց մանկաբանական կեղծ-դիտութայինը, վորը յեռանդով արմատավորում էյին խորհրդային դպրոցում ՌՍՖՍՀ-ի Լուսժողովոմատը և մյուս Լուսժողովոմատները:

Ներկայի մանկաբանութային կեղծ-դիտականությունը դադարիք չեր Լուսժողովոմատների համար: Իրենք՝ մանկաբանութային սյուները (Բլոնսկին, Ջալկինդը և մյուսները) չէյին քաշվում գրելու, վոր ի վիճակի չեն տալ իրենց «դիտութային» ճիշտ բնորոշումն անդամ: Այնուամենայնիվ Լուսժողովոմատներն այդ «դիտությունն» ու նրա ներկայացուցիչներին տեր էյին դարձել դպրոցում, վորի ամբողջ կյանքը դրված եր մանկաբանների վերահսկողութային ներքո: Լուսժողովոմատների այդ քաղաքականութային տխուր արդյունքները արտահայտվեցին ավելի ու ավելի մեծ ուժգնութամբ: Մանկավարժի, ուսուցչի դերը և պատասխանատվությունը ուսումնական ու դաստիարակչական աշխատանքի դրվածքի խնդրում ուժեղ չափով պակասեցին, և այդ «չեր կարող վնաս չհասցնել խորհրդային դպրոցի գործին»:

Մանկաբանութային արմատավորման ուղղությամբ ճիշդ ու ջանք թափող ՌՍՖՍՀ Լուսժողովոմատը նրա մասին հատուկ հրահանգ եր հրատարակել:

Չկա դպրոցի աշխատանքի այնպիսի բնադավառ, ուր Լուսժողովոմատը չպահանջեր մանկաբանների ամենօրյա միջամտությունը, անթիվ հարցաթերթեր, «ուսումնասիրություններ»,

«մշակումներ», կոնսուլտացիաներ և նման այլ բաներ արտադրելը: Բանն այնտեղ հասավ, վոր ՌՍՖՍՀ Լուստոդկոմատը պահանջում էր «մանկաբանացման» յենթարկել վոչ միայն մանկավարժներին այլև պիոներական կոլվարներին նույնիսկ... աշակերտներին ծընողներին, վորոնք իրր թե պետք է տիրապետեյին «մանկաբանական ալբուրներին»: Իսկ գործնականում մանկաբանների աշխատանքը դպրոցում հանդում եր այն բանին, վոր մեծ թվով աշակերտների անց եյին կացնում «վոչ-առաջագեմ», «դժվար դաստիարակելի» և նման այլ կատեգորիաների շարքը:

Մանկաբանների անփառունակ գործունեյության գլխավոր նպատակն եր՝ ապացուցել, ինչպես գրված է ԿԿ-ի վորոշման մեջ, «աշակերտի անառաջագեմության կամ նրա վարքի առանձին թերությունների ժառանգական ու սոցիալական պայմանավորվածությունը, գտնել դպրոցականի, նրա ընտանիքի, հարազատների, նախնիների, հասարակական միջավայրի բացասական ազդեցությունները ու ախտաբանական խեղաթյուրումների առաւելագույնը և դրանով իսկ առիթ գտնել դպրոցականներին դպրոցական նորմալ կոլեկտիվից հեռացնելու համար»:

Կարիք ել չկա ասելու, թե ինչպիսի վիթխարի վնաս եր հասցնում արհեստականորեն մեծ թվով «անառաջագեմ» և «դեֆեկտավոր» աշակերտներ ստեղծելու ալգալիտի քաղաքականությունը: Կարիք ել չկա ասելու, վոր նման «մանկաբանական դիտության» հիմունքները վոչ մի առնչություն չունեն մարքսիզմի հետ, թեպետ և մանկաբանները պճնվում եյին մարքսիստական զգեստներով և ամեն անկյունում, իրենց գրքերի ամեն էջում յերգվում եյին մարքսիզմին հավատարիմ լինելու մասին: Միայն բուրժուական դասակարգային կեղծ-գիտությունը յենթադրում է դժվար դաստիարակելիների անփութիտ կատեգորիաներ: ՀամԿ (բ) ԿԿ-ը սահմանում է, վոր գործնականում մանկաբանական սխտեմը «կատարյալ ծաղր է աշակերտներին վրա, վորը հակասում է խորհրդային դպրոցի խնդիրներին և վողջամտությանը»:

Մանկաբանական «գիտությունը» տանում է ուղղակի դեպի ֆատալիզմը, դեպի «բիոլոգիական և սոցիալական գործոններով, ժառանգականության և ինչ-վոր անփութիտ միջավայրի ազդեցությամբ յերեխաների բախտի ֆատալիստական պայմանավորվածության» որենքը:

Ի՞նչ են նշանակում այդ հայացքները, յեթե վոչ «բարձր ցեղերի» և շահագործող դասակարգերի առանձին ձիրքի վերաբեր-

յալ բուրժուական «գիտության» դասակարգային ստի կրկնությունը: Ի՞նչ է այս յեթե վոչ գիտության, գիտությունների ըմբռնման նկատմամբ խոհարարների գավակների անընդունակ լինելու ռեակցիոն տեսակետի պաշտպանությունը վերջին հաշվով: Սոցիալիստական պետությունն իր ամբողջ փորձով ապացուցել է այդ «թերիաների» դատարկությունը, գիտությանը հաղորդակից դարձնելով հարյուր հազարավոր բանվորների և գյուղացիների, հաջողությամբ սովորեցնելով բարձրագույն ուսումնական հիմնարկներում, չխոսելով արդեն միջնակարգ դպրոցի մասին, մեր մեծ հայրենիքում բնակվող բոլոր ազգերի հարյուր հազարավոր բանվոր ու գյուղացի յերիտասարդներին:

Մանկավարժությունն ամենից ավելի լուրջ ու կարևոր գիտություններից մեկն է սոցիալիստական պետության համար: Բայց հենց այս գիտությունն է՝ վոր լուստոդկոմատները պահել են հալածական, ճնշված վիճակում, հայտարարել են յերկրորդական և «եմպիրիկ»: Միջնակարգ դպրոցի դասաբանների հիմնական կադրերը պատրաստող մանկավարժական ինստիտուտներում ուժեղ կերպով պաշտպանվում եր մանկավարժությունն արհամարհելու և կեղծ-գիտական մանկաբանությունը զովարանելու վողին: Մանկաբանների ամենահիմար ու տգետ «աշխատությունները» առատորեն տպագրվում և տարածվում եյին:

ՌՍՖՍՀ-ի Լուստոդկոմատի և մյուս հանրապետությունների լուստոդկոմատների վրա ծանր մեղք է ընկնում կուսակցության, կառավարության առաջ, վողջ խորհրդային հասարակայնության առաջ նաև այն բանի համար, վոր մանկավարժական բարձրագույն ուսումնական հիմնարկների հազարավոր ուսանողներ դաստիարակվել են մանկավարժությունն արհամարհելու վողով: Այս տարվա դարնանը Միության խոշորագույն մանկավարժական ինստիտուտներում—Լենինգրադի Գերցինի անվան ինստիտուտում—մի խորհրդակցության ժամանակ մանկավարժական ֆակուլտետի ուսանողները կարծես հպարտանում եյին իրենց մանկաբանական հակումներով, բացե ի բաց խոստովանելով, վոր մանկավարժությունն այնքան ել լավ չգիտեն, վոր նույնիսկ ալգալիտի հնարովի դիսցիպլիններ, ինչպես «մանկաբանական վիճակադրությունը», տառնյակ ժամեր են գրավել ի վնաս մանկավարժության: Իսկ չե՞ր վոր Լենինգրադի ինստիտուտն ամենից մեծն է ու աղեցեղիկը: Ել ի՞նչ ասենք մյուս դավառական ինստիտուտների մասին, վորտեղ մանկաբանական

դառացանքը հռչակվում եր իբրև մարքս-լենինյան գիտության վերջին խոսքը դպրոցի մասին...

Մանկաբան տղեկները մեծ ազդեցություն ունեյին նաև նախադպրոցական հիմնարկներում: Մամուլում դեռ յերկու տարի սրանից առաջ, (տե՛ս, որինակ «Պրավդա»-յի 1934 թ. ոգոստոսի 14-ի համարը) ծագրի յե յենթարկվել այն բանը, Վոր մանկաբանները նախադպրոցականներից և նույնիսկ մսուրի տարիքի մանուկներից պահանջում էյին «դասակարգային դիրքավորումներ» և քաղաքական գիտակցականություն: Բայց ՌՍՖՍՀ-ի Լուսժողկոմատը, Վորի շտամպը դրված եր այս ամբողջ հիմարություն վրա, մինչև վերջին որերը չփոխեց իր քաղաքականությունը, և հենց Լուսժողկոմատում շարունակեցին տիրություն անել մանկաբանական տղիտություն սյուները: Այդ «սյուները» շարունակ բաղմացնում էյին այսպես կոչված «գծվար դաստիարակելիները» համար հատուկ դպրոցները և դասարանները, վորտեղ եքսպերիմենտներ անող մանկաբան տխմարներն անպատիժ կերպով հաշմում էյին աշակերտների հոգեբանությունը և արգելակում խորհրդային դպրոցի զարգացումն ու բարելավումը:

Մանուկների վերաբերյալ մարքսիստական գիտությունն առանձին սիրո չի արժանացել լուսժողկոմատներում, և նրանք մատների արանքով նայելով մանկաբանների ծաղրին դպրոցի նկատմամբ, դրեթե վոչինչ չարին խսկական մարքսիստական մանկավարժական գիտությունը զարգացնելու ուղղությամբ: Համկ(բ)Կ ԿԿ-ի այսօր հրապարակվող վորոշումը, վորը պահանջում է «լիովին վերականգնել մանկավարժության և մանկավարժների իրավունքը», ինչպես նաև «վերացնել մանկաբանների ողակը դպրոցներում և հանել մանկաբանական դասադրերը», մաքրում է մանուկների վերաբերյալ խսկական, չաղավաղված մարքս-լենինյան գիտության զարգացման ուղին: Այս վորոշումը, վորը ավարտում է կուսակցության և կառավարության մի շարք խոչորադույն վորոշումները միջնակարգ դպրոցի մասին, թարմացնող քամու պես կներխուժի խորհրդային դպրոց, այն կմաքրի բուրժուական աղտից, վորը մտցրել են մանկաբանները և նրանց հովանավորող լուսժողկոմատները: Նա կոզնի խորհրդային բոլոր ուսուցիչներին մեր դպրոցն արժանի դարձնել բանվորների և գյուղացիների սոցիալիստական պետության մեծ այսորվանը և ե՛լ ավելի մեծ վաղվանը:

Ի. Գ. ԼՈՒՈՎ

ԼՈՒՍԺՈՂԿՈՍԱՏՆԵՐԻ ՍԻՍՏԵՄՈՒՄ ՅԵՂԱԾ ՄԱՆԿԱԲԱՆԱԿԱՆ ԽԵՂԱԹՅՈՒՐՈՒՄՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

ՄՈՍԿՎԱՅԻ ԴՊՐՈՑՆԵՐԻ ԴԻՐԵԿՏՈՐՆԵՐԻ ՀԱՄԱՔԱՂԱՔԱՅԻՆ ԺՈՂՈՎՈՒՄ ՅԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵՆԵԿՈՒՄՆԵՐԻ ԴԱՍԱՏՈՒՆԵՐԻ ԿՈՒՐՍԵՐՈՒՄ ՀԱՄԿ(Բ)Կ ԿԿ-Ի 1936 ԹՎԻ ՀՈՒՆԻՍԻ 4-Ի ՎՈՐՈՇՄԱՆ ՄԱՍԻՆ ԿԱՐԴԱՅՎԱԾ ԶԵԿՈՒՑՄԱՆ ՄՇԱԿՎԱԾ ՄԱԳԻՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Խորհրդային դպրոցի ամբացումը և նրա ամբողջ ուսումնական-դաստիարակչական աշխատանքի վորակի հետադա բարձրացումը բացառիկ կարևորություն ներկայացնող դործ է: Այս խնդրի լուծումն անխմստ է առանց ամենայն վճռականությամբ դպրոցից վտարելու այն ամենն, ինչ խորթ է դաստիարակության լենինյան-ստալինյան մեթոդներին:

Համկ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորոշումը «Լուսժողկոմատների սխտեմում յեղած մանկաբանական խեղաթյուրումների մասին» նոր ու մեծադույն մուծանք է դաստիարակության խորհրդային սխտեմի զարգացման և մեր դպրոցի հետադա ամբացման դործում: Այդ վորոշումը վերջնականապես մերկացնում է մանկաբանության կեղծ-գիտությունը, վերականգնում է մանուկների վերաբերյալ խսկական գիտության մանկավարժության իրավունքները և բարձրացնում է խորհրդային մանկավարժի պատասխանատվությունը աճող սերնդի ուսուցման ու դաստիարակման դործի համար:

Համկ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորոշումն անխղել-լիորեն կապված է մեր կուսակցության կենտրոնական կոմիտեյի 1931 թվի սեպտեմբերի 5-ի պատմական վորոշման հետ:

Հինգ տարի առաջ ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ը վերջ դրեց դպրոցի մասնացման լայնորեն քարոզվող «թեորիային»։ Սույն թվի հուլիսի 4-ի իր վորոշումով ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ը վերջնական հարված է հասցնում այդ հիմար, հակադեմոկրատիկ, սոցիալ-«թեորիայի» վերջին մնացորդներին՝ հանձնա մանկաբանության կեղծ - դեմոկրատիկ և նրա կրողներին՝ մանկաբաններին։

ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի 1931 թվի սեպտեմբերի 5-ի պատմական վորոշման որոշանից մինչև այժմ Հինգ տարում անցած ուղին սոցիալիզմի յերկրում դպրոցական կրթության զարգացման դոգմում ձեռք բերված մեծ ու միանգամայն հիշելի նվաճումների ուղին է։ Այդ նվաճումների ֆոնի վրա առավել ևս միանգամայն անհանդուրժելի յեն այն ամենակոպիտ խեղաթյուրումները խորհրդային դպրոցի շինարարության բնագավառում, վոր թույլ եյին տվել ժողովրդական կրթության որդանները։

Դրա համար ել դպրոցի աշխատանքի քննադատական ստուգումը միջոցներից մեկն է, վորը պետք է խորհրդային ուսուցիչներին մոբիլիզացիայի յենթարկի հաղթահարելու այդ խեղաթյուրումները։

Զեկուցման նպատակն է՝ ժողովրդական կրթության աշխատողներին և խորհրդային ուսուցչին պարզաբանել ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորոշման իմաստն ու վիթխարի նշանակությունը և այդ հիման վրա նրանց մոբիլիզացիայի յենթարկել իրական պայքար մղելու խորհրդային դպրոցի ամբողջական համար, անհապաղ հաղթահարելու թույլ տրված խեղաթյուրումները և լիկվիդացիայի յենթարկելու այն ահագին վնասը, վոր պատճառել են խորհրդային դպրոցին մանկաբանության կեղծ-դեմոկրատիկությունը և նրա կրողները՝ մանկաբանները։

1. ԳԴՐՈՑԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՃՈՒՄԸ ԽՍՀՄ-ՈՒՄ

ԽՍՀՄ-ի ժողովրդների առաջնորդ մեծ Ստալինի հանձարով և կամքով վորդենչված, մեր յերկրի բանվոր դասակարգը կոմունիստական կուսակցության ղեկավարությամբ համաշխարհային-պատմական նշանակություն ունեցող հաղթանակներ տարավ։ Սոցիալիզմը ԽՍՀՄ-ում հաղթանակեց վերջնականապես և անվերադարձ կերպով։

Այն հասարակական կազմակերպությունը, վորը մեմբ ստեղծել ենք, կարող է կռվել խորհրդային, սոցիալիստական կազմա-

կերպություն, տակավին վոչ լրիվ կառուցված, բայց իր հիմքում հասարակական սոցիալիստական կազմակերպություն։

Այդ հասարակության հիմքը հանդիսանում է հանրային սեփականությունը. պետական, այսինքն՝ համաժողովրդական, ինչպես նաև կոոպերատիվ-կոլտոտեսային սեփականությունը (ՍՏԱԼԻՆ)։

Սոցիալիզմի հսկայական արտադրողական ուժերի ծավալումը մեր յերկրը դարձրեց առաջավոր, հզոր, ինդուստրիալ յերկիր։ Նախկինում հետամնաց, մանր, անհատական դյուղատնտեսությունը տեխնիկական վերակառուցման հիման վրա դարձավ նորագույն տեխնիկայով հագեցած ամենախոշոր կոլեկտիվ տնտեսությունն ամբողջ աշխարհում։

Կուսակցության և խորհրդային իշխանության ջանքերով աճեցված և ակտիվ, ստեղծագործական աշխատանքի յեն հանված տասնյակ միլիոնավոր աշխատավորներ, վորոնք խորապես նվիրված են Լենինի-Ստալինի գործին և անձնուրացաբար սիրում են իրենց սոցիալիստական հայրենիքը։

ԽՍՀՄ-ում ընդմիշտ վոչնչացված է գործադրկությունը, մտցված է աշխարհում ամենակարճ աշխատանքային ուրը, աճում է աշխատավորների նյութական բարեկեցության մակարդակը, ստեղծված է ունեվոր և կուլտուրական կյանք։ «Կյանքն ավելի լավ է դարձել, ընկերներ։ Կյանքն ավելի ուրախ է դարձել» (Ստալին)։

Միայն սոցիալիզմի յերկրում բոլոր քաղաքացիների համար լրիվ չափով իրագործվում է աշխատանքի իրավունքը, հանգստի իրավունքը, կրթության իրավունքը։

Կուսակցությունը, կառավարությունը և անձամբ ընկեր Ստալինը մեծադույն հողատարություն են ցուցաբերում մարդկանց մասին, աճող սերնդի դաստիարակության մասին, նոր կադրեր աճեցնելու մասին։ «Աշխարհումս յեղած բոլոր արժեքավոր կապիտալներից ամենաարժեքավոր և ամենավճռական կապիտալը, —ասում եր ընկեր Ստալինը կարմիր բանակի ակադեմիականների ավարտական հանդեսին, —հանդիսանում են մարդիկ, կադրերը»։ Ընկեր Ստալինը բազմիցս նախադրուշացրել է մարդկանց և հատկապես աճող սերնդի նկատմամբ նրբազգաց ու հոգատար վերաբերմունք ունենալու անհրաժեշտությունը։

Մետաղաձուլիչների հետ ունեցած զրույցում նա մատնանչեց, վոր «մարդկանց պետք է հողատարություն և ուշա-

դրությամբ աճեցնել, ինչպես պարտիզայնն է աճեցնում իր սիրած պողատու ծառը»։ Ժողովուրդների առաջնորդի այս խոսքերի մեջ խորը սեր և մեծագույն հայրական հոգատարություն կա մարդու մասին, կադրերի մասին, աճող սերնդի դաստիարակության մասին։

Ընկեր Ստալինը բազմիցս մատնանշել է նաև զիտությանը տիրապետելու, այն սոցիալիզմին ի սպաս դնելու անհրաժեշտությունը։ «Կառուցելու համար, —ասում էր նա, —հարկավոր է զիտենալ, հարկավոր է տիրապետել զիտությանը, իսկ զիտենալու համար հարկավոր է սովորել։ Սովորել համառորեն, համբերությամբ»։

Ժողովուրդների առաջնորդի այս լողունդն այժմ դարձել է մոտիկ ու մատչելի՝ քաղաքի և դյուղի բոլոր աշխատավորների համար։ Խորհրդային ժողովուրդը, յերկրի բոլոր նյութական և հոգևոր արժեքների այդ իսկական տերը, շահագործված է կուլտուրայի ծաղկումով, կրթության զարգացումով՝ ինչպես վոչ վոք։ Մարդկության մեծագույն հանճար Լենինի այն ցուցումը, թե «կոմունիստ կարելի չէ դառնալ այն ժամանակ միայն, յերբ քո հիշողությունը կհարստացնես մարդկության մշակած բոլոր հարստությունների զիտությամբ», այժմ ուղեցույց է դարձել մեր անծայրածիր, բազմամիլիոն Խորհրդային Միության բոլոր աշխատավորների համար։

Գիտելիքների, կուլտուրայի անսահման ծառայն այժմ համակել է խորհրդային ազգաբնակչության ամենալայն խավերին։ Տասնյակ միլիոնավոր մարդիկ, ողտադործելով խորհրդային կարգերի ընձեռած կրթության իրավունքը, համառորեն սովորում են դպրոցներում և բանֆակներում, տեխնիկումներում և Բուհերում, խմբակներում և դասընթացներում, ձեռնարկություններում և կոլտնտեսություններում, իրենց յուրահատուկ յեռանդով տիրապետելով զիտության և տեխնիկայի բոլոր բարձունքներին։ Յերկիրն այժմ վճռում է բանվորների կուլտուրատեխնիկական մակարդակն ինժինեը-տեխնիկական աշխատողների մակարդակին բարձրացնելու խնդիրը, վորը դրեց ընկեր Ստալինը։

Չանազան ստացիոնար ուսումնական հիմնարկներում սովորողների ընդհանուր թիվը ներկայումս անցնում է 30 միլիոնից։ ԽՍՀՄ-ում ներկայումս կա մոտ վեց հարյուր ԲՈՒՀ, ուր սովորում են ավելի քան հինգ հարյուր հազար հոգի, այն-ինչ նախա-

հեղափոխական Ռուսաստանում կար միայն 91 բարձրագույն ուսումնական հիմնարկ՝ վոչ ավելի, քան 125 հազար սովորողներով։

ԽՍՀՄ-ում տեխնիկումները հաշվվում են ավելի քան յերկու հազար հինգ հարյուր, ուր սովորում են առնվազն 700 հազար հոգի. նախահեղափոխական Ռուսաստանում կար միայն 233 տեխնիկում, ուր սովորում էյին վոչ ավելի, քան 48 հազար հոգի։

Լիովին հասկանալի չէ, վոր ժողովրդական կրթության ընադաժառում ձեռք բերված այս հսկայական հաջողությունների հետեանքով արմատապես փոխվում է նաև մեր յերկրի կուլտուրական կերպարանքը, փոխվում է վոչ միայն քաղաքի, այլ և դյուղի դեմքը։

Ընկեր Ստալինը XVII կուսակցական համագումարում մատնանշեց. «Հին դյուղն իր յեկեղեցիով աչքի ընկնող տեղում, ուր-յադնիկի, տերտերի, կուլակի իր լավագույն տներով առաջին պլանում, դյուղացիների իր կիսափուլ խրճիթներով հետին պլանում — սկսում է անհետանալ։ Նրա տեղը հանդես է դալիս նոր դյուղն իր հասարակական-տնտեսական շինություններով, իր տիկումներով, ռադիոյով, կինոյով, դպրոցներով, գրադարաններով և մսուրներով, տրակտորներով, կոմբայներով, կալսիչներով, ավտոմոբիլներով»։ Այս տեսակետից ցայտուն որինակ է հանդիսանում Խերսոնի չրջանի Ստանիսլավ դյուղը (Ուկրաինա)։

«Նախքան հեղափոխությունը Ստանիսլավ դյուղը հռչակված էր ազգաբնակչության անդրադիտությամբ, անթափանց խավարով և անհավատարի աղքատությամբ։ Նրա վրա հաստատվել էր «խողալափուկը» արհամարհական անունը։ Այժմ նախկին «խողալափուկը» դնում է դեպի ունեվոր, կուլտուրական կյանքը։ Վերջին տարիներս կոլտնտեսային Ստանիսլավը յերկրին տվել է 60 ուսուցիչ, 28 ադրոնոմ, 18 ինժեներ և տեխնիկ, հեռավոր նաւագնացության 7 նավապետ, 1 դոցենտ, մի քանի դերասան և ժուրնալիստ, 100 տրակտորիստ և մեխանիկ։ Ստանիսլավի 150-ից ավելի կոլտնտեսականներ այժմ սովորում են զանազան Բուհերում և տեխնիկումներում»։ («Խզվեստիա» թիւթից)։

Առանձնապես խոշոր հաջողություններ են ձեռք բերված դպրոցական կրթության զարգացման գործում։ Ընդհանուր պարտադէր տարրական ուսուցում մտցնելը — այդ «վճռական քայլը

կուլտուրական հեղափոխության դործում» (Ստալին) — արդեն անցած էտապ է: Խորհուրդների յերկիրը մի քանի տարում իրա-
դործեց այն, Վորի համար «լուսավորության» միևնույնության
ցարական չինովնիկները հարյուրամյա ժամկետ եյին նշում:

Նշանակալի հաջողություններ են ձեռք բերված նաև ինչպես
քաղաքում, այնպես էլ գյուղում յոթնամյա ընդհանուր ուսու-
ցում մտցնելու մասին XVII կուսհամագումարի տված դիրեկտիվ-
ների իրականացման դործում:

Անցյալ ուսումնական տարում խորհրդային հանրակրթական
դպրոցում սովորում էյին ավելի քան 25 միլիոն յերեխա, այն-
ինչ նախահեղափոխական Ռուսաստանի դպրոցում 1914 թվին
սովորում էյին միայն 7,8 միլիոն յերեխա: Սովորողների թվի
այսպիսի աճումը նշանակում է, Վոր ԽՍՀՄ-ում դպրոցական
ուսուցմամբ ապահովված է ամբողջ աճող սերունդը:

Ուսուցումը հանրակրթական դպրոցում, Վորպես կանոն,
տարվում է մայրենի լեզվով: Ըստ վոչ-լրիվ տվյալների,
ԽՍՀՄ-ում այժմ արդեն մայրենի լեզվով սովորում են 82 ազ-
գություններ յերեխաներ:

Թերևս հարկավոր չէ վոչ մի ապացույց բերել՝ հասկանալու
համար կրթության դործի զարգացման տեսակետից վիթխարի
այն տարբերությունը, Վոր կա սոցիալիզմի յերկրի և կապի-
տալիզմի յերկիրների միջև: Արդեն իսկ խիստ ցայտուն կերպով
է աչքի ընկնում այդ տարբերությունը: Չկա և չի կարող լինել
վոչ մի կապիտալիստական յերկիր, ուր հոգացողությունը յերե-
խաների դաստիարակության և ուսուցման, դպրոցի, ուսուցչի
մասին թեկուզ հեռավոր կերպով հիշեցներ այն, ինչ մենք ունենք
խորհրդային պետության մեջ: Ինչպիսի աղաղակող կոնտրաստի
տեսք ունի դպրոցի և ուսուցչի դրությունը մեզ հարևան կապի-
տալիստական յերկիրներում: Լեհաստանում առանց այդ էլ խրդ-
ճուկ բյուջետային հատկացումները ժողովրդական լուսավորու-
թյան միևնույնության դժուր, Վորոնք 1931 թվին կազմում էյին
մոտ 472 միլիոն զլոտ, 1934/35 ուսումնական տարում իջեցվեցին
311,5 միլիոն զլոտի: Սովորողների թիվը Փաշիստական Գերմա-
նիայի միջնակարգ դպրոցում 1930 թվից մինչև 1935 թվը
կրճատվեց 20 %-ով:

Խնայողության նպատակով դպրոցական ցանցը Լեհաստա-
նում այն աստիճան է կրճատված, Վոր ավելի քան մեկ միլիոն
յերեխա դպրոց չընդունվեցին: Ամենաչքավոր ծնողների յերեխա-

ների մեծամասնությունը հագուստ և կոշիկ չունենալու պատճա-
ռով զրկված է դպրոց հաճախելու հնարավորությունից: 1934
թվին լեհական վարչապետը, ընդունելով «Ժողովրդական դպրոց-
ների ուսուցչիների միության» պատվիրակությանը, Վորը նրա
ուշադրությունը հրավիրեց դպրոցի ծանր դրության վրա, հայ-
տարարեց, Վոր «ամենայն հավանականությամբ վարձ է սահման-
վելու տարրական դպրոցի ուսուցման համար»:

Ժողովրդական կրթության դործի դրությունն, իհարկե,
ավելի լավ չէ նաև մյուս կապիտալիստական յերկիրներում: Ժո-
ղովրդական կրթության նկատմամբ հոգացողության բացակա-
յությունը կապիտալիստական յերկիրներում ուժեղորեն անդրա-
դառնում է նաև ուսուցչի դրության վրա: Նա այնտեղ «Յ-րդ
Պարզի» մարդ է հանդիսանում: Առանձնապես աննախանձելի յե
ուսուցչի դրությունը Փաշիզմի յերկիրներում, ուր նա պետք է
կուրորեն ծառայի կապիտալիստական կարգերին: «Ուսուցչիները
դառնում են Հիտլերի զինվորներ... — այնպես հայտարարեց բա-
վարական դավանության միևնույն շանս Ծեմը: — Ով չի կամենում
դպրոցում հիտլերյան զինվոր լինել, նրան մենք Գերմանիայից
կըշենք շան մտրակով»: Նացիոնալ-սոցիալիստական մանկավար-
ժության առաջնորդը «շան մտրակից» բացի այլ բաներ չգտավ
ուսուցչի համար:

Նույնպիսի դրության մեջ են ուսուցչիները նաև Գերմանի-
այի հարևան յերկրում՝ Լեհաստանում: Հաղորդելով ուսուցչի-
ների աշխատավարձը 25 տոկոսով կրճատելու մասին, լեհական
«Գաղետա Վարչավսկա» թերթը, Վորին ամենևին չի կարելի կըշ-
տամբել կողմնապահության մեջ, դրում եր-«դեռևս յերեք Լե-
հաստանում ուսուցչիների դրությունն այնքան ծանր չէր յեղել,
Վորքան այժմ: Ուսուցչիները տնքում են պարտականություննե-
րի ահադին ծանրության տակ դպրոցում և դպրոցից դուրս:
Նույնիսկ խիզճ ու համոզմունքները դարձել են այսօր պերճան-
քի առարկա, Վորը վոչ ամեն մարդ կարող է իրեն թույլ տալ:
Հարկավոր է կատարել այն ամենն, ինչ կհրամայեն: Չկան այն-
պիսի որենքներ, Վորոնք պաշտպանյին ուսուցչի իրավունք-
ները»:

Կարիք չկա արդեն խոսել այն դրության մասին, Վորի մեջ
դառնում եր ժողովրդական կրթության դործը ցարական Ռուսաս-
տանում: Կառավարության չինովնիկներն ավելի շատ հոգում
էյին այն մասին, թե ինչպես սահմանափակեն աշխատավորների

կրթութիւնն ստանալու հնարավորութիւնները: Բոլորին հայտնի յէ «խոհարարների զավակների» վերաբերյալ նշանավոր շրջաբերականը, վորը հրատարակեց ցարական լուսավորութեան մինիստր Դելյանովը: Շրջաբերականում ասված էր. «այս կանոնն անշեղորեն պահպանելու դեպքում (այդ կանոնը վերաբերում էր այն անձանց զավակներին գիմնադիւն ընդունվելուն, վորոնք կարող էին տանը «ճիշտ հսկողութիւն» սահմանել յերեսանների վրա) ... «գիմնադիւնները և պրոգիմնադիւնները կազմաւորեն ընդունելուց՝ կառապանների, լակէյների, խոհարարների, լվացարարուհիների, մանր խանութպանների և նման մարդկանց զավակներին, վորոնց, բացառութեամբ թերեւս անսովոր ընդունակութիւններով ուսումնասիրի, ամենեւին եւ չպետք է դուրս բերել այն միջավայրից, վորին պատկանում են նրանք»:

Ժողովրդական լուսավորութեան ցարական մինիստր Շիշկովն ուղղակի հայտարարում էր. «լուսավորութիւնը ուղտակար է... միայն այն ժամանակ, յերբ այն չափավոր են գործածում»: զրա գիմաց ցարական կառավարութիւնը յետանդադին տարածում էր յերկրում յեկեղեցիներ և վանքեր: Վիճակագրութիւնը ցույց է տալիս, վոր 1912 թվին Ռուսաստանում կային ավելի քան 77 հազար յեկեղեցիներ, վանքեր ու մատուռներ, այնինչ դպրոցների թիւը հազիւ էր հասնում 100 հազարի: Այլ կերպ ասած, յուրաքանչյուր դպրոցին ընկնում էր մեկ յեկեղեցի:

Ցարական Ռուսաստանի կրթութեան գործի բացառիկ ցայտուն բնութագրութիւնը մենք գտնում ենք ընկեր Լենինի մոտ. «Այնպիսի վայրենի մի յերկիր, զորում էր նա, ՝ վորտեղ Ժողովրդի մասսաներն այնքա՛ն կողոպտված լինեն կրթութեան, լույսի և գիտութեան իմաստով, ՝ այդպիսի յերկիր Յեւրոպայում չի մնացել և վոչ մի հատ, բացի Ռուսաստանից»: Միայն Հոկտեմբերեան սոցիալիստական հեղափոխութեան հաղթանակը սահման դրեց կամայականութեանը, անկուլտուրականութեանը և աշխատավորութեան կողոպտմանը կրթութեան իմաստով, վորպիսիք ծաղկում էին ցարական Ռուսաստանում: Խորհրդային կարգերն աշխատավորների առաջ բարին ամենալայն հնարավորութիւններ կրթութիւնն ստանալու համար, կուլտուրայի բարգաւաճման համար: Խորհրդային Միութեան մեջ ամեն ազգի աշխատավորներն իրավահավասար են: Այս լենինյան սկզբունքն իր արտահայտութիւնն է գտնում մեր քաղաքական, տնտեսական և կուլտուրական կյանքի բոլոր բնագավառներում: Դրա համար

եւ կրթութեան իրավունքը ամբողջ խորհրդային Ժողովրդի իրավունքն է, անկախ ազգային պատկանելիութիւնից. զրա համար եւ կրթութեան իրավունքն այնքա՛ն լայնորեն իրականացվում է յործնականում մեր Խորհրդային Միութեան բոլոր անկյուններում:

Կապիտալիստական յերկիրներին ինտելեկնցիայի լավագույն ներկայացուցիչները, չխոսելով արդեն բանվոր դասակարգի և աշխատավոր դեմոկրատիայի մասին, իրենց հայացքներն ուղղում են ԽՍՀՄ-ի կողմը: Նրանք սկսում են հասկանալ մեր յերկրում կատարվող սոցիալիստական վերակազմութեան ամբողջ մեծութիւնը և այն, վոր նրանց ուղին՝ պրոլետարիատի ուղին է, ԽՍՀՄ-ի ուղին, սոցիալիզմի ուղին: Իդուր չէ, վոր Արեւմտեքի առաջավոր ինտելեկնցիայի այդպիսի ցայտուն ներկայացուցիչներին մեկը, ԽՍՀՄ-ի մեծ բարեկամ Ռոմեն Ռոլանը հայտարարեց. «Իր ուժը գիտակցող Ժողովուրդը, կատարելապես վերափոխում է իր յերկիրը, միացնում է ծովերը, կենդանացնում անապատները, փոխում և տեղաշարժում կլիմաները, դառնում տարեբային ուժերի տիրակալը»:

ԽՍՀՄ-ում Ժողովրդական տնտեսութեան աճման և ամրացման համեմատ, վերջին տարիներս զգալիորեն ամրացավ նաեւ դպրոցական կրթութեան վողջ նյութական բազան: Ընթացիկ 1936 թվին խորհրդային դպրոցի բոլջեն բարձրացավ 4995,9 միլիոն ուսւրու այն 150 միլիոն ուսւրու գիմաց, վոր բաց էր թողնվում դպրոցների համար նախահեղափոխական Ռուսաստանում 1913 թվին: Սոցիալ-կուլտուրական չինարութեան ամբողջ գործի վրա խորհրդային պետութիւնն ընթացիկ տարում ծախսում է ավելի քան 21 միլիարդ ուսւրի, վորից միայն Ժողովրդական կրթութեան գործի վրա ծախսվում է ավելի քան 12 միլիարդ ուսւրի: Անվերադարձ անցյալի գիրկն են գնացել այն ժամանակները, յերբ մենք ստիպված էինք տնտեսել նույնիսկ դպրոցներին, վորպեսզի անհրաժեշտ միջոցներ կուտակէինք ինդուստրիա ստեղծելու և Ժողովրդական տնտեսութիւնը բարձրացնելու համար:

Խորհրդային պետութեան հատկացումները դպրոցական կրթութեան գործին տարեց-տարի ավելանում են: Պետութիւնն ահագին միջոցներ է ծախսում դպրոցական չինարարութեան, դպրոցների կահավորման, դասադրքեր և ուսումնական պիտույքներ բաց թողնելու, ուսուցիչներ վերապատրաստելու և նրանց

նյութական բարեկեցութիւնը բարձրացնելու, գրադարաններն ընդարձակելու վրա և այլն և այլն: Դպրոցական շենքերի թիվը ԽՍՀՄ-ում այժմ արդեն ավելի քան կրկնապատկւել է 1914 թվի համեմատութեամբ: Անցյալ, 1935 թվին կառուցվեց 3362 նոր դպրոց, ընթացիկ 1936 թվին կառուցվում է 4309 նոր դպրոց: Մոտակա տարիներին նոր կառուցվելիք դպրոցական շենքերի թիվըն է՛լ ավելի չատանալու յե:

Բայց բանը միայն դպրոցական կրթութեան քանակական թափը չէ: Այլ է դարձել նաև խորհրդային դպրոցի ամբողջ բովանդակութիւնը:

Յարական չինովնիկները հոգում եյին միայն այն մասին, վոր պատրաստեն «հալատքի և բարոյականութեան տեսակետից հաստատուն» մարդիկ. նրանք գտնում եյին, վոր «ամբողջ ժողովրդին կամ անհամապատասխան քանակութեամբ մարդկանց գրագիտութիւն սովորեցնելը ավելի շատ վնաս, քան թե ոգուտ կտա»:

Խորհրդային դպրոցն ի հակադրութիւն նախահեղափոխական դպրոցի և կապիտալիստական յերկիրների դպրոցի, — կոմունիստական հասարակութիւն կառուցելու ազատագրված ժողովրդի դպրոցն է:

Մեր խորհրդային դպրոցն աշխարհիս ամենառաջավոր դըպրոցն է: Նա իրազործում է աճող սերնդի կոմունիստական դաստիարակութիւնը. նա կոչված է դաստիարակելու կրթված, բարձր աստիճանի կուլտուրական, հանրակողմանիորեն զարգացած և սոցիալիստական հայրենիքին անձնուրացաբար նվիրված նոր մարդուն: Խորհրդային դպրոցն պետք է իրազործի ինտերնացիոնալ լայն դաստիարակութիւնը և ԽՍՀՄ-ի բաղմամթիւ ժողովուրդների յերիտասարդ սերնդին հաղորդակից դարձնի սոցիալիստական կուլտուրային:

Ի տարբերումն կապիտալիստական աշխարհի, ուր կրթութիւնն ունեւոր դասակարգերի դավակների առանձնաշնորհումն է հանդիսանում, ԽՍՀՄ-ում հանրակրթական դպրոցը լայնորեն մատչելի յե խորհրդային բաղմամիլիոն աղաքնակչութեան դավակների համար: Մեր խորհրդային դպրոցում իրազործվում է ձրի, պարտադիր տարրական կրթութիւնը յերկու սեռի բոլոր յերեխաների համար:

Մեր խորհրդային դպրոցը դաստիարակում է կոմունիստական հասարակութեան ապագա գիտակից կառուցողների կենսու-

ղախ, առույգ սերունդ: Նա իր սովորողներին տալիս է նաև լայն գեղարվեստական դաստիարակութիւն, վորպես «ամեն ինչ անելու ընդունակ, հանրակողմանիորեն զարգացած և հանրակողմանիորեն պատրաստված մարդկանց» (Լենին) պատրաստման ամբողջ սխտեմի անբաժանելի մասը:

Վերջապես, խորհրդային դպրոցը կոչված է յերեխաներին պատրաստել կուլտուրական վարքի, հասարակական նախաձեռնութեան, կարգապահութիւնը գիտակցաբար պահպանելու և սոցիալիստական սեփականութեան հանդեպ հոգատար վերաբերմունք ունենալու անհրաժեշտ ունակութիւններ, ազնիւ վերաբերմունք դեպի հասարակական պարտականութիւնը և հարգանք սոցիալիստական համակեցութեան կանոնների նկատմամբ:

2. ԽԵՂԱԹՅՈՒՐՈՒՄՆԵՐԸ ԴՊՐՈՑԻ ՂԵԿԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ

Կուսակցութիւնը, կառավարութիւնը և անձամբ ընկեր Ստալինը բացառիկ ուշադրութիւն են նվիրում դպրոցական կրթութեան և մեր յերեխաների դաստիարակութեան հարցերին: Վերջին տարիներս դպրոցի մասին ընդունված պատմական վորոշումներն սպառնչ ցուցումներ են պարունակում աճող սերնդի ուսման և դաստիարակման բոլոր արմատական հարցերի վերաբերյալ:

Այդ վորոշումների մեջ բացառիկ հստակութեամբ բնորոշված են խորհրդային դպրոցի հիմնական խնդիրները և ուսուցչի դերն այնտեղ: Վորոշումների մեջ միանգամայն կոնկրետ ցուցումներ են տրված ուսումնական ծրագրերի, դասավանդման մեթոդների, դասագրքերի, ուսումնական աշխատանքի կաղմակերպման մասին և այլն: Սահմանված է դպրոցի պարզորոշ կաղմակերպական կառուցվածքը, մտցված է հաստատուն ուսումնական ռեժիմ, ստեղծված են ամուր ուսումնական-նյութական բաղա և բոլոր անհրաժեշտ պայմանները սովորողների ուսուցման և դաստիարակութեան վորակը մշտաբար բարելավելու համար:

Ընթացիկ տարվա ապրիլ ամսին ընկեր Ստալինի նախաձեռնութեամբ կուսակցութեան և կառավարութեան ընդունած վորոշումներով ուսուցչիը խորհրդային դպրոցում «գրված է այնպիսի բարձրութեան վրա, ուր նա յերբեք չեր կանդնել և չի

կանգնում ու չի կարող կանգնել բուրժուական հասարակության մեջ» (Լենին)։

Անձնական ցմահ կոչումներ սահմանելու ակտով կուսակցությունն ու կառավարությունը վիթխարի բարձրության վրա հանեցին ուսուցչի հեղինակությունը։ Այդ ակտը խորհրդային ուսուցչիչներին շատ բանի յե պարտավորեցնում։ Ուսուցչի պատվովոր կոչումը այն կրողներին պահանջում է բարձր կուլտուրա, անթերի մանկավարժական վարպետություն, խորհրդային դպրոցի խնդիրների հստակ ըմբռնում, քաղաքական մեծ պատրաստականություն և ակտիվ մասնակցություն յերկրի հասարակական կյանքին։

Աշխարհումս վեճ մի տեղ՝ ուսուցչի շրջապատված չի այնպիսի հարգանքով, ինչպես սոցիալիզմի յերկրում։ Միայն մեզանում ուսուցչին իրոք ժողովրդական ուսուցիչ է հանդիսանում. նրան է պատկանում վճռական դերն ամբողջ դպրոցական գործի իրոք բարելավելու խնդրում. նա կոչված է դաստիարակելու ազատ և յերջանիկ խորհրդային յերեխաներին—կոմունիստական հասարակության ապագա գիտակից կառուցողների սերունդ։

Ստանալով կուսակցության և կառավարության այսքան լայն ոգնությունը, մեր խորհրդային դպրոցը վերջին ժամանակներս քիչ հաջողություններ ձեռք չի բերել։ Յեվ այնուամենայնիվ մեր խորհրդային դպրոցն ընդհանուր առմամբ առայժմ հետ է մնում կյանքի պահանջներից և սոցիալիստական շինարարության ընդհանուր տեմպերից. նա չի կարողացել դեռևս վերջնականապես հաղթահարել իր «արմատական թերությունը» և առայժմ բաներին։ Շատ փաստեր ցույց են տալիս, վոր դպրոցների մեծ մասը չի կարողանում դեռևս ոգտագործել մեզանում յեղած ամենահարուստ հնարավորությունները աճող սերնդի դադափարական քաղաքական և կուլտուրական դաստիարակության համար։

Խորհրդային ուսուցչիչները, վորոնք մեծ մասամբ յերիտասարդներ են և սերտորեն կապված են մեր յերկրի աշխատավորության հետ, կարիք ունեն ժողովրդական կրթության որդանների իրական ոգնության։ Սակայն գործնականում նրանք այդ ոգնությունը չեն ստանում։

Ժողովրդական կրթության որդանների անուշադիր վերաբերմունքը ուսուցչի հանդեպ, դպրոցին ինչպես պետք է ոգնել չցանկանալը ամենայն ակնառությամբ յերևան յեկան այն բա-

նում, վոր լուսժողկոմատներն ուղղակի քերագնահատում եյին մանկավարժության նշանակությունը վորպես գիտության, արհամարհական վերաբերմունք եյին ցուցաբերում մանկավարժական կրթության և ուսուցիչների վորակի բարձրացման հարցերի հանդեպ։

Ժողովրդական կրթության որդանները մինչև այժմ տակավին չեն վերահասուցել իրենց աշխատանքը կուսակցության այն պահանջներին համապատասխան, վորոնք ձևակերպվեցին XVII կուսհամագումարում։ Այդ որդանների աշխատանքում առաջիկա պես դերակշռում են ղեկավարության գրասենյակային—բյուրոկրատական մեթոդները, առկա յեն ծանրաշարժությունը, դժարոցից կտրված լինելը և խորհրդային պետության ստեղծած լայն հնարավորությունները վողջ դպրոցական գործի վճռական բաներլաման համար լրիվ չափով ոգտագործել չկարողանալը։

Դպրոցների ղեկավարման գործում ժողովրդական կրթության որդանների մոտ դեռևս բացակայում է կոնկրետ մոտեցումը, թույլ են հաշվի առնվում ուսուցչի պահանջմունքները, «ընդհանրապես գիրեկտիվներ» հետևում յերբեմն թաղնվում է նոր ձևով աշխատել չցանկանալը, այն բանը չհասկանալը, վոր ամեն տարի ավելի ու ավելի բարձր պահանջներ են ներկայացնում խորհրդային դպրոցին մեր յերկիրը, վորը կարիք ունի հանրակողմանիորեն դարգացած և կրթված աշխատողների։

Քառսը և ուժերի ու միջոցների փոխիացումը, անտարբերությունը դպրոցի պահանջմունքների նկատմամբ, յուրահատուկ «սովորութիւն» թերությունների նկատմամբ, բնութագրում են ժողովրդական կրթության շատ բաժինների աշխատանքի վոճը։ Ժողովրդական կրթության որդանների աշխատանքում յեղած այդ բացասական կողմերը փոխադրվել եյին նաև դպրոցը։

Ավելին ժողովրդական կրթության մի քանի որդաններում, մանկավարժական ինստիտուտներում և տեխնիկումներում գործում եյին տրոցկիստական—գիւնովյեվական վոճրագործ բանդայի հետնորդները։

Բեյրոուսական լուսժողկոմատի ապարատում, նախկին ժողկոմ Չեռնուշևիչի բացահայտ հովանավորությամբ, ջլատիչ աշխատանք եյին կատարում խորհրդային ժողովրդի թշնամիները՝ տրոցկիստներ Դունցը և ուրիշներ։

Խիստ կեղտոտված եյին ժողովրդական կրթության Իվանովոյի, Դնեպրոպետրովսկի և այլ մարզային բաժինների ապա-

րատները: Յերկար ժամանակ և անպատիժ էր պով գործում եր տրոցկիստական հակահեղափոխական բանդան Գորկու, Կուրսկի, Կիրովսկի և այլ մանկավարժական ինստիտուտներում: Այդ բո- լոր հակահեղափոխական տարրերը, շնորհիվ լուստոլոգիստների բերանբացութան, ահազին վնաս հասցրին ժողովրդական կրթու- թյան գործին:

Դպրոցի անբավարար վիճակի ամենազլխավոր պատճառն այն է, վոր ժողովրդական կրթության որդանները չեն ապահու- վել դպրոցի մասին կուսակցության և կառավարության ընդու- նած վորոշումների բոլշևիկյան կենսագործումը: Իրենց բազմա- թիվ յեղույթներում և փաստաթղթերում հայտարարելով դպրոցի մահացման՝ կուսակցության կողմից ջախջախված հիմար, հա- կալենինյան «Թեորիայի» դրսեվորումների դեմ պայքարելու ան- հրաժեշտութունը, լուստոլոգիստների աշխատողները չառ հա- ճախ գործնականում հանդիսանում եյին նրա կիրառողները:

Դպրոցի մահացման հիմար, հակադիտական, տղետ «Թեո- ռիան» իրենից ներկայացնում եր, ինչպես հայտնի յե, «մանկա- վարժական հայացքների» յուրատեսակ ատորտիմենտ, հայացք- ներ, վորոնք իրենց արմատում թշնամի եյին դաստիարակության մարքս-լենինյան ուսմունքին:

Դպրոցի մահացման «Թեորիայի» ներկայացուցիչների «ման- կավարժական» հայացքներն իրենց արմատները պարզում եյին մինչև Ռուսոյի, Տոլստոյի, Վենտցելի և այսպես կոչված «ա- դատ դաստիարակության իդեալի» մյուս արտահայտիչների մանր-բուրժուական մանկավարժությունը: Արեմուտքի և Սմե- րիկայի ժամանակակից մանր-բուրժուական «ռադիկալացող» մանկավարժներից եյին փոխ առնում իրենց հայացքները դպրոցի մահացման «Թեորիայի» ներկայացուցիչները:

Ռուսոյն իր դաստիարակչական սխառմի հիմքն եր համարում հետևյալը. «Վոչ մի գիրք՝ աշխարհից բացի, վոչ մի ձեռնարկ՝ փաստերից բացի»... «Յես չեմ կրկնի, զորում եր նա, աշխատե- ցե՛ք, վոր յերիտասարդների բոլոր դասերն արտահայտվեն վոչ քե նառերով, այլ գործողություններով, նրանք չպետք է գրե- քում սովորեն այն, ինչ նրանք կարող են սովորել փորձից»...

«Վորևե առարկայի վրա հաջողությամբ ներգործելու հա- մար, նկատում ե Լ.Ն. Տոլստոյը, պետք է ուսումնասիրել այն, իսկ դաստիարակության մեջ այդ առարկան ազատ յերեխան է»... «Մանկավարժության չափանիշը, ասում է Տոլստոյը, -

մեկ է միայն՝ ազատություն»... «Յերեխային սովորեցնել և դաստիարակել, չնդում է նա, անկարելի և անլուստ է այն սյարգ պատճառով, վոր յերեխան ինձնից, յուրաքանչյուր չա- փառա մարդուց ավելի մոտիկ է կանգնած հարմոնիայի, ֆրե- մարտության, գեղեցկության և բարիքի այն իդեալին, վորին յես իմ հպարտությունից դրդված ուզում եմ բարձրացնել նրան»... «Ամեն մի ուսուցման հիմքը, զորում եր Լ.Ն. Տոլստոյը, կա- րող է լինել միայն այն, վոր սովորողներն ազատ լինեն ընտրելու քե ինչ և ինչպես սովորեցնել»:

Ե՛լ ավելի ցայտուն կերպով է «ազատ» դաստիարակության իդեան արտահայտել Կ.Ն. Վենտցելը, վորի մանկավարժական հայացքներն «ազատ» դաստիարակության մասին կազմավորվել են այն չրջանում, յերբ մանր-բուրժուական ինդելիդենցիայի նշանա- կալի խավերը հեռացան 1905 թվի հեղափոխությունից:

Դաստիարակության կատարյալ սխառմը, Վենտցելի տե- սակետով, աշխարհի մի սխառմ է, վորտեղ «յերեխան և դաս- տիարակը կազմում են փոքրիկ ու ինտիմ մի հասարակություն, վորն այնքան ավելի կատարյալ, այնքան ավելի բարձր է, վոր- քան ավելի յե իր ձևով մոտենում հավասար հիմունքներով կա- տարվող միացման տիպին: Այդ յերկու տարրերից վոչ մեկը չպետք է յենթարկվի մյուսին՝ վոչ յերեխան դաստիարակին, վոչ ել դաստիարակը յերեխային»:

Զարգացնելով «ազատ» դաստիարակության իր իդեան, Վենտցելը յերկրորդական նշանակություն եր տալիս դպրոցի հանրակրթական խնդիրներին: Զպետք է, ասում եր նա, չափազանցել դրադիտության և դրբերի դերը. զլխավորը յերե- խային կյանքի, բնության, մարդկանց հետ ազդեցիկ շփման մեջ գնելն է. գիրքը լոկ լրացում՝ կհանդիսանա այն գիտելիքներին, վոր յերեխան կստանա կյանքի անմիջական ըմբռնման պրոցե- սում:

Յերեխայի դաստիարակման պրոցեսում Վենտցելը շառ մեծ նշանակություն եր տալիս չրջապատող միջավայրին: Այդ միջավայրը քննելով իդեալիստական տեսակետով, Վենտցելը դրում եր. «Սոցիալական կապերից, սոցիալական շփումից դուրս անհատը գոյություն չունի և չի կարող գոյություն ունենալ»:

«Ազատ» դաստիարակության թեորիան ուսական մանկա- վարժության մեջ իր ժամանակին մանր-բուրժուական ինտելիդեն- ցիայի յուրատեսակ բողոքն եր դաստիարակության «պետական»

դողմատիկական, բանավոր (Словесный) սխառմի դեմ, դպրոցի վրա ցարական կառավարության դործ դրած ճնշման դեմ, հատկապես 1908–1915 թ.թ. շրջանում: Յեւ լիովին հասկանալի չէ, վոր հին դպրոցի և նրա դաստիարակության հնացած սխառմի, սնդիր անելու, ֆորմալիզմի, «պետական» ուժիմի և մյուս բոլոր թերութիւնների քննադատութիւնն այն ժամանակ վորոշ իմաստով ռադիկալ եր, դեպի իր կողմը դրավելով շատերը նրանցից, ովքեր պայքարում էին այդ ցարական դպրոցի դեմ: Կապիտալիզմի պայմաններում ճիշտ այդպես ռադիկալ է հանդիսանում դաստիարակության սխառմի նաև այն քննադատութիւնը, վորը յեղնում է ժամանակակից մանր-բուրժուական մանկավարժներից (Դյուլի, Պարկհերստ և ուրիշներ) կապիտալիստական յերկիրների սխառմիկական, բանավոր դպրոցի վերաբերմամբ:

Հարկավոր է, սակայն, մատնանշել, վոր հին դպրոցի քննադատութիւնը, յեղնելով մանր-բուրժուական մանկավարժներից, կիրառւում եր սխալ դիրքերից: Զխոսելով արդեն այն մասին, վոր յերեխայի «ազատ» դաստիարակության վերաբերյալ նրանց դատողութիւնների հիմքում դտնւում եր իդեալիստական կոնցեպցիա, նրանք դործնականում չէին բաց անում և չէին փորձում բաց անել դաստիարակության բուրժուական սխառմի դասակարգային արմատները: Միանգամայն սխալ եր նաև «ռադիկալացող» մանր-բուրժուական մանկավարժների վորձը ամբողջովին ժխտելու դպրոցի և ուսուցչի դերը աճող սերնդի դաստիարակման գործում:

Քննադատելով հին դպրոցի հիմնական թերութիւնները, դեն նետելով այն ամենն, ինչ հակասում է դաստիարակության մեր սկզբունքներին, մենք պետք է դրա հետ միասին հին դպրոցից վերցնենք այն, ինչ լավ է այնտեղ, դաստիարակության նոր սխառմ ստեղծելու համար: Վոչ թե ամբողջովին ժխտել անցյալի ժառանգութիւնը այլ այն քննադատորեն յուրացնել դաստիարակութիւնի սեփական, խորհրդային սխառմ ստեղծելու համար—այդպիսին է մեր դիրքը: Ընկեր Լենինը կոմյերիտմիութիւնի III համառուսաստանյան համագումարում մատնանշել է. «Պետք է կարողանալ տարբերել, քե ի՛նչն եր հին դպրոցում վատ և ի՛նչն եր ագտակար մեզ համար, պետք է կարողանալ նրանից ընտրել այն, ինչ անհրաժեշտ է կոմունիզմի համար»:

Դպրոցի մահացման «թերիայի» ներկայացուցիչները, անքննադատորեն ընդունելով Արեմուտքի և Ամերիկայի «ռադիկա-

լացող» մանր-բուրժուական մանկավարժների հայացքներն, ըստ էյութիւնի մոռանում էյին գլխավորը, այն, վոր բուրժուադիայի տիրապետութիւնը տապալելուց և մեր յերկրում պրոլետարիատի զիկտատուրա հաստատելուց հետո, արմատապես փոխվել է դաստիարակութիւնի ամբողջ սխառմը, փոխվել են դպրոցի դերն ու խնդիրները և նրա զարգացման ուղիները: Փոխանակ ամրացնելու խորհրդային դպրոցը, վորպես կարևորագույն մի միջոց աճող սերնդի դաստիարակութիւնի սխառմում, փոխանակ ուժեղացնելու ուսուցչի դերը և բարձրացնելու դպրոցի աշխատանքի վորակը, այդ «թերիայի» ներկայացուցիչները կանգնում էյին անցյալի մանկավարժական ժառանգութիւնի ամբողջովին ժխտելու ճանապարհի վրա, մեր խորհրդային դպրոցն ուղղակի խորտակելու և ուսուցչի դերը նսեմացնելու ճանապարհի վրա:

Իսկապես ասած, ի՞նչ էյին քարոզում Շուլզինը, Կրուպենինան և նրանց «գինակիցները» դպրոցի վերաբերմամբ:

«Այն դպրոցից,—ասում էյին նրանք,—ուր 5–6 ժամ են անցկացնում, դեպի նոր, ինքնատիպ դպրոցն է շարժվում կյանքը: Իսկ դա կիմն է, քերթը, գրադարանը, ռադիոն և աշխատանքը, շինարարութիւնը և պայքարը»:

Հակառակ լենինյան ուսմունքի և կուսակցութիւնի ծրագրի՝ դպրոցի վերաբերյալ ուղղակի ցուցումներին, Շուլզինը պնդում եր, թե՛ յերեխան դաստիարակվում է «վո՛չ դպրոցում, վո՛չ մանկատանը, վո՛չ ել քիմիական լաբորատորիայի սրվակում: Վո՛չ: Նրան մեծացնում է ֆաբրիկան, գործարանը, գյուղատնտեսութիւնը, դասակարգային պայքարը... Յեւ նրան դաստիարակում է վոչ քե պատյան հագած, գործած քասակ ծածկած ուսուցիչը, նրան դաստիարակում են վոչ կարգերը»:

Շուլզինի այս խոսքերի մեջ կա խորհրդային դպրոցի և ուսուցչի խնդիրների բացահայտ անհասկացողութիւն, դպրոցի և ուսուցչի ուղղակի ժխտում, հետևաբար դաստիարակութիւնի մեր վորջ խորհրդային սխառմի ամենակոպիտ խեղաթյուրում:

Այս հակալենինյան հայացքները դպրոցի, յերեխաների դաստիարակութիւնի մասին իրենց ցայտուն արտահայտութիւնը գտան խորհրդային մանկավարժութիւնի խնդիրների և բովանդակութիւնի մեկնաբանման մեջ:

«Մանկավարժութիւնը,—գրում եր Շուլզինը,—ուսուցման որեմքներն ուսումնասիրող գիտութիւնից զարգանալով դառնում է մարդու ձևավորման որեմքները, մեքողները, կազ-

մակերպումն ուսումնասիրող գիտություն: Հատկապես ուսուցման համար ստեղծված հաստատություններում ընթացող «մանկավարժական պրոցեսն» ուսումնասիրող գիտությունից նա կդառնա նոր մարդու ձևավորման տեսանկյունով վաղ սոցիալիստական միջավայրը կազմակերպող գիտություն»:

Այսպիսով, Շուլզինի տեսակետով խորհրդային մանկավարժությունը պրոլետարիատի դեկտատուրայի եպոխայում ստեղծված հատուկ գիտություն չէ աճող սերնդի դաստիարակման մասին: Ամենևին վր'չ: Այդպիսի գիտությունը, վորն ուսումնասիրում է «դպրոցի մանկավարժական պրոցեսը», արհամարաբար դեն է չպրտում Շուլզինը: Նա կամենում է ստեղծել «նոր մարդու ձևավորման տեսանկյունով վողջ սոցիալական միջավայրը կազմակերպող» իր հատուկ մանկավարժությունը: Վճռական պողա ընդունելով, Շուլզինը հայտարարում է. «Մենք առաջվա պես պնդում ենք դպրոցական մանկավարժության մասին և չենք հասկանում այն, վոր նրա տեսակարար կշիռն արդեն այն չէ, վոր դաստիարակության պրոցեսն ավելի լայն ու ավելի խորն է, հեռավար մանկավարժության խնդիրներն ամենևին չեն հանգում ինչ-վոր դպրոցական բանի»...: «... դաստիարակում են վոչ միայն ուսուցիչներն ու քերթերը, այլև կուսակցությունը, խորհուրդները, պրոֆմիությունները և դաստիարակում են վոչ քե դպրոցներում, այլ կյանքում ... Բայց քեք այդ այդպես է, ապա պետք է մտածել այն մասին, վոր այդ դաստիարակչական պրոցեսն ավելի արագ, ավելի պլանաչափ, ավելի լավ ընթանա, վոր նա ավելի լավ եփեկտ տա, իսկ դրա համար հարկավոր է մեքողիկայի մասին մտածել: Դա պետք է լինի մանկավարժությունը ...» «բայց վո'չ դպրոցական, այլ այն նոր մանկավարժությունը, վոր մենք դեռ պիտի ստեղծենք, բայց այն պետք է ստեղծել»... «Այդպես է անում անցման եպոխայի մանկավարժությունը»:

Իսկ անցման եպոխայի մանկավարժությունը Շուլզինի հասկացողությամբ հենց պրոլետարիատի դեկտատուրայի մանկավարժությունն է, կուսակցության, խորհուրդների, պրոֆմիությունների մանկավարժությունը և այլն: Յեվ քանի վոր դաստիարակում են կուսակցությունը, խորհուրդները, պրոֆմիությունները և դաստիարակում են վոչ թե դպրոցներում, այլ կյանքում, նշանակում է պետք է միայն բարելավել նրանց դաստիարակչական աշխատանքը: Իսկ այդ աշխատանքի բարելավումը, դատում է

Շուլզինը, դա հատուկ մանկավարժական դործ է: «Դա մերն է, հատկապես մերը» — հայտարարում է Շուլզինը:

Պարզ չե՞, միթե, վոր «կուսակցության մանկավարժության» «խորհուրդների մանկավարժության», «պրոֆմիությունների մանկավարժության», «գործարանային միջավայրի մանկավարժության» և այլնի վերաբերյալ այդ շաղակրատության հետևում թաղնված էր խորհրդային դպրոցը խորտակելու, խորհրդային ուսուցչի դերն ի չիք դարձնելու ուղղակի փորձը:

Շուլզինին կրկնում էր կրուպենինան: Նա դրում էր. «Մանկավարժության ուսումնասիրության առարկան պետք է դառնա մարդու սոցիալական ձևավորման վաղ պրոցեսի հետազոտությունը, ուսումնասիրությունն այն կազմակերպման, մեքողների ու մեքի, վորոնց մեք նա ծավալվում է տվյալ կոնկրետ սխալական եպոխայի և տվյալ դասակարգային միջավայրի պայմաններում, այդ բնորոշող բոլոր գործոնների և այն որին աչափությունները հետազոտությունը, վորոնց նա քննարկված է»:

Այսպես, դպրոցի մահացման հակադիտական, տղետ «թեորիայի» ներկայացուցիչները դեպի ձախ դնալով, յեկան դեպի աջ, դեպի քաղաքականության մենչեիկյան միաբերումը մանկավարժության հետ:

Այսպես, դպրոցի մահացման հակադիտական տղետ թեորիայի ներկայացուցիչները փորձում էյին լիվիդացիայի յենթարկել խորհրդային մանկավարժությունը և ուսուցչին, խորհրդային մանկավարժության բովանդակությունը շաղախել «չըջուլատող միջավայրի միջոցով յերեխաներին դաստիարակելու» վերաբերյալ առարկայական, վերացական դատողությունների մեք:

Մեր ասածներից դժվար չէ նկատել, վոր նրանց ամբողջ մեթոդոլոգիայի հիմքում դրված էր դաստիարակության կուսակցականության սկզբունքների յիակատար անտեսումը, քեորիայի և պրակտիկայի միասնության մարքս-լենինյան ուսմունքի յեղաքայությունը, հրաժարումն կուսակցության դեկավար դերից դաստիարակության գործում, յոնարհումը տարերայնության առաջ, յեմֆազիսին ապավինելը, մենչեիկյան դիրքերը սայթափելը:

Իսկ լուստոդկոմատները, և առաջին հերթին ՌՄՖՆՀ լուստոդկոմատը, վոչ միայն չէյին պայքարում մարքս-լենինյան ուսմունքին թշնամի այդ հակադիտական հայացքների դեմ, այլև, ընդհակառակը, դպրոցի մահացման «թեորիան» դիտելով իբրև խորհրդային մանկավարժության նվաճումների «վերջին յոսք»,

նական Կոմիտեն առաջարկեց լուսժողովմատներին վերջ տալ այսպես կոչված «ցաքուցրիվ դասագրքերն» (դասագրքերը մինչև այդ հրապարակվում էյին կես տարվա, քառորդ տարվա համար, ըստ սեզոնների, առանձին թերթերի վրա և այլն)։ Ընդամենն ապահովելով դպրոցները կայուն դասագրքերով։

10 Մ Հ Մ Ժողկոմխորհի և ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի 1934 թվի մայիսյան վորոշումներով սահմանվեց դպրոցի հատուկ կազմակերպական կառուցվածք և վերացվեց այն խառնաշիթությունը, վորը գոյություն ուներ մինչև այդ (գործարանային յոթնամյակներ, տասնամյակներ, դյուդյերիտ դպրոցներ, աստիճաններ, կոնցենտրներ և այլն)։ Այն ժամանակ ել վերացվեցին խեղաթյուրումները պատմության և աշխարհագրության դասավանդման բնագավառում։

Դպրոցի մասին հետադաշում ընդունած իրենց վորոշումների, հատկապես 1935 թվի սեպտեմբերի 3-ի վորոշման մեջ կուսակցությունը և կառավարությունը բազմիցս նախադուշացրին լուսժողովմատներին, վոր դպրոցի մահացման «թեորիան» տակավին մինչև վերջը չի վերացված և չընդունություն ե կատարում ժողովրդական կրթության աշխատողների նշանակալի մի մասի մեջ։ Այդ մասնավորապես դրսևորվում եր այն բանում, վոր ժողովրդական կրթության որդանները թերադնահատում էյին ուսումնական աշխատանքի ճիշտ կազմակերպման և դպրոցի ամբացման հարցերը, նրանք բավարար չափով չէյին զբաղվում դպրոցի «պրոգայիկ մանրունքներով» և փոխանակ վոչնչացնելու ուսումնական աշխատանքի նորմալ ընթացքը խանդարելու ամեն տեսակ փորձերը, իրենք էյին կանգնում այդ ճանապարհի վրա, կազմալուծում էյին մոցնում դպրոցի աշխատանքում, ամեն տարի փոփոխում էյին ուսումնական պլանները, ծրագրերը, դասագրքերը և այլն։

Ուսումնական պլանների, ծրագրերի և դասագրքերի ամենամյա փոփոխությունն այն պատճառով եր տեղի ունենում, վոր լուսժողովմատների աշխատողները չէյին հասկացել դպրոցի մասին կուսակցության ու կառավարության վորոշումների խոր իմաստը և այդ պատճառով չէյին կարողանում իրենց գործնական աշխատանքում հաղթահարել «ձախ» պրոժեկտորականությունը։

Կարիք չկա ասելու, վոր այս ամենից տուժում էյին առաջին հերթին դպրոցը և աճող սերնդի ուսման ու դաստիարակման ամբողջ գործը։ Հանրահայտ ե, թե դպրոցական աշխատողներն ինչ-

քան սուր կերպով էյին զգում ուսումնական պլանների, ծրագրերի և դասագրքերի ամեն տարվա փոփոխությունները։

Նոր փաստերը ցույց են տալիս, վոր լուսժողովմատները բոլոր անհրաժեշտ յեղրակացությունները չհանեցին դպրոցի մասին կուսակցության և կառավարության վորոշումներից, ընդհակառակը, շարունակեցին դպրոցում տարածել աշխատանքի ամեն տեսակ հակադիտական մեթոդներ, վորոնք ազադակող հակասություն մեջ էյին գտնվում դաստիարակության վողջ խորհրդային սխտեմի հետ։ Առանձնապես ցայտուն կերպով այդ դրսևորվեց այսպես կոչված «մանկաբանական» խեղաթյուրումների մեջ։ Պահանջվեց ՀամԿ(բ)Կ Կենտրոնական Կոմիտեյի նոր վճռական միջամտությունը՝ դադարեցնելու և վերացնելու համար ամենակուպիտ խեղաթյուրումները դպրոցի ղեկավարման գործում։

Իսկ ինչո՞վ կարելի յե բացատրել, վոր չնայած կուսակցության ու կառավարության բազմիցս արած նախադուշացումներին, լուսժողովմատները մինչև այժմ չեն կարողացել հաղթահարել դպրոցի մահացման հակալենինյան «թեորիայի» ազդեցությունը, ընդհակառակն, նորից ամենակուպիտ խեղաթյուրումներ են թույլ տվել դպրոցի ղեկավարման գործում։

Այդ բացատրվում ե գլխավորապես նրանով, վոր լուսժողովմատների աշխատողները թեթևամտորեն էյին վերաբերվում ՀամԿ(բ)Կ Կենտրոնական Կոմիտեյի բոլոր նախադուշացումներին և մոռանում էյին Լենինի ու Ստալինի ցուցումներն այն վտանդի մասին, վոր ունի բոլշևիկի համար անհոգ վերաբերմունքը ղեպի թեորիան և թեորետիկ աշխատանքը։ «Մանկավարժական դիտություն և պրակտիկայի ղեկավարման հանդեպ լուսժողովմատների ունեցած արհամարհանքով միայն կարելի յե բացատրել այն փաստը, վոր կուսակցության կողմից դասապարտված դպրոցի մահացման հակադիտական և տգետ «թեորիան» շարունակում եր մինչև վերջերս ընդունվել լուսժողովմատներում և նրա ազեպտները թերուս մանկաբանների ձեով տարածվում էյին ավելի ու ավելի լայն մասշտաբներով» (ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թվի հուլիսի 4-ի «Լուսժողովմատների սխտեմում յեղած մանկաբանական խեղաթյուրումների մասին» վորոշումից)։

Մանկաբանական խեղաթյուրումները դպրոցի ղեկավարման գործում առանձնապես ցայտուն կերպով դրսևորվեցին, ինչպես ասված ե ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թ. հուլիսի 4-ի վորոշման մեջ, «այն բանում, վոր դպրոցներում մասսայաբար տարածվում էյին

Դիւնչ եւ ասեմն նշոյթմ լուսոյդիկոմատներն լախնադնեւը, բայց միանգամայն ակնհայտ եւ, վոր միայն նրանց լիակատար հաւատնությամբ սրանից մի քանի տարի առաջ դպրոցում այնպիսի դրոււթյուն եր ստեղծուել, յերբ ուսուցիչը զբաղվում եր վոչ թի յերեսաների ուսուցումով եւ դաստիարակությամբ, այլ՝ ամբողջ յերկրի եկոնոմիկայի, ձեռնարկության արդֆլինպլանի, կոլտնտեսության եւ նման այլ բաների ուսումնասիրությամբ։ Դրա հետեանքով կոնիւրետ աշակերտն իր հետաքրքրություններով ու առանձնահատկություններով ուսուցչի «ձեռքից դուրս եր ընկնում», նրան «հաւաքում եյին» մանկաբանները եւ հայտարարում յերեսայի ուսումնասիրության ու զատարակության իրենց մոտոպուլիսն։ Այդ անհեթեթ դրոււթյունն արդարացիւմ եր ամեն տեսակ «գիտական» փաստարկներով։ Մանկաբանները—դպրոցի մահացման «թերիւրայի» այդ աղեպտները—ուսուցիչին ասում եյին,—եւ գործը չե ուսումնասիրել քո աշակերտներին, եւ գործը չե պայքարել առանձին դպրոցականներին անառաջադիմության

Մանկավարժությունը վերստին ղեկավարվում է հաջողությամբ զարգանալ միայն այն դեպքում, յեւր նա կանգնելով մարքս-լենինյան հիմքի վրա, զինվելով դւրողի մասին կուսակ-

ցության ու կառավարութեան ընդունած վորոշումներով, հանրա-
կողմանիորեն և ուշի ուշով ուսումնասիրի մանկավարժական պրո-
ցեսն ու լավագույն ուսուցիչներին աշխատանքը, քննադատաբար
յուրացնի անցյալի մանկավարժական ժառանգութիւնը և ուշա-
դրութեամբ հետեւի ժամանակակից արտասահմանյան մանկավար-
ժութեանը: Այս հիմնական պայմանը հարկ յեղածին պէս չի կա-
տարւել:

ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի 1931 թվի սեպտեմբերի 5-ի վորոշումից հե-
տո անցած հինգ տարում, մի վորոշում, վորի մեջ առանձնապէս
չեղած էր դպրոցի գործնական վորձն ուսումնասիրելու և ընդ-
հանրացնելու անհրաժեշտութիւնը, այդ բնագավառում շատ քիչ
բան է արւած: Լուստողկոմատները մինչև այժմ ել հարկ յեղած
աշխատանքը չեն ծավալել դպրոցի վորձն ընդհանրացնելու ուղ-
ղութեամբ, չնայած նրան, վոր խորհրդային դպրոցն արդեն
գործնական մեծ փորձ է կուտակել:

Խորհրդային մանկավարժութեան կարեւորագույն հարցերը,
ինչպէս, որինակ, գիտելիքների և նրանց ամրացման պրոբլե-
մը, կամքի և խարակտերի դաստիարակումը, հիշողութեան դար-
գացումը, դասի կազմակերպումը, դասավանդման մեթոդները,
սովորողների դաստիարակութիւնը և շատ ուրիշ հարցեր, — հա-
մառորեն պահանջում են իրենց մշակումն ու լուծումը: Սակայն
այդ ուղղութեամբ համապատասխան աշխատանք չի տարւում:
Յեւ ի՞նչպէս կարող են արժեքաւոր աշխատանքներ ստեղծւել
այդ հարցերի շուրջը, յերբ շատ «տեսաբաններ» խուլ պատեն իւր
կարմել են դպրոցից, կապւած չեն նրա հետ, չեն ուսումնասի-
րում, նույնիսկ չեն փորձում ընդհանրացնել և գիտականորեն
իմաստաւորել խորհրդային դպրոցի լավագույն մանկավարժների
աշխատանքի լավ նմուշները:

Մանկավարժութիւնը վորպէս գիտութիւն վերջին տարի-
ներս վոչ միայն առաջ չչարժւեց, այլև, փաստորեն զրկւած լի-
նելով հիմնականից, այսինքն՝ կենդանի, կոնկրետ յերեխայից
և կտրւած լինելով մանկավարժական պրակտիկայից, դարձաւ
տիպուէն, անառարկայական, սխեմատիկ ու վերացական:

Մանկավարժութեան վերաբերյալ այն վոչ շատ աշխատու-
թիւնները, վորոնք լույս են տեսել վերջին տարիներս, պարու-
նակում են սկզբունքային մեծ սխալներ, վորոնք հետեանք են այն
բանի, վոր թեորինս զգալի չափով կտրւած է յեղել պրակտի-
կայից: Թերեւ չկա վոչ մի գիտութիւն, վորը լուստողկոմատնե-

քի կողմից այնքան արհամարհւած լինի, վորքան մանկավարժու-
թիւնը:

Բացառիկ ծանր դրութեան մեջ է դտնւում ներկայումս այդ
գիտութեան դասավանդումը մանկավարժական ուսումնական հիմ-
նարկներում: Այս կարեւորագույն գիտութեան դասավանդումից
դուրս եր նետւած այն ամենն, ինչ վերաբերում է ուսուցման և
դաստիարակութեան որեկտին, այսինքն իրեն՝ յերեխային:

Այն անհեթեթ դրութիւնը, յերբ ապագա մանկավարժները
յերեխաների ուսուցման և դաստիարակութեան հարցերն ուսում-
նասիրում եյին՝ առանց՝ իրենց տեսագաղտում ունենալու յերե-
խային, լուստողկոմատների աջակցութիւնն եր դտնում մինչև
ամենավերջին ժամանակները: Յեւ լիովին հասկանալի յե, վոր
մանկավարժութեան այդպիսի ամլացւած կուրս ուսանողներին չե-
տալիս և չեր ել կարող տալ վորեւէ խելացի ու ոգտակար բան:

Մանկավարժութեան վորպէս գիտութեան դասավանդման
գործում յեղած խեղաթյուրումների ու մեծ արատների մասին
խոսում են շատ փաստեր: Մինչև այժմ մանկավարժութեան «պրո-
ֆեսորները» վոչ մի կերպ համաձայնութեան չեն գալի, թե ի՞նչ
է մանկավարժութիւնը վորպէս գիտութիւն և ի՞նչ կերպ պետք
է այն դասավանդել ուսանողներին: Այսպէս, պրոֆ. Բլոնսկին
«Педагогическое образование» ժուրնալում նշել է մանկավար-
ժութեան կուրսի մոտավորապէս այսպիսի թեմաներ. «Արվեստի
դաստիարակչական արժեքը», կամ «Վորձի տեղը գիտական կըր-
թութեան մեջ» և այլն: Միանգամայն ակնհայտ է, վոր այսպիսի
ծրագրային «պրոթեկանները» մանկավարժական դպրոցը քաշում
եյին դեպի հետ, դեպի այն ժամանակները, յերբ ուսանողը սո-
վորում եր ամեն ուղած բան, բայց վոչ մի կոնկրետ գիտելիք և
ունակութիւն չեր ստանում յերեխաների ուսուցման ու դաստիա-
րակման բնագավառում:

Ուսուցչի մանկավարժական պատրաստման սխեմումում շատ
կարեւոր տեղ է գրաւում մանկավարժութեան պատմութեան կուր-
սը: Դժբախտաբար, այդ կուրսը նույնպէս մոռացւած դրութեան
մեջ եր դտնւում: Մի ժամանակ նա նույնիսկ հանւած եր ման-
կավարժական բուհերի ուսումնական պլաններից: Իսկ յերբ այդ
կուրսը վերականգնւեց, նրա ավանդումը հանգեց մերկապարա-
նոց սոցիոլոգիզացիայի և բուրժուական մանկավարժների դասա-
կարգային եյութեան շատ վատ «մերկացման»:

Այս կուրսի դասավանդումը կազմակերպելու գործում ման-

հասկանալու համար անհրաժեշտ է ոգնության կանչել միակ անհատի զարգացման վերաբերյալ գիտությունները և ընդհակառակն: Առանձնապես հետաքրքիր է յերեխայի ազգական զարգացումը: Դա շատ բանում գուցա հետ է ընթանում ժողովուրդների նախապատմական զարգացման եպոխաների հետ»:

Սմերիկացի հոգեբան Ստենլի Հոլլը գրում էր. «Մանկան վերաբերյալ գիտությունը վոչ մի կլասիֆիկացիայի չի հարմարվում և վորոշ իմաստով իր նմանը չունի, լինելով մասամբ հոգեբանություն, մասամբ մարդաբանություն, մասամբ էլ բժշկականություն և առողջապահություն: Յուրաքանչյուր աստիճանի վրա նա սերտորեն հպվում է կենդանիների բնագոյների ուսումնասիրությանը և նախնադարյան ժողովուրդների սովորություններին ու հայացքներին»:

Այնուհետև Ստենլի Հոլլը պնդում է «...Առանձին յերեխան իր զարգացման ստադիաներում հակիրճ կերպով կրկնում է ցեղի պատմությունը»:

Ե՛լ ավելի վորոշակի յե արտահայտվել Ստենլի Հոլլը հետևյալ գրույթի մեջ. «Յեղը և յերեխան միմյանց բանալին են հանդիսանում»:

Մանկաբանություն կոչվող բուրժուական գիտությունն արտահամանից փոխադրվեց նաև նախահեղափոխական Ռուսաստանը, յերբ առաջին անգամ 1904 թվին Պետերբուրգում Մանկաբանական դասընթացներ բացվեցին պրոֆ. Նեչայեվի նախաձեռնությամբ: Նախահեղափոխական Ռուսաստանում մանկաբանություն չէր առանձնապես կրակոտ պրոպագանդիստ էր հանդիսանում պրոֆ. Նեչայեվի ամենամոտիկ աշակերտներից մեկը՝ պրոֆ. Ռումյանցեվը:

Իր «Մանկաբանություն» վերնագրով պոպուլյար բրոշյուրում, վորը հրատարակվեց 1910 թվին, պրոֆ. Ռումյանցեվը գրում էր, թե՛ մանկաբանությունը «իրեն խնդիր է առաջադրում հավաքել, սխտեմադրել և ուսումնասիրել այն ամենը, ինչ վերաբերում է յերեխաների կյանքին գանգառ տարիքներում, սրկսած ծնունդից մինչև դպրոցը: Նրա նպատակն է՝ յերեխաներին ամեն տեսակետից ուսումնասիրել՝ նրանց բնավորության լիակատար և խորը գանաչողություն ձեռք բերելու համար»: Այս բնորոշումից յերևում է մանկաբանությունը վորպես մանկան վերաբերյալ գիտությունների յուրատեսակ «հանրագիտարան» հասկանալու փորձը:

Պրոֆ. Ռումյանցեվի սկսած՝ մանկաբանության հիմնավորումը վորպես մանուկների վերաբերյալ հատուկ գիտություն, հետագայում, Հոկտեմբերյան Սոցիալիստական Մեծ Հեղափոխությունը հաջորդող շրջանում, ընդարձակեցին և խորացրին մեր խորհրդային մանկաբանները՝ պրոֆեսորներ Բլոնսկին, Բասովը, Վիգոտսկին, Ջալկինդը, Մոլոժալին և ուրիշներ:

Խորհրդային մանկաբանության մեջ տեղ գտան յերեք հիմնական ուղղություններ. 1) «Հոգեբանական» ուղղություն, վորը ներկայացնում էյին գլխավորապես պրոֆ. Նեչայեվը, Ն.Ա. Ռիրենկովը, մասամբ Բասովը և ուրիշները. 2) Բիոլոգիզատորական ուղղություն, վորը ներկայացնում էյին պրոֆ. Բլոնսկին, Արյամովը, Արկենը և ուրիշներ և 3) սոցիոլոգիզատորական ուղղություն, վորի ներկայացուցիչները հանդես յեկան Ջալկինդը, Մոլոժալին և ուրիշներ:

Հոգեբանական ուղղությունը շարունակում էր հիմնականում պաշտպանել իր նախկին դիրքերը, վորոնք կազմավորվել էյին իդեալիստական հոգեբանության ազդեցության տակ:

Բիոլոգիզատորական ուղղությունը, վորի ցայտուն ներկայացուցիչն էր հանդիսանում պրոֆ. Բլոնսկին, յեղում էր այն բանից, թե յերեխայի զարգացման և վարքի մեջ կիմնական մոմենտ են հանդիսանում բիոլոգիական որինաչափությունները:

Բիոլոգիզատորական ուղղության ներկայացուցիչները մանկաբանության մեջ պնդում էյին, թե յերեխան իր զարգացման ընթացքում կրկնում է մարդկության ամբողջ պատմությունը մինչև մեր օրերը:

Յերեխայի զարգացումը, մանկաբանների այդ խմբի տեսակետով, ներսից ծավալվող մի պրոցես է, նա կանխորոշված է ժառանգական գործոններով: Այսպիսով, այդ տեսակետը հենվում է այսպես կոչված բիոգենետիկական սթենքի վրա:

Վերևում մատնանշված յերկու ուղղությունների դեմ «մարտնչողաբար» հանդես յեկավ մի ուղղություն, վորն իրեն կոչում էր սոցիալ բիոլոգիական ուղղություն և յուրացրել էր «ուղղափառ» մարքսիստական մանկաբանության վորակումը: Այս ուղղությունն ամենամեծ աջակցություն հանդիպեց ՌՄՖՍՀ Լուսժողովոմատում:

Այս յերեք ուղղություններին միացան շատ ուրիշներ, վորոնք իրարից տարբերվում էյին լոկ իրենց գործածած տարբեր տեմինոլոգիայով:

Անհարժեշտ է, սակայն, մատնանշել, վոր ներկայումս մեր-կացված կեղծ-գիտություն մանկաբանության բոլոր բաղաժիթ ուղղությունները մեկ ընդհանուր բան ունենին—Նրանք անհանա-դատորեն խորհրդային մանկավարժության մեջ էլին փոխադրում բուրժուական մանկաբանության սկզբունքները: Ժամանակակից մանկաբանության տեսական կոնցեպցիան ամբողջապես բուր-ժուական է, հակամարքսիստական, կոպտորեն վուլգար, կեղծ-գիտական, մեխանիստական: Պրոֆ. Ջալիլյեզը «за коммунисти-ческое просвещение» թերթում տպագրած հոդվածում, Համ. Կ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորոշումից հետո հանդես դալով իր սխալների խոստովանությունում, գրում էր. «Իրական փաստերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, վոր մենք խայտառակ գերության մեջ էլինք բուրժուական ուսակցումն քերականների ձեռքին: Յերեսան մեր սեփական «ուսմունքների» մեջ շախմատաբար էր, մերք-ներքին, մերք-արտաքին, «անհաղ-քահարելի» «ներգործությունների», «ստիմուլացիայի», «գրգռիչ-ների», «ուժերի» պասսիվ որչեկտ: Մերք-յերեսայի վրա մեղում էլին մակատագրական բիոլոգիական և այլ ուժերը «ներսից» (Բլոնսկու կոպիտ բիոգենետիզմն ու կոնստիտուցիոնալիզմը, շտերնականությունը վիզատսկու մոտ), մերք-ել նրա վրա մույն-բան մակատագրականորեն մեղում էլին անհաղքահարելի ուժերը «դրսից» միջավայրի «մակատագրական» դերն իմ մեկնաբանու-թյամբ, վորպիսին յերեսային վերածում էր ռեֆլեքսների մի-գնդի, բարդ, բայց պասիվ կերպով հակազդող մեխանիզմի): Բա-նից դուրս յեկալ, վոր յերեսան իր ակտիվ հնարավորություն-ների բնագավառում մզմվել, կապվել էր իմ «մակատագրական» միջավայրով...»

Այնուհետև նա հայտարարում է, թե, չնայած մանկաբա-նության մեջ յեղած դանազան ուղղությունների արտաքին տար-բերություններին, նրանց էությունը մեկ է:

«Խորհրդային այսպես կոչված մանկաբանության ներսում առանձին հոսանքների միջև կային սուր գիտություններ, սակայն իրականության մեջ մեր տարբերությունները լոկ արտաքին ե-լին, իսկ գլխավոր յերակետային դրույթները՝ ընդհանուր: Հաճախ նույնիսկ արտաքին տարբերություններն էլին ջնջվում: Ֆրեյ-դով և Հիտլերով տարվելը բնորոշ էր ինձ և Վիգոտսկու համար, Ֆրեյդի աղղեցությունն ուժեղ էր նաև Բլոնսկու մոտ: Յեթե

Բլոնսկին և Վիգոտսկին շտերնականներ էլին,—իսկ յես փորձում էլի պայքարել շտերնականության դեմ,— ապա իմ աղղերիցմն որեկտիվորեն քաջում էր ավելի նուրբ ուղիներով»:

Խորհրդային մանկաբանների դրած բաղաժիթ հոդվածները, դրքերը և դասագրքերը, վորպես կանոն, լեցուն են մարքս-լե-նինյան ուսմունքի վիշակալոշումներով, Մարքսի, Ենգելսի, Լե-նինի և Ստալինի յերկերից բերված ցիտատներով: Սակայն դործ-նականում մարքսիզմի այդ վիշակալոշումները լոկ արտաքին ծած-կույթ էլին հանդիսանում ամենակեղծ գիտության՝ մանկաբա-նության բուրժուական, հակադիտական բովանդակության հա-մար:

Համ.Կ(բ)Կ Կենտրոնական Կոմիտեն 1936 թ. հուլիսի 4-ի իր վորոշման մեջ մատնանշում է, վոր այդ կեղծ գիտությունը «հիմնվում է կեղծ-գիտական, հակամարքսիստական դրույթների վրա: Այդպիսի դրույթների քվին է պատկանում, մալս և առաջ, ժամանակակից մանկաբանության գլխավոր «որենք»—յերեսա-ների քախտը բիոլոգիական և սոցիալական գործոններով, ժա-ռանգականության և ինչ վոր անփոփոխ միջավայրի աղղեցու-թյամբ մակատագրորեն պայմանավորված լինելու «որենք»:

Խորհրդային մանկաբանները դտնում էլին ամբողջապես մարդու վերաբերյալ բուրժուական բիոլոգիական ուսմունքների աղղեցության տակ: Այդ մասին պերճախոս կերպով վկայում են ժամանակակից մանկաբանության ամենից ավելի աղղեցիկ ներ-կայացուցիչների դրեթե բոլոր դրքերն ու հոդվածները:

Պրոֆ. Բլոնսկին պնդում է, վոր «մանկաբանությունն ու-սումնասիրում է մանկական տարիքի տարբեր ստադիաների, փուլերի և եպոյսաների սիմպտոմոլոգիաները» («Педоло-гия», 1925 թ. հրատ., էջ 8—9):

Պատելով յերեսայի զարգացման որենքների մասին, պրոֆ. Բլոնսկին 1929 թվին «Մանկավարժական հանրագիտարանի», «ձախ» պրոժեկտորականության այդ «զանձարանի» էջերում գը-րում էր. «Տարիքային բնութագրությունը հիմնականն է հանդի-սանում. մենք բոլորս անց ենք կենում տարիքների միջով վորոշա-կի որինաչափ հաջորդականությամբ ... տարիքային սիմպտո-մոլոգիաները կերպարանափոխվում են ժառանգականության և կյանքի պայմանների համեմատ» («Педологическая энцикло-педия» т. I стр. 154):

Յերենելով մարդու զարգացման վերաբերյալ այդ բիոլոգիական կոնցեպցիայից և հայացքներից, պրոֆ. Բլոնսկին այն ժամանակ փորձում էր յերեխայի զարգացման «որենքը» ձևակերպել հետևյալ կերպ. «...Յերեխայի վիճակը, — գրում էր նա, — վորոշվում է նրա տարիքով, (նրա կյանքի ժամանակով), ժառանգականությամբ և կյանքի պայմաններով: Դրանք այն յերեք գործոններն են, վորոնց արգասիքն է հանդիսանում յերեխայի զարգացումը: Յերեխայի զարգացման ընդհանուր որենքը հայտնի յե քիտզենետիկ որենքն անունով» (նույն տեղում):

Յերեխաների բախտը բիոլոգիական և սոցիալական գործոններով ձևատադրորեն պայմանավորված լինելու միտքը անց է կենում պրոֆ. Բլոնսկու բոլոր դատողությունների միջով:

«Յերեխայի զարգացումը, — պնդում է Բլոնսկին, — յերկու գործոնների — ժառանգականության և կյանքի պայմանների փոխադեցության արդյունք է հանդիսանում» (նույն տեղում):

Իսկ ի՞նչպես, Բլոնսկու «դիրեկտիվների» համաձայն, պետք է ուսումնասիրել յերեխային:

«Յերեխայի ժառանգականությունն ուսումնասիրելիս, — ասում է Բլոնսկին, — անհրաժեշտ է նախ և առաջ նյութ հավաքել նրա նախնիքների վերաբերյալ (գենետիկական նյութ):»:

Յերեխայի ժառանգականության մասին նյութեր հավաքելիս պրոֆ. Բլոնսկին համադրեն հանձնարարում է հատուկ ուշադրություն դարձնել նորմայից չեզոք բացասական կարգի ցուցանիշներին վրա: Իսկ դրա համար, ասում է Բլոնսկին, առանձնապես անհրաժեշտ է տեղեկություններ հավաքել սիֆիլիսով, ալքոհոլիզմով և այլ հիվանդություններով հիվանդացած լինելու մասին:

Մեկ խոսքով, հարկավոր է յերեխայի ժառանգականության մեջ դտնել բոլոր անհրաժեշտ ասպեկտները նրան «աննորմալ», «մտավորապես հետամնաց» և «դեֆեկտավոր» յերեխայի կատեգորիայում դասելու համար:

Նույնպիսի դիրքավորում տրվում է նաև յերեխայի կյանքի պայմանների մասին նյութեր հավաքելիս: Ընդ վրում այստեղ «առաջին տեղն է դրված այն ընտանիքի կյանքը, ուր գտնվում է յերեխան»:

Մանկաբանը, պարզելով ընտանեկան միջավայրը, պետք է գտնի յերեխայի մտավոր հետամնացությունը պայմանավորող բացասական գործոնների առավելագույնը:

1929 թվին հրատարակված իր «Դժվար դաստիարակելի դպրոցականները» վերնագրով գրքում պրոֆ. Բլոնսկին գրում էր. «Յերեխաներին հետազոտելիս մենք նախ և առաջ հետաքրքրվում ենք նրանց ժառանգականությամբ» (էջ 5):

Իսկ ի՞նչպիսի ժառանգականությամբ է պրոֆ. Բլոնսկին մանկաբաններին հանձնարարում հետաքրքրել: Նա գրում է այնուհետև. «... յերեխան ծնողներից ժառանգում է կյանքի այն պայմանները, վարոցից ծնողները խելագարվում են, հարբում կամ սրտապատառ են լինում, իսկ յերեխաներն ընկնում են դպրոցական կոլեկտիվի վերջին մարդկանց շարքը»:

Պետք է նկատել, վոր պրոֆ. Բլոնսկին այստեղ նկատի ունի խորհրդային յերեխաներին, ինչքանով վոր նա իրեն խնդիր է առաջադրում լուսաբանել «դժվար դաստիարակելի դպրոցականներին» պրոբլեմը խորհրդային դպրոցի պայմանների համեմատ: Այլ կերպ ի՞նչպես կարելի յե անվանել Բլոնսկու արտահայտած դրոշմը, յեթե վոչ զրպարտություն մեր խորհրդային իրականության հասցեյին:

Մանկաբանները և առաջին հերթին պրոֆ. Բլոնսկին առանձնապես մեծ խառնաշփոթություն մտցրին սովորողների դպրոցական անառջադիմության հարցերի, մասնավորապես այդ անառջադիմության պատճառների լուսաբանման մեջ:

Դատելով անառջադեմ աշակերտների մտավոր զարգացման մասին, պրոֆ. Բլոնսկին իր «Դժվար դաստիարակելի դպրոցականները» գրքում գրում էր. «կարելի յե մեծահասակ լինել տննագրով և փոքրահասակ՝ խելով, և, ընդհակառակը, կարելի յե մեծահասակ լինել խելով ու փոքրահասակ տննագրով: Անտնագրային և մտավոր տարիքները կարող են չհամընկնել» (էջ 19):

Հետաքրքիր է պրոֆ. Բլոնսկու մոտ ուսման ասպարեզում հաջողություններ ունեցող աշակերտի բնութագրությունը: Իր նույն գրքի 18-րդ էջում նա գրում է. «Դպրոցը յերեխայի կյանքի մի մասն է: Իր կյանքի այդ — դպրոցական — մասում առաջադիմելու համար աշակերտը պետք է կարողանա հարմարվել դպրոցին և, մասնավորապես, ուսուցչին: Դրա համար քավական չե գիտելիք ունենալ: Դրա համար հարկավոր են մի շարք հարմարանքներ: Յերեք դրանք չկան, աշակերտը չի առաջադիմի: Առաջադեմ աշակերտն այն յերեխան է, վորը մի շարք հաջող

հարմարանքներ և ստեղծում դպրոցի ու դպրոցական կյանքի նը-
կատմամբ, մասնավորապես՝ ուսուցչի նկատմամբ»:

Պրոֆ. Բլոնսկու այս դրույթի մեջ առանց քաշվելու խեղա-
թյուրվում և դպրոցի եյուլթյունը՝ վորպես յերեխաների ուսուց-
ման և դաստիարակման կարևորագույն միջոցի, ուսուցչի դերը՝
վորպես կոմունիստական դաստիարակության կիրառողի, իրեն՝
դաստիարակության եյուլթյունը: Դաստիարակությունը պրոֆ.
Բլոնսկու բնութագրության մեջ հանդես և գալիս իբրև հարմար-
վելու բիոլոգիական մի պրոցես, իսկ դպրոցը և ուսուցչին՝ վոր-
պես հարմարվելու գործոններ: Բուրժուական, հակադեմոկրատիկ,
հակալենինյան կոնցեպցիան և յերեխան գալիս պրոֆ. Բլոնսկու
դասողություններին մեջ:

Դրա համար ել լիովին հասկանալի յե պրոֆ. Բլոնսկու այն
միտքը, թե դպրոցն ըստ եյուլթյան չի կարող վորոշել յերեխայի
զարգացումը և նպաստել նրան: Յերեխան, Բլոնսկու տեսակե-
սով, դպրոց և գալիս վորոշակի առհասարակացանքով և ընդունա-
կություններով: Դպրոցը չի կարող նրան դաստիարակել և վե-
րադաստիարակել: Նրա վրա ճակատագրորեն ճնշում են բիոլո-
գիական ժառանգականությունն ու անիոփոխ սոցիալական մի-
ջավայրի ազդեցությունը:

Իր «Դժվար դաստիարակելի դպրոցականները» գրքում պրոֆ.
Բլոնսկին ուղղակի պնդում է. «... Անհաջողությունը ծագում է
վոչ քե դպրոցական պարապմունքների ընթացքում, այլ նա աը-
դեն գոյություն ունի այդ պարապմունքների առաջին իսկ որվա-
նից: Կան յերեխաներ, — ասում է նա, — վորում աշակերտ ասած
յերկրորդ տարեցիներ, նույնիսկ յերրորդ տարեցիներ են հանդի-
սանում դեռ նախքան դպրոցը ... Այսպիսով, դպրոցական ան-
հաջողությունն արդեն տրվում է դպրոցին իբրև գերազանցապես
արտադպրոցական պատճառներով պայմանավորված ինչ-վոր բան»
(էջ 26):

Վերջապես, ասես իբրև յեղրափակիչ ակորդ այս բոլոր դա-
սողություններին, պրոֆ. Բլոնսկին տալիս է հետևյալ խորիմաստ
խոսքերը. «Խելքն առավելագույն չափով կախված է կյանքի
պայմաններից ... Մեր աշխատակցուհի ընկ. Կոնովան սերտ
կապ է գտել յերեխայի մտավոր զարգացման և ընտանիքի բյու-
ջեյի, ինչպես նաև տապակած մսի այն քանակության միջև, վոր
ստանում է յերեխան շաքարական» (!) Յեվ այնուհետև. «Մեզ
մանկավարժներին մնում է լույս ուրախանալ դրա համար և վիթ-

խարի հույսեր դնել մսի վրա... դրանով մենք կհաղթենք նրա
(աշակերտի, — Ի. Լ.) մտավոր անզարգացությունը» (էջ 42):

Սոցիոլոգիկատորական ուղղությունը, վորը ներկայացնում
է պրոֆ. Ջալկինդի խումբը, իսկապես ասած յենում էր նույն
հիմնական դրույթներից, ինչ բիոլոգիկատորական ուղղությու-
նը: Տարբերությունը միայն նրանումն է, վոր պրոֆ. Ջալկինդը
գտնում էր, թե մանկական անհատականության ձևավորման և
զարգացման մեջ վնասակար նշանակություն ունի վոչ միայն բիո-
լոգիկական գործոնը, այլև աշակերտ կոչված անիոփոխ սոցիալա-
կան «միջավայրը»:

«... Մարդու զարգացման, անման եպոխայում, — ասում է
նա, — միջավայրն ամենից ավելի հզոր, վնասակար գործոն է.
վոր ստեղծում է զարգացման գլխավոր դիրքավորումները, վո-
րոշում մարդու հետագա կեցության բոլոր հիմնական հեռա-
նկարները» («проф. Залкина. — «Педагогика в СССР», изд. 1929 г.
ст. 6):

Պրոֆ. Ջալկինդն այնուհետև հայտարարում է, թե՝ ման-
կաբանությունը պետք է ... պարզորոշ, աներկմիտ պատասխան
տա՝ մանկավարժական տեսակետից պիտանի՞ք յե արդյոք (!) նոր,
սոցիալիստական միջավայրը նոր, մասնաշաղկապ մարդու
ստեղծման համար» (նույն տեղում):

Իսկ ի՞նչ անել, յեթե մանկաբաններն ասեն, վոր այդ սոցիա-
լիստական միջավայրը «մանկավարժական տեսակետից» պիտանի
չէ նոր մարդու ստեղծման համար: Բավական է հարցն այս կերպ
դնել, վորպեսզի տեսնենք նման չաղակերտության անմոտություն
ու վնասակարությունը և յերեխաների բախտը «անիոփոխ միջա-
վայրի» ազդեցությամբ ճակատագրորեն պայմանավորված լինե-
լու թեորիան զարգացնող մանկաբանական «գիտություն» ստեղ-
ծելու փորձերը:

Ջալկինդի խումբը, յերեխայի ձևավորման և զարգացման
գործում վնասական նշանակություն տալով աշակերտ կոչված ան-
իոփոխ «սոցիալական միջավայրի» ազդեցությանը, լրիվ չափով
համերաշխվում էր պրոֆ. Բլոնսկու այն պնդման հետ, թե բիո-
լոգիական գործոնները վնասական ազդեցություն ունեն յերեխա-
նեի բախտի վրա:

Սոցիոլոգիկատորական ուղղության ներկայացուցիչներից մե-
կը՝ պրոֆ. Մոլոժավին այս առթիվ գրում էր. «միջավայրը,
վորպես յերեխայի վրա ներգործող գրգռիչների սխառն, մենք

վերցնում ենք իր ամենից ավելի հիմնական, մշտական ու կայուն մոմենտներով և վերլուծում յերեխայի զարգացման և աճման հիմնական գծերին համապատասխան, ընդ վորում հաշվի չենք առնում վոչ միայն այն միջավայրը, վորը շրջապատում և յերեխային ներկայումս ինչպես մանկական հիմնադրից դուրս, այնպես և մանկական հիմնարկում, այլև յերեխայի անցյալ միջավայրը, վորը գեներտիկորեն վորոշում Ե նրա առկա սոցիալ-բիոլոգիական ֆոնդը» («Основные проблемы педологии в СССР» — тезисы к педологическому съезду, стр. 23):

բություններին Փատալիտական հատկություններ տալով, նրանց անոթոփոխ բխողդիական ուղեքի հատկություններ վերագրելով, պրոֆ. Զարկինզը և նրա մամուլը խումբը անխուսափելիորեն հանդուժ էին դպրոցի և մանկավարժության թխմանը։ Այդչառ ցայտուն կերպով և արտահայտել պրոֆ. Զարկինշն իր հետեյակ գրույթի մէջ. «Այս և չի կարող լինել,— պնդում եր Զարկինզը,— առանձին հոգեբանական մանկավարժություն և առանձին ֆիզիոլոգիական մանկավարժություն ... կա միայն սոցիալ-բիոլոգիական, պսիխո-ֆիզիոլոգիական ուսմունք յեմեկ սոցիալ-բիոլոգիական, այսին—ֆիզիոլոգիական ուսմունք յեմեկ սոցիալ-բիոլոգիական, պսիխո-ֆիզիոլոգիական ուսմունք յեմեկ սոցիալ-բիոլոգիական կոչված մանկաբանական նյութ։ Մանկավարժը, վորն իբրև թե աշխատում է միայն պսիխիկայի վրա, և բծիշկը, վորն աշխատում է իբր թե միայն «ֆիզիկայի» վրա, փաստորեն վռնչելով չեն տարբերվում միայնացից...«Ինչհանով վոր նրանք յերկուսն էլ միատեսակ գրադված են որգանական ֆունկցիաների հասարակական մասով, ինչհանով վոր նրանք վոյսարինում, ուղղությամբ են տալիս որգանիզմի հասարակական դիրքավորմանը, այնհանով դա միատեսակ չափով նրանց դարձնում է հասարակական դաստիարակներ, «մանկավարժներ», «պսիխոտերապեւտներ», կամ, ալելի ճիշտ, սոցիալարժներ (հասարակական դաստիարակներ)։ Ժամանակակից բժշկականութեան կեսից վոչ պակաս մասը և վողջ ժամանակակից «մանկավարժութեան» յոթ ուրերորդ մասը վոչ այլ ինչ են, յեթե վոչ սոցիալարժություն» 1930 թ. Հրատ., Էջ («Основные вопросы педологии», 152—153) :

Ամենավնասակար «ձախ» արհամարհանքը մանկավարժության նկատմամբ և դպրոցի ու ուսուցչի ժխտումը կարմիր թելի պես անց են կենում մանկաբանների բոլոր դատողությունների միջով: Դպրոցը և ուսուցիչը, մանկաբանների տեսակետով, յերեսային սոցիալական միջավայրին հարմարեցնելու գործոններ են միայն:

Հետաքրքիր են պրոֆ. Վիգոտսկու հայացքները (ի դեպ առած, սրա հայացքները յերեսային մասին իրենցից ներկայացնում էին բուրժուական դիտնականների ամենատարբեր ազդեցությունների եկեղեցիկ մի խառնուրդ) մանկական խարակտերի դարգացման մասին, հայացքներ, վոր նա զարգացրել է բուրժուական դիտնական Ալֆրեդ Ալլերից փոխ առած այսպես կոչված կոմպենսացիայի ուսմունքում:

Ալլերն ապացուցում էր, թե այն որդանների թերաթեքությունը, վորոնց գործողությունը դժվարացել կամ խախտվել է բնածին զեֆեկտների հետևանքով, կարող է հանդել ուժգին զարգացման, գերկոմպենսացիայի: Սեփական թերաթեքությունը, վորը ծագում է որդանների զեֆեկտավորության հետևանքով, յերեսային համար նրա պսիխիկայի զարգացման մշտական խթան է հանդիսանում:

Կոմպենսացիայի պրոցեսների շարժիչ ուժն է հանդիսանում, ըստ Ալլերի, վոր այլ ինչ, յեթե վոր իշխելու կամքը, վոր դրված է յուրաքանչյուր մարդու մեջ վորպես սկզբնական հոգեկան ձգտում:

«Մարդու հոգեկան կյանքը,— ասում է Ալլերը,— ձգտում է, ինչպես գործող անձը լավ բանաստեղծի գրած դրամայում, իր V արարվածին»:

Այստեղ մենք ունենք անհատի զարգացման ամբողջական իդեալիստական և ինդիվիդուալիստական մեկնաբանություն:

Մեր մանկաբանները, և առաջին հերթին պրոֆ. Վիգոտսկին, փոխ առնելով այս դրուլթները, անում էին միայն մեկ վերապահություն, թե կոմպենսացիայի հիմնական շարժիչ ուժն է հանդիսանում վոր թե մարդու մեջ բնությունից դրված իշխելու նախասկզբնական ձգտումը, այլ այն դժվարությունները, վորոնք ծագում են յերեսային մոտ նրա և սոցիալական միջավայրի փոխազդեցության պրոցեսում:

Պրոֆ. Վիգոտսկին «Մանկական խարակտերի դինամիկայի հարցի շուրջը» վերնագրով հոդվածում գրում էր. «խարակտերը դինամիկորեն հասկանալ նշանակում է այն քարգմանել սոցիալա-

կան միջավայրում անհատի ունեցած հիմնական նպատակադրումների լեզվի» («Бедология и воспитание», հոդվածների ժողովածու Զալկինդի խմբագրությամբ, 1928 թ. հրատ., էջ 102):

Ցեվ այնուհետև. «խարակտերի զարգացման տրամաբանությունն ըստ էյուքյան նույնն է, ինչ ամեն մի զարգացման տրամաբանությունը: Այն ամենն, ինչ զարգանում է, զարգանում է անհրաժեշտությունից... Հրաշք կլիներ, յեթե խարակտերը չը զարգանար անհրաժեշտության ննշման ներքո, վորը նրան ստիպում ու մղում է զարգանալու» (նույն տեղում, էջ 103):

Իսկ ի՞նչպիսի անհրաժեշտության մեջ են դրված յերեսային խարակտերի զարգացման շարժիչ ուժերը: Պրոֆ. Վիգոտսկին, վորպես յեղականային դիրք ընդունելով Ա. Ալլերի ուսմունքն անհատական հոգեբանության մասին, ասում է, վոր այդ շարժիչ ուժերը դրված են «այն անհրաժեշտության մեջ, վարն ամբողջ մարդկային կյանքի հիմնական ու վորաշիչ անհրաժեշտությունն է հանդիսանում, այն է՝ պատմական սոցիալական միջավայրում ապրելու անհրաժեշտության մեջ... Սոցիալական ամբողջի ներսում վորոշակի կես դրավելով միայն, հասարակական հյուսվածքում իր տեղը գտնելով միայն, սոցիալական կյանքի տրամաբանության հանդեպ վորոշակի դիրքում կանգնելով միայն կարող է զարգանալ և ապրել մարդը» (էջ 103):

Զարգացնելով այս դրուլթները, պրոֆ. Վիգոտսկին ասում է. «Սոցիալական պայմանները, վորոնց մեջ պետք է անի յերեսյան, կազմում են յերեսային անհարմարվածության այն ամբողջ բնագավառը, վորից յեկում են նրա զարգացման ստեղծարար ուժերը. յերեսային դեպի զարգացումը մղող խոչընդոտների գոյությունն իր արմատներն ունի սոցիալական միջավայրի պայմանների մեջ»... (էջ 109—110):

Վիգոտսկու տեսակետով դուրս է դալիս, վոր յերեսային զարգացումը վոր այլ ինչ է, յեթե վոր անհատի հարմարումը չը ջապատող միջավայրին, ավելի ճիշտ՝ պայքար սոցիալական միջավայրում լավագույն տեղը ձեռք բերելու համար:

Վիգոտսկու թեորիայում քողարկված ձևով յերեսն է դալիս հին, ջախջախված բուրժուական ուսմունքը հասարակության մասին՝ վորպես մարդկանց վորոշ ամբողջության մեխանիկական միացման, մարդկանց, վորոնք իրար դեմ մղում են բնության մեջ գոյություն ունեցող պայքարին (գոյության պայքարին) նմանվող մի պայքար: Նա այնուհետև շեշտում է, վոր այդ պրո-

ցեսը ժամանակադրորեն պարունակում է յերեք մոմենտ, վոր կարելի չի այս կերպ պատկերացնել.

«1) յերեխայի անհարմարվածութիւնը սոցիալ-կուլտուրական միջավայրի նկատմամբ ուժեղ խոչընդոտներ է ստեղծում նրա աճման ճանապարհին (զարգացման սոցիալական պայմանավորվածութեան սկզբունք)».

2) այդ խոչընդոտները վորպես խթան են ծառայում կոմպենսատորական զարգացման համար, դառնում են նրա նպատակակետը և ուղղութիւն են տալիս ամբողջ պրոցեսին (ապադայի հոռանկարի սկզբունք)».

3) խոչընդոտների առկայութիւնը բարձրացնում ու կատարելագործվելու չի ստիպում ֆունկցիաները և հանգում է նրանց հաղթահարմանն ու, ասել է, հարմարվածութիւնը (կոմպենսացիայի սկզբունք)»...

Անհարմարվածութիւնից ծնունդ է առնում հարմարվածութիւնը» (էջ 110):

Իր դատողութիւնները պրոֆ. Վիգոտսկին ավարտում է հետեւյալ դրույթով. «Յերեխան իր բնույթով միշտ թերաբեք է լինում չափահասների հասարակութեան մեջ. նրա դիրքը սկզբից իսկ առիթ է տալիս, վորպեսզի նրա մեջ զարգանա թուլութեան, անվստահութեան և դժվարին դրութեան զգացմունքը: Յերեխան **ծնվում և յերկար տարիներ մնում է ինքնուրույն գոյութեանը չը հարմարված և մանկութեան այդ անհարմարվածութեան, դժվարութեան մեջ է գտնվում նրա զարգացման արմատը...** Յերեխայի զարգացումն ու ձևավորումը սոցիալապես ուղղութիւն ստացած մի պրոցես է» (էջ 114—115):

Յերեխաների, նրանց զարգացման և դաստիարակման ամբողջ պրոցեսի վրա ներգործելու լավագույն միջոցը մանկաբանները համարում էին վոչ թե դպրոցն իր բոլոր հնարավորութիւններով ու միջոցներով, այլ բացառապես ներգործութիւնը սոցիալական միջավայրի միջոցով:

Վոմն Մ. Ս. Բերնշտեյն 1928 թվին լույս ընծայեց «Մանկաբանութիւնը գիտութիւն է յերեխաների մասին» անունով մի բրոշյուր, վորին, ի դեպ ասած, հավանութիւն տվեց Պետական գիտական խորհուրդը:

Այս բրոշյուրում հեղինակը կատեգորիկ կերպով հայտարարում էր. «Յերեխայի զարգացման և վարքի համար վնասակար նշանակութիւն ունի սոցիալական միջավայրը... Տարբեր սո-

ցիալական միջավայրը տարբեր կերպ է ձևավորում այնտեղ ապրող յերեխաներին: Ուստի, յեթե ըո մանկավարժական աշխատանքում առիթ ունենաս դեմ առ դեմ դալու տարբեր դասակարգային խմբավորումների յերեխաների հետ, ապա հիշի՛ր, վոր յուրաքանչյուր խմբին, յուրաքանչյուր յերեխային պետք է մոտենալ տարբեր ձևով, յուրատեսակ» (Մ. Ս. Бернштейн—Педагогика—наука о детях) հրատ. «Молодая гвардия» 1928 թ. էջ 20 և 32):

Բերնշտեյնը տալիս էր, իհարկէ, և՛ համապատասխան ցուցումներ, թե ի՛նչպես պետք է ուսումնասիրել յերեխային և վորոշել ուսուցման ու դաստիարակման գործում զեպի նա ունենալիք մոտեցումը: Իր բրոշյուրում նա սովորեցնում էր. «Յերեք ուզում ես ինչպես պետքն է հասկանալ և մանաչել յերեխային, ամենայն ուշադրութեամբ ուսումնասիրիր նրա սոցիալ-դասակարգային միջավայրը: Հենց այնտեղ է գտնվում յերեխային և նրա ամեն ու զարգացման տեղեկեցները հասկանալու բանալին» (էջ 32):

Մանկավարժական աշխատանքի արդյունքները Բերնշտեյնի կարծիքով չեն կախված դպրոցի և ուսուցչի աշխատանքի վորակից. նրանք «այնքան ավելի հաջող կլինեն, վորքան կհենվեն սոցիալական միջավայրի առավել կամ ավել օգնական **հիմունքների վրա...** Յերեխաների վրա իրոք ներգործելու ուղին նրանց սոցիալական միջավայրի միջոցով ներգործելն է» (էջ 33):

Վոչ թե դպրոցը, վոչ թե մանկավարժն են դաստիարակում յերեխային, այլ բացառապես շրջապատող միջավայրը (?!): Այդ նույն բանը, իսկապես ասած, պնդում էին նաև «դպրոցի մահացման» տեսաբանները: Ինքնահոսին ապավինել, տարեբայնութեան առաջ խոնարհվել — ահա մանկաբանների բոլոր դատողութիւնների արմատը: Մանկաբանների և դպրոցի մահացման հակադէմոստրացիան «թերիայի» նախկին սյուների բոլոր դիրքավորումների լիակատար դադարակարգի աղբակցութիւնն առկա չի այստեղ: Ահա թե ինչու ՀամԿ(բ)Կ Կենտրոնական Կոմիտեն իր 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորոշման մեջ առանձնապես մատնանշեց, վոր «կուսակցութեան կողմից դատապարտված դպրոցի մահացման հակադէմոստրացիան ու տգետ թերիան շարունակում էր մինչև վերջին ժամանակներս ընդունվել լուսժողովմատներում, և նրա ազեպտները թերուս մանկաբանների ձեռով տարածվում էին ավելի ու ավելի լայն մասշտաբներով»:

Մանկաբանները «գիտական աշխատություններում» պարունակվում են ամենավնասակար զրպարտություն խորհրդային իրականության և մեր սքանչելի յերեխաների հասցեյին: Մանկաբաններն ապացուցում են, թե՛ խորհրդային պայմաններում «թերաթեք» յերեխաների թիվն անշեղորեն ավելանում է: Ա. Ա. Նեվսկին իր «Մանկավարժների դժվար դաստիարակելի յերեխաները նախադպրոցական հիմնարկներում» վերնագրով թեզիսների մեջ, վոր նա գրել են համառուսաստանյան մանկաբանական համագումարի առթիվ 1928 թվին, ասում են. «Այժմեյականության սպեցիֆիկ պայմանները, անտարակույս, պարունակում են մի շարք մոմենտներ, վորոնք բարձրացնում են մանկավարժորեն դժվար դաստիարակելի յերեխաների թիվը» ... («Основные проблемы педологии в СССР», հրատ. 1928 թ. էջ 87—88):

Իսկ վորո՞նք են, Ա. Նեվսկու կարծիքով, այն մոմենտները, վորոնք բարձրացնում են մանկավարժորեն դժվար դաստիարակելի յերեխաների թիվը:

Բանից դուրս է դալիս, «այդ մոմենտների թվին են պատկանում, — կարդում ենք Նեվսկու մոտ, —

ա) սոցիալական միջավայրի ծանր պայմանները...

բ) ներկայի մասսայական նախադպրոցականի բիո-տիպի սպեցիֆիկ անառնահատկությունները (յերեխայի սաղմնավորման և կյանքի վաղ տարիների անբարենպաստ պայմանները. ժառանգական դժվարին ծանրաբեռնումները չափահաս աղգաբնակչության մասսայական թոքախտի ու սիֆիլիսի հետևանքով)» (նույն տեղում):

Պարզ չե՞, վոր ավելի վատ և ավելի կեղտոտ զրպարտություն խորհրդային իրականության ու մեր սքանչելի մանուկների հասցեյին դժվար է մտածել:

Ժամանակակից մանկաբանության ներկայացուցիչներն իրենց «գիտությունը» հայտարարում են ին ունիվերսալ, առաջատար գիտություն մանկան վերաբերյալ մյուս բոլոր գիտությունների՝ մանկավարժության, ֆիզիոլոգիայի, անատոմիայի, նեվրոպատոլոգիայի նկատմամբ և այլն: Մանկաբանությունը, — պնդում են յին նրանք, — իրենից ներկայացնում է «գիտական սինթեզն այն ամենի, ինչ կազմում է յուրաքանչյուր իր հատուկ կողմից մանկանն ուսումնասիրող առանձին գիտական դիսցիպլինների էյական արդյունքները»: (Проф. Басов—«Общие основные педологии», հրատ. 1928 թ. էջ 17):

Այդ հայացքը մանկաբանության մասին՝ վորպես «գիտությունների գիտություն», լիովին ընդունվում են լուստոդկոմատների կողմից: Մանկան վերաբերյալ կարեորագույն գիտությունը՝ «մանկաբանությունը հայտարարված են «եմպիրիկ» և «գիտականակերպ դիսցիպլին», իսկ տակավին չկազմավորված, տարաբերվող, իր առարկան ու մեթոդը չվորոշած և հակամարտ սխատական վնասակար տեղեկեցներով լեցուն այսպես կոչված մանկաբանությունը հայտարարված են ունիվերսալ գիտություն, վոր կոչված է ուղղություն տալու ուսումնա-դաստիարակչական աշխատանքի բոլոր կողմերին, այդ քվում մանկավարժությանը և մանկավարժներին» (Համգ(բ)ԿԿ-ի 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորոշումից):

Ինքնին հասկանալի չե, վոր ժամանակակից մանկաբանությունն ունիվերսալ, առաջատար գիտություն լինել վոր մի կերպ չեն կարող: Ավելի՛ն. մանկաբանությունը վորպես մյուս գիտությունների ինչ-վոր «գիտական սինթեզ» գիտելու փորձն աղաղակող հակասության մեջ է գտնվում գիտական սոցիալիզմի հիմնադիրների բոլոր ցուցումների հետ: Բավական է բերել Ֆ. Ենդելսի հեռեյալ ցուցումը՝ դրանում համոզվելու համար: «Անտի-Դյուրինգ»-ում Ֆ. Ենդելսը գրում են. «Յերբ յուրաքանչյուր առանձին գիտության նկատմամբ կիրառվում է իրերի ու գիտելիքների ընդհանուր սխառնում իր տեղը պարզելու պահանջը, նրանց այդ ընդհանուր կապի վերաբերյալ վորևե հատուկ գիտություն ավելորդ է դառնում» (Ф. Энгелс—«Анти-Дюринг» изд. Соцдегиза, 1931 г. стр. 19):

Ուստի չպետք է դարմանալ, վոր մանկաբանությունն կեղծ-գիտության ներկայացուցիչները, զգալով իրենց դրուժյան անողնականությունն ու կեղծությունը, չեն կարող նույնիսկ բնորոշել իրենց «գիտության» առարկան ու մեթոդը: Հանրահայտ է, վոր մանկաբան — «պրոֆեսորները» մոտ մանկաբանության նույնքան բնորոշումներ կան, ինչքան պրոֆեսորներ դոյություն ունեն: Այսպես, ըստ Վիգոտսկու «մանկաբանությունը իՍՄՆում հանդիսանում է նոր, սոցիալիստական մարդու զարգացման վերաբերյալ գիտություն», ըստ Բասովի «մանկաբանությունը գիտական սինթեզն է այն ամենի, ինչ կազմում է յուրաքանչյուրը իր հատուկ կողմից զարգացող մարդուն ուսումնասիրող առանձին գիտական դիսցիպլինների էյական արդյունքները», ըստ Կորնիլովի «մանկաբանությունը մանկական հոգեբանությունն

ե». Ըստ Զալկինդի մանկաբանութիւնը «յերեխայի սոցիալական զարգացման տարիքային որին աշխարհայեցողութիւնները վերաբերող գիտութիւնն է», իսկ մի ալ տեղում նույն Զալկինդը գրում է, թէ՝ «մանկաբանութիւնն այն գիտութիւնն է, վորը հետազոտում է որին աշխարհայեցողութիւնները յուրաքանչյուր տարիքի յուրա-հասկութեան զարգացման մեջ, բաց է անում յուրաքանչյուր տարիքի վորակական առանձնահատկութիւնները»:

Մանկաբանութեան կեղծ-գիտութեան անկաշիւութեան լա-վազույն բնութագրութիւնը տվել է նրա ամենից ավելի ցայ-տուն ներկայացուցիչներից մեկը՝ պրոֆ. Բլոնսկին, վորն ալ «գիտութեան» տեսական դրութիւնը բնութագրել է հետեւյալ կերպ. «Մանկաբանութեան ներկայի վորդումելի դրութեամբ ման-կաբանութիւնը հայտարարել իրրեւ ամբողջութեամբ կերպով սահման-ված ճշմարտութիւնների ժողովածու՝ չափաւորութեանը մոտե-ցող և մանկաբանական պրակտիկայի համար վնասակար մի փորձ կլինի»:

Այն ժամանակ ել պրոֆ. Բլոնսկին գրում էր. «պետք է ա-սել նշմարութիւնը, — հիմա ել մանկաբանութեան կուրսերը փաստորեն ներկայացնում են գիտութեան ամենաբազմազան նյու-դերից կազմված վիճիգրետ, զանազան գիտութիւններից վերց-ված բոլոր այն տեղեկութիւնների հավաքածու, վորում վերա-բերում են յերեխային: Բայց մի՞թէ նման վիճիգրետը հատուկ, ինքնուրույն գիտութիւնն է: Իհարկե, վոչ...»:

Իսկ մենք մեր կողմից ալ կեղծ-գիտութիւնը բնութագրե-լու համար կըբերենք Կոմենսկու մի իմաստուն գիտողութիւնը սեփական արմատ չունեցող ծառի մասին: Դեռևս յերեք հարյուր տարի սրանից առաջ իմաստուն ծերունի Կոմենսկին հետեւյալն էր ասում այն կտրված ծառի մասին, վոր գյուղացիները բերում են տնային հանդեսին. «Թեև նա խայտաճամուկ կերպով զար-դարված է նրա վրա կախված կանաչով, ծաղիկներով, պտուղ-ներով, նույնիսկ դրասանդներով և պտկներով, բայց քանի վոր ալ զարդարանքները չեն ծագում նրա սեփական արմատից, ալ կախվում են դրսից, ուստի նա չի կարող մի՞չ բաղմանալ, վոչ ել յերկար ժամանակ դոյութիւն ունենալ»:

Մանկաբանութիւնը սեփական արմատ չունի և իբրեւ գի-տութիւն յերկար ժամանակ գոյութիւն ունենալ չի կարող:

Պրոֆէկտորների մեծ ակադեմիայում, — ինչպէս պատմում է նշանավոր Սվիֆտը, — միտեր Լեմյուել Գուլիվերը հնարավո-

րութիւն ունի ծանոթանալու գիտական պրոֆէկտորներին հետ, վորոնք զազգահներին և հատուկ պարագաներին ոգնութեամբ հե-տադոտում էին մարդու մտահայեցողական գիտելիքները: Նը-րանց նախագծերը սքանչելի էին: «Ավելի վաճառ իդեա դեռևս յերբեք չի ծագել վոչ վոքի գլխում»... — նկարում է Սվիֆտը:

Մենք կարող ենք ասել — հանճարեղ դոյութեան չեն կորչի: Մեծ ակադեմիայի պրոֆէկտորների աշխատանքը զուր չկորալ: Նրանց արժանաւոր ժառանգները յեղան մեր ժամանակակիցնե-րը — «գիտական» մանկաբանները: Նրանք խանդավառութեամբ զարգացրին և խորացրին լապուտյանների մեքադիկան և այն գործադրեցին ամող սերնդի «մտահայեցողական գիտելիքներն» ու տարիքային առանձնահատկութիւններն ուսումնասիրելու հա-մար:

Մանկաբանութեան կեղծ-գիտութիւնը տարածվում էր հա-զարավոր տիրած ունեցող գրքերով, աչքի ընկնող տեղ էր գրա-վում մեր դպրոցներում, մանկատնիկներում, մանկիւնստի-տուներում:

Համկ(ը)Կ Կենտրոնական Կոմիտեյի 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորոշումը մերկացրեց լուստողկոմատների կողմից տարիներ շարունակ մեր դպրոցում տարածվող ժամանակակից մանկաբա-նութեան կեղծ-գիտականութիւնն ու ռեակցիոն բնութիւնը: Այդ վորոշումն ամենավիթխարի սկզբունքային նշանակութիւն ունի մեր դպրոցի առողջացման և ամրապնդման համար: Նա ճանա-պարհ է մաքրում յերեխաների դաստիարակութեան իսկական գիտութեան՝ մանկավարժութեան առաջ, ուսուցչին զինում է յե-րեխաների դպրոցական դաստիարակութեան խնդիրների ստա-լինյան ըմբռնումով:

4. ՄԱՆԿԱԲԱՆՆԵՐԻ «ԳՈՐԾՈՒՆԵՅՈՒԹՅՈՒՆԸ» ԳՊՐՈՅՈՒՄ

Համկ(ը)Կ Կենտրոնական Կոմիտեյի 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորոշման մեջ մերկացնելով մանկաբանութիւն կեղծ գիտութեան ռեակցիոն բնութիւնը, դրա հետ մեկտեղ տվեց նաև մանկաբան-ների վողջ դպրոցական դործունեութեան բացառիկ խիստ քըն-նադատութիւնը: Վորոշման մեջ մատնանշվում է, վոր «ման-կաբանների պրակտիկան, մանկավարժից և դպրոցական պա-րապմունքներից ամբողջապէս կտրված լինելով, հանգում էր

հիմնականում այն բանին, վոր կեղծ-գիտական փորձեր էյին արվում և դպրոցականների ու նրանց ծնողների մեջ անց էյին կացվում անթիվ ֆանսկուքյամբ հետազոտություններ անիմաստ ու վնասակար հարցաքերթիկների, տեստերի և այլ ձևերով, վորոնք վաղուց դատապարտված են կուսակցության կողմից» (ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թ. հուլիսի 4-ի վորոշումից) :

Այդպիսի հետազոտություններ առանձնապես լայնորեն էյին կիրառվում այն դպրոցականների վերաբերմամբ, վորոնք դըպրոցում հետ էյին մնում առանձին ուսումնական առարկաներից, կամ չէյին տեղավորվում դպրոցական ռեժիմի շրջանակներին մեջ: Հետազոտելով այդպիսի դպրոցականներին և նրանց ծնողներին, մանկաբանները ձգտում էյին ժամանակակից մանկաբանության իբրև քե «գիտական», «քիտոցիալական» տեսակետից ապացուցել աշակերտի առաջադիմության կամ նրա վարքի առանձին դեֆեկտների ժառանգական և սոցիալական պայմանավորվածությունը, գտնել բացասական ազդեցությունների և իրեն՝ դպրոցականի, նրա ընտանիքի, ազգականների, նախնիների, հասարակական միջավայրի ախտաբանական խեղաքայությունների մաֆսիմումը և դրանով իսկ առիթ գտնել դպրոցականներին հեռացնելու նորմալ դպրոցական կուլեկտիվից» (ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թ. հուլիսի 4-ի վորոշումից) :

Այլեւի՛ն. մանկաբաններն ստեղծել էյին դպրոցականների մտավոր զարգացման և ոժտվածության հետազոտումներէ մի ամբողջ սխառնմ, վորը մեխանիկորեն խորհրդային դպրոցն եր փոխադրվել բուրժուական դասակարգային մանկաբանությունից: Դպրոցականներին հետազոտելիս կիրառվում եր բուրժուական դիտնականներից փոխ առնված հատուկ «մեթոդիկա»:

Այդ «մեթոդիկայի» հեղինակները, ֆրանսիական դիտնականներ Ալֆրեդ Բինեն և դոքտոր Սիմոնը, այն մշակել էյին ղեռն աներկա դարի սկզբին: Բինեն ասում եր, թե խելքը տարիքի ֆունկցիան ե, նա բնածին անփոփոխ էյություն ե: Յեղնելով այդ թեորիայից, Բինեն հորինեց յուրատեսակ սանդղակ-հարցարան յերեխայի մտավոր զարգացումը բնորոշելու համար, բողկացած յուրաքանչյուր տարիքի համար հենց հարցից (տեստից): Այդ «տեստերը» Բինեն բնորոշում եր իբրև «հոգեբանական կարճ ստուգումներ» (А. Бинэ и Т.Симон—«Методы измерения умственной одоренности»):

Այս «մեթոդիկան» խորհրդային դպրոցում արմատացնելու

տեսակետից առանձնապես շատ աշխատեց պրոֆ. Բլոնսկին, վորը նույնիսկ հրատարակեց Բինեյի ռեցեպտներով յերեխաների «մտավոր ոժտվածությունը» հետազոտելու մեթոդիկայի հատուկ կուրս: 1934 թվին հրատարակած իր «Մանկաբանություն» դասագրքում պրոֆ. Բլոնսկին ասում ե. «Այժմ ամենամաֆսիմալ ժողովրդականություն եմ վայելում ամենուրեք Բինեյի կազմած տեստերը»:

Պրոֆ. Բլոնսկին բուրժուական մանկաբանության թերությունն ե համարում այն, վոր «նախկին ժամանակներում մանկական տարիքի հետազոտողները սովորաբար սահմանափակվում էյին շատ փոքր քանակությամբ յերեխաների ուսումնասիրությամբ ... Բայց ժամանակակից մանկաբանությունը,— ասում ե նա,— արդեն իսկ չի սահմանափակվում ուսումնասիրվող յերեխաների այդպիսի չնչին քանակով. նա անցնում ե մանկական մասսաների ուսումնասիրությունը»:

Մանկաբան-պրակտիկները, հետևելով իրենց ուսուցիչներին՝ մանկաբանության պրոֆեսորներին խորհուրդներին, շատ լայնորեն էյին կիրառում հիշյալ «մեթոդիկա» դպրոցականներին հետազոտելիս: Յերեխաներին տալով հաճախ ամենանահեթեթ բնույթի անկետային հարցեր, մանկաբանները, այն դեպքում, յեթե յերախան չեր պատասխանում այս կամ այն հարցին, սովորաբար հանում էյին այն դատողությունը, թե յերեխան անընդունակ ե սովորելու սովորական դպրոցում, և ղնում էյին մտավոր հետամնացության կամ, ինչպես նրանք էյին «գիտականորեն» արտահայտվում, «ոլիդոֆրենիայի» դիագնոզը:

Մանկաբաններն առանձնապես լայնորեն էյին ծավալում իրենց «գործունեյությունը» դպրոցների կոմպլեկտավորման ժամանակ: Միանգամայն առողջ յերեխաներին հետ վանելով դըպրոցից, նրանք նրանց կպցնում էյին «մտավորապես հետամնաց», «սոցիալապես լքված» (?!), «հոգեպես նեվրոտիկ» և այլ պիտակներ:

Այդ արվում եր սովորաբար այսպես: — Բուրժուական մանկաբաններից փոխ էյին առնվում դանդաղ սխեմաներ «տարիքային մտավոր զարգացումը» պարզելու համար, հետո յերեխային ստիպում էյին պատասխանել հիմար հարցերի և լուծել անհեթեթ, յերբեմն նույնիսկ չափահաս մարդու համար դժվար հանելուկներ:

Նայած նրան, թե ինչպես եր յերեխան պատասխանում հար-

ցերին, լուծում հանելուկները, սահմանվում եր նրա «մտավոր տարիքը»: Այդ ձևակերպում եր բոլոր ցուցանիշների համարժեքը հանելու ճանապարհով՝ «հարյուրերորդական և հազարերորդական մասի ճշտությամբ» (?):

Շատ բնորոշ է հետևյալ որինակը: Դպրոցներից մեկում մանկաբանը տեստ եր կիրառում խորամանկաբար մասերի կտրատված խորանարդիկի ձևով (ի դեպ ասած, այս տեսող լայնորեն կիրառվում եր նաև ուրիշ դպրոցներում): Այն յերեխան, վորն այդ խորանարդիկը հավաքում եր մեկ բոպեյի ընթացքում, ոտանում եր 8 «մտավոր տարիք» և կարող եր դպրոց ընդունվել: Իսկ յեթե ավելի յերկար ժամանակում եր հավաքում, տարիքը համապատասխանորեն իջեցվում եր: Յեւ ահա յերբ վորոշեցին այդ «հնարքը» ստուգել իրեն՝ մանկաբանի վրա, բանից դուրս յեկավ, վոր նրա «մտավոր տարիքը» հավասար եր ընդամենը 2½-ի:

Շատ հաճախ 7—8 տարեկան յերեխաներին տեստերի հեղինակներն այսպիսի հարցեր եյին առաջարկում. «Ի՞նչ տարբերությունն ճանճի և թիթեռի միջև» կամ «Ի՞նչ տարբերությունն քարի և հավկիթի միջև»: Տեստերի հեղինակների հրահանգի համաձայն յերեխան մանկաբանից դրական զնահատական կտանար, յեթե այսպես պատասխաներ՝ «Քարն ավելի կարծր ե, քան հավկիթը»: Իսկ յեթե դրական պատասխան չտար, նրա բախտը վճռված եր, — նրան տրվում եր «մտավորապես հետամնաց» ղիազնոդը:

Կիրառվող տեստերի վողջ անհեթեթության մասին կարելի յե դատել թեկուզ նրանից, վոր յերեխաներին, մանկաբանի հետ յերկու ժամ հողենցնող զրույց ունենալուց հետո, դալիս եյին, որինակ, այսպիսի կազուխական հարցեր, «Ո՞վ ե քայլում նստած», «Ի՞նչ կանես, յեթե հրդեհ ծագի» և այլն:

Յեթե յերեխան այնպես չպատասխանի, ինչպես ցանկալի յե մանկաբանին, որինակ՝ վոր «նստած քայլում են հեծանվորդները» կամ վոր «հրդեհի դեպքում պետք ե ջուր լցնել», — ապա յերեխային կպցնում եյին «մտավորապես հետամնաց» պիտակը:

Թե ի՞նչպիսի անհեթեթության եյին հանում մանկաբանները դաստոռների կոմպլեկտավորման հարցերի առթիվ իրենց տված խորհուրդներում և յեզրակացություններում, այդ կարելի յե տեսնել հետևյալ որինակից: Յեզրակացություն տալով առաջին դասարանի մասին, մանկաբանը Ձերթինսկու ռայոնի դպրոցներից մեկում (Մոսկվա) տառացիորեն գրեց հետևյալը. «դասարանը սե-

ռական ընտրության սկզբունքով ճիշտ ե կոմպլեկտավորված, սոցիալական կազմով՝ նույնպես ճիշտ»: Ընդ վորում մանկաբանը «պարզեց», վոր դասարանում ցածր ինդեքսիտի տեղ սովորողներն առնվազն 11 տոկոս են կազմում:

Հետազոտության վերահիշյալ սխտեմը լայնորեն կիրառվում եր. վոչ միայն դպրոցների կոմպլեկտավորման ժամանակ, այլև մյուս բոլոր դեպքերում — դպրոցականների անառաջադիմության պատճառները պարզելիս, դպրոցականներին հաջորդ դասարանը փոխադրելու հարցերը վճռելիս, դպրոցականների կողմից կարգապահությունը խախտելու փաստերը պարզելիս և այլն, և այլն:

Հարցաթերթիկները և տեստերը, վոր լայնորեն կիրառում եյին մանկաբանները դպրոցականներին և նրանց ծնողներին «հետազոտելիս», վաղորդ արդեն վորոշում եյին մանկաբանի մոտեցումը դեպի յերեխան: Հարցաթերթիկներում և տեստերում յեզած հարցերը մանկաբանին ստիպում եյին դպրոցականի անառաջադիմության կամ նրա վատ վարքի գլխավոր պատճառը փնտռել վոչ թե դպրոցի վատ աշխատանքում, այլ բացառապես ժառանգական և սոցիալական գործոնների բացասական ազդեցության մեջ:

Դպրոցականներին հետազոտելիս, ինչպես և դպրոցները կոմպլեկտավորելիս, մանկաբանները գործադրում եյին ամենաանհեթեթ հարցերը:

Ռոստով քաղաքի դպրոցների մեկում մանկաբանը, «կասկածի» տակ առնելով աշակերտ Ռ. Ժորային, նրան «մտավորապես հետամնաց», «թերարժեք» յերեխաների շարքն դասելու յեղանակներ փնտռելով, համառորեն տալիս եր հետեւյալ հարցերը. «Ինչո՞վ կներկայի կտուրը», «Ինչո՞վ կներկայի կոշիկը» և այլն: Մի այլ դեպքում յերեխային առաջարկում եյին շրջանակ կտրել ուղվազծի համաձայն, բայց միայն ձախ կամ միայն աջ ձեռքով: Իսկ յերբ հարցրին, թե «ինչի՞ համար ե կիրառվում այդ հակաբնական փորձը», տեղական ականավոր մանկաբաններից մեկը հայտարարեց, «նրա համար, վորպեսզի վորոշենք յերեխայի հաստատակամությունն ու հարմարվածությունը դժվարությունների հաղթահարման գործում» (?):

Տրվում եյին նաև այսպիսի կազուխական հարցեր. «Յերկաթուղային խորտակումների ժամանակ ամենից ավելի տուժում ե վերջին վագոնը. ուստի ավելի լավ չե՞ վերջին վագոնն արձակել և թողնել կայարանում»:

Գիտականության աշխարհի հավակնությունը ելին վորոշվում նաև «յերեսաների թույլ զարգացման» պատճառները: Դրա համար գոյություն ունեն «յերեսայի ուսումնասիրություն հատուկ քարտ»: Նա պարունակում էր 50 շատ բարդ հարց: Այդ «քարտի» համաձայն տեղեկություններ ելին հավաքվում վոչ միայն յերեսայի, այլև նրա հոր, մոր, ազգականների, տատերի, նախատատերի, մորաքույրների և այլոց մասին: Դրա հիման վրա կազմվում ելին ժառանգական հատկությունների վոխանցման աղյուսակներ:

Յեվ ահա նման «փորձերի» և այս ամբողջ անհետնությունների հիման վրա մանկաբանները վորոշում ելին յերեսաների մտավոր զարգացումն ու ուսումնասիրությունը, սահմանում ելին «մտավոր պասպորտ», կազմում ելին «մանկաբանական պասպորտներ», վորպիսին հանգում եր վերջ ի վերջո այն բանին, վոր ավելի ու ավելի մեծ քվով յերեսաներ դասվում ելին մտավորապես հետմնացների, դեֆեկտավորների և «դժվար դաստիարակելիների» շարքը, հետագայում նրանց հետացնելով նորմալ դպրոցից ու դարկում «հատուկ» դպրոցներն ու դասարանները:

Մրանից հետո ել հարկ չկա զարմանալ, վոր ահագին քանակությամբ նորմալ զարգացած ինտելեկտի տեր, բայց ինչ-ինչ պատճառներով վոչ առաջագեծ սովորողներ մեխանիկորեն դասվում ելին մտավորապես հետամնաց, դեֆեկտավոր և «դժվար դաստիարակելի» յերեսաների կատեգորիայում:

«Հատուկ» դպրոցները տարված յերեսաների «մանկաբանական» բնութագրությունները լեցուն են ամենատարբեր պատճառաբանություններով: Շատ հաճախ հանդիպում են այսպիսի յերեսակացություններ. համառում ե, իրեն վատ ե պահում դասերի ժամանակ, փախչում ե դասերից, ուշանում ե. կամակորուսություն ե անում, պահանջում ե, վոր մայրը նախաճաշին տա իր ուղածը և վոչ թե մոր ուղածը, վատ ե հիշում վոտանավորները, չգիտի բազմապատկության աղյուսակը, ախորժակ չունի. ցրված ե ուղադրությունը և այլն, և այլն:

Լուստողկոմատները, և առաջին հերթին ՌՍՖՍՀ Լուստողկոմատը, վոչ միայն չեյին պայքարում դպրոցների աշխատանքում յեղած այս խեղաթյուրումների դեմ, այլև ընդհակառակն իրենք ելին ստիպում դպրոցներին և ժողովրդական կրթության որդաններին կիրառել յերեսաների մասսայական «մանկաբանական»

ընտրություն և առանձնացնում «դժվար դաստիարակելիների», «դեֆեկտավորների» և այլ հատուկ դպրոցներում:

Ահա, որինակ, ՌՍՖՍՀ Լուստողկոմատի 1934 թվի մայիսի 20-ի կարգադրությունը բոլոր յերկրային և մարզային ժողկրթ. բաժիններին: Այդ «դիրեկտիվն» առաջարկում ե՝ «Սոցիալապես և մանկավարժորեն յերեսի վրա քողնված յերեսաների կատեգորիաները պետք ե առանձնացնել ընդհանուր դպրոցներին կից հատուկ դասարաններում: Սոցիալապես և մանկավարժորեն յորապես յերեսի վրա քողնված յերեսաների համար պետք ե կազմակերպել հատուկ դպրոցներ՝ նրանց կից ինտեռնատներով»:

Ընդ վորում պետք ե ամենայն ուժգնությամբ ընդգծել, վոր հնարելով «դժվար դաստիարակելի», «սոցիալապես և մանկավարժորեն յերեսի վրա թողնված յերեսաներ» անմիա տերմինները, ՌՍՖՍՀ Լուստողկոմատի ղեկավարները նույնիսկ չեյին փորձում մտածել, թե յերեսաներից ովքեր պետք ե դասվեն այդ կատեգորիաներում և ի՞նչպես պետք ե տարվի աշխատանքը նրանց հետ:

Միայն սրանով կարելի յե բացատրել այն փաստը, վոր մանկաբանները «դժվար դաստիարակելի» յերեսաների շարքն ելին դասում շատ հաճախ նաև առանձնապես ընդհալի յերեսաներին, իսկ պրոֆ. Բլոնսկին «գիտականորեն» հիմնավորվում եր այդ անհետնություն պրակտիկան: Բլոնսկու կարծիքով այդպիսի յերեսաներ չեն կարող սովորել սովորական դպրոցում, քանի վոր «դրապրոցը, — նրա պնդումով, — համահարթում ե յերեսաներին, նրանց բոլորին դարձնելով առավել կամ նվազ չափով միջակներ: Առանձնապես համահարթում ե նա բանվորների յերեսաներին, ընդ վոքում նրանցից ամենագարգացածներին» (Блонский — «Трудные школьники», 1929 թ. հրատ., էջ 62):

Այստեղից պրոֆ. Բլոնսկին անում եր այն յեղրակացությունը, թե բարձր զարգացած ինտելեկտի տեր աշակերտներն ամենից քիչ են շահում դպրոցից: «Նրանց վերաբերմամբ, — ասում ե պրոֆ. Բլոնսկին, — դպրոցի աշխատանքն ամենից քիչ ե արտադրողական, նա նույնիսկ արգելակում ե նրանց մտավոր զարգացման տեմպը, այն ավելի յե դանդաղեցնում» (նույն տեղում, էջ 62—63):

Ներկայումս ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորոշման հիման վրա անց ե կացվում «դժվար դաստիարակելի» յերեսաների համար Լուստողկոմատների ստեղծած բոլոր դպրոց-

ների վերանայում, այն հաշվով, վոր յերեխաների հիմնական մասան փոխադրվի նորմալ դպրոցները: Այս աշխատանքի առաջին արդյունքներն արդեն ցույց են տալիս, թե ի՞նչպիսի վիթխարի վնաս են հասցրել մանկաբանները մեր դպրոցին և աճող սերնդի ուսուցման ու դաստիարակման ամբողջ գործին:

Թե ինչի՞ յեր հանգել մանկաբաններին «գործունեությունը», այդ կարելի չե տեսնել Ստալինգրադ քաղաքի դպրոցների ուրիշակից:

Ստալինգրադ քաղաքում յերկու հատուկ դպրոցներում և առանձին ոժանդակ դասարաններում սովորում էյին 975 յերեխա—սովորողների ընդհանուր թվի յերկու տոկոսը: Դրանից բացի, մոտավոր հաշվով նորմալ դասարաններում տալիս է մինչև 3000 յերեխա, վորոնք տեղեկանք ունեն մտավոր հետամնացություն մասին: Այդ տեղեկանքներն առատորեն տալիս էյին դպրոցների մանկաբանները և ֆաղադբաժնի պրոֆիկոնսուլտացիայի բժշկուհի Մուխինան:

Ընկ. Մուխինան տեղեկանք տալով, աշակերտի հետամնացությունը վորոշում եր այսպիսի «ճշտություն», որինակ՝ «հետամնացություն՝ 2 տարի, 7 ամիս, 10 օր»: Աշակերտները, «մտավորապես հետամնացի» պիտակ ստանալով, բարոյալքվում էյին, սկսում էյին վատ սովորել, խուլիգանություն անել: «Յես խելադար եմ—տեղեկանք ունեմ: Ինձ ամեն ինչ կարելի չե»,— հայտարարում էյին նրանք 53-րդ դպրոցի զերեկտորին:

Ոժանդակ դպրոցներն ու դասարանները շատ ուսուցիչների համար մի միջոց էյին ազատվելու այն աշակերտներից, վորոնց հետ դժվար եր աշխատել: Մտավոր հետամնացություն վերաբերյալ տեղեկանքներով քողարկվում եր առանձին ուսուցիչների անբարեխիղճ աշխատանքը: 26-րդ դպրոցի 4-րդ դասարանի 38 աշակերտներից 11-ը «մտավորապես հետամնացի» բնութագիր էյին ստացել: Ստալինգրադ քաղաքի հենց միայն 2 երեխանի ուսյոնում պլանով նախատեսվում եր նոր տարում բաց անել 16 «ոժանդակ» դասարան:

Յերկրորդ ոժանդակ դպրոցի աշակերտների կազմի ֆաղժողկրթբաժնի կատարած վերանայումը ցույց տվեց, վոր 39 աշակերտ յենթակա յեն փոխադրվելու նորմալ դպրոցները, 57՝ հասակն անցկացրածների դասարանները, 43 աշակերտ՝ գեռահասների դպրոցները և միայն 12 հոգի մնում են ոժանդակ դպրոցում:

Իվանովոյի մարզում անցյալ տարի մանկաբանները բաց թո-

ղին մոտ 6 հազար յերեխա: Կազմակերպված եր 14 ոժանդակ դպրոց, ուր հավաքված էյին մանկաբանների ջոկած 2272 աշակերտներ: Կուրյել-պոլսկի ոժանդակ դպրոցը ստուգելիս պարզվեց, վոր այնտեղ բոլոր յերեխաները նորմալ զարգացած են:

Մոսկվա քաղաքում անցյալ ուսումնական տարին վերջացնելուց առաջ ֆաղժողկրթ. բաժինը վորոշեց ստուգել «մտավորապես հետամնաց» յերեխաների դպրոցների կազմը: Ֆաղժողկրթ. բաժնի հանձնաժողովը, ծանոթանալով ղեֆեկտավորների դպրոցների աշակերտության մի մասի հետ միայն, պարզեց, վոր նրանցից 800 յերեխա պետք է սովորեն սովորակա՝ դպրոցներում: Սարատով քաղաքում, շնորհիվ մանկաբանների լայն «գործունեություն», մոտ 700 աշակերտ «մտավորապես հետամնաց» էյին համարվել և դուրս չպրտվել սովորական դպրոցներից այսպես կոչված «ոժանդակ դպրոցներն» ուղարկվելու համար:

Իսկ յերբ մանկաբանական տքնաշնուկության «զուհերի» ստուգում անցկացվեց 3-րդ «ոժանդակ դպրոցի» որինակի հիման վրա, ապա պարզվեց, վոր սովորական դպրոցներից դուրս չպրտված «ոժանդակ դպրոցի» աշակերտներն ունեն 95% առաջադիմություն ուսաց լեզվից, 96%՝ թվաբանությունից: Ընդհանուր առաջադիմությունը դպրոցում հավասար է 93 տոկոսի՝ հիմնական առարկաներից, 99,1 տոկոս՝ մնացած առարկաներից: 197 աշակերտների միայն 4-ը կարգապահությունից վատ գնահատական ունեն: Ամբողջապես գերազանցիկները դպրոցում 23 հոգի յեն:

Կրոնշտադտ քաղաքում (Լենինգրադի մարզ) «ոժանդակ դպրոցում» հավաքվել էյին 395 աշակերտ, այսինքն Կրոնշտադտ քաղաքի աշակերտների ընդհանուր թվի 7%-ից ավելին: Դրանից բացի, մի շարք այլ դպրոցներում կային «մտավորապես հետամնացների դասարաններ»: Միայն վեց դպրոցի (1, 4, 6, 7, 8, 10) տարեկան հաշվետվությունների տվյալներով այնտեղ իբր թե տակավին կան «մտավորապես հետամնաց» 104 աշակերտ, «թույլ զարգացումով»՝ 86, «դանդաղաչարժ ընդունակություններով» (?)՝ 30 աշակերտ: Վերջապես, ռայժողկրթբաժնի թղթապանակներում կան 150-ից ավելի այնպիսի աշակերտների «գործեր», վորոնց մանկաբանները նշել են դպրոցներից փոխադրելու այսպես կոչված «ոժանդակ դպրոցները»:

Յեվ յեթե անցյալ ուսումնական տարին Կրոնշտադտի դպրոցներում տվեց առատ յերկրորդ տարեցիներ (725 աշակերտ) և

յերրորդ տարեցիներ (100 աշակերտ), ապա դրա պատճառը մանկաբանների պրակտիկ-գիտական գործունեությունն է, վորը վարադույր ծառայեց դպրոցի վատ աշխատանքի համար:

Շատ դպրոցների դիրեկտորներ և վարիչներ իրենց հաշվետվությունների մեջ ուղղակի հայտարարում եյին, թե դասարանը չփոխելու պատճառները գտնվում են յերեխաների թույլ զարգացման և չընթացող «մեղմվայրի» վատ ազդեցությունից մեջ: Կրոնչտագոտ քաղաքի 6-րդ դպրոցի նախկին վարիչը, «բացատրելով» դասարանը չփոխելու պատճառները, գրում էր. «Իմ դպրոցում մտավորապես հետամնացները 27 հոգի յեն, մանկավարժներն յերեսի վրա թողնվածները՝ 44 հոգի, գործալիքները՝ 6 հոգի»:

Պարզ չէ՞ միթե, վոր դասարանը չփոխելու նման «բացատրությունը» վոչ ալ ինչ է, յեթե վոչ առաջադեմ դպրոցականների վերաբերյալ «մանկաբանական» իմաստակությունների կրկնությունը:

Թե ի՞նչպիսի անհեթեթ յեղրակացություններ յեյին հասնում իրենք մանկաբանները դասարանը չփոխելու պատճառները պարզելիս, այդ կարելի յե տեսնել հետեյալ որինակից: — Մոսկվայի մանկաբանական լաբորատորիան տպագրության էր պատրաստում «գիտական» մի աշխատություն «Յերկրորդ տարեցիների հետազոտության արդյունքները» անունով: Այդ «աշխատության» մեջ յերկրորդ տարեցիները կլասիֆիկացիայի յեն յենթարկված ըստ բոլոր, վորպիսին կարելի յե յերեակայել, վիճակագրական խմբերի, մասնավորաբար՝ ըստ ծնողների զբաղմունքների տեսակի: Այդտեղ յերեխաները բաժանված են հետեյալ խմբերի. վորակյալ և վոչ վորակյալ բանվորների յերեխաներ, բարձր և ցածր վորակավորման տեւ ծառայողների յերեխաներ, և վերջապես, «այլը» բաժինը, ուր մտնում են գործազուրկները (?!), թոչակառուները, տնայնագործները և ալըոհոլիկները (?!): Այս կատեգորիայի յերեխաները «գիտական մանկաբանների» հաշվով կազմում են 1-ին դասարանում՝ 4,4%, 2-րդ դասարանում՝ 3,2% և այլն:

Կրոնչտագոտ քաղաքում ընկ. Զելենկովը (4-րդ դպրոց), տալով աշակերտների բնութագիրը յերկրորդ տարեցիությունը «բացատրելու» առնչությամբ, գրում էր. «Թույլ զարգացում՝ 81 հոգի, մտավորապես հետամնաց՝ 7 հոգի, մանկավարժներն յերեսի վրա թողնված՝ 8 հոգի, անփուլթ վերաբերմունք ուսման

հանդեպ՝ 45 հոգի»: Իսկ ընկ. Իսակովը (1-ին դպրոց) մանկաբանների տեղմիներին ավելացնում էր նաև իրը — «դանդաղաբժ ընդունակություններ»՝ 30 հոգի:

Մանկաբանական քրմություն «գոհերը» շատ հաճախ դառնում եյին շատ ընդունակ և միանգամայն նորմալ աշակերտներ: Վորոնեժ քաղաքում պսիխոհիլոթիկների № 49 դպրոցն եյին ուղարկվել 3 տղա — Կոստյա Ս., Վիտյա Մ. և Վիլեն Կ., վորոնք հետագայում միանգամայն նորմալ և առողջ յերեխաներ դուրս յեկան: Ահա թե այդ մասին ի՞նչ է գրվում Վորոնեժի «Կոմունա» թերթում 1936 թվի հուլիսի 9-ին:

12 տարեկան Ս. Կոստյայի մասին Վորոնեժի մանկաբաններին շատ բան է հայտնի: Նրանք գիտեն, վոր Կոստյան ծնողների և փոքր յեղբոր հետ ապրում է մաքուր ու լուսավոր սենյակում, վոր նա միշտ կուշտ է, մաքուր լվացված, կոկիկ հագնված: Նրա հասակը, քաշը, ֆիզիքական զարգացումը միանգամայն նորմալ են և ամենափոքրիկ իսկ անհանգստության տեղիք չեն տալիս:

Վորպես մարդամոտ ու բարի յերեխա նա յեկավ 23-րդ դըպրոցը: Յերբեմն միայն դասամիջոցը չէր հերիքում ընկերների հետ կուշտ ու կուտ խոսելու, խաղալու և չարություն անելու համար... նախ Կոստյային «հսկում եյին», հետո սկսեցին «հետազոտել»:

Վերջապես, քաղաքային մանկաբանական կարինետ կոչված կեղծ-գիտական հիմնարկում յեղրակացություն կազմեցին: Կոստյան ուներ «շարժողական անհանգստություն և խորը մանկավարժական լիվածություն»:

Մ. Վիկտորի հայրն ու մայրը, մորյեղբայրներն ու հորյեղբայրները նորմալ մարդիկ են նույնիսկ «գիտնական» մանկաբանների խանդավառությամբ: Յեվ ահա հանդիստ մի պառավ տատը, վորը 70 տարվա կյանք է անցկացրել, «կասկածելի» յե դուրս դալիս: Հատուկ է, իհարկե, «գիտական» հետազոտությունները հետո մանկաբանները վերջնականապես վորոշեցին, յորեքտորի տատն աննորմալ չափով լուսկյաց է, հանդիստ, վոր Վիկտորի տատն աննորմալ չափով լուսկյաց է, հանդարտ, ապատիկ և «կյանքը նրան չի գրավում»: Յեվ այդ հանդարտ, հանդիստ տատը բավական յեղավ Վիկտորին մանկաբանական մշակման վերցնելու համար:

Յեթե յոթանասունամյա տատի մոտ ուղում են առանձին կրակոտություն ու աշխուժություն գտնել, ապա փոքրիկ Վիկտորն ունի այսպիսի հիմնական ախտեր. «բնավորյալ շար-

ժուռն է, ուրախ, դյուրաբարբա՛ր, բայց վա՛ղ շատ ... Յերբ նրան ասում են վատ վարքի մասին, աշխատում է անմեղ տղա ք-վալ, խոսակցութեան մեջ յերևան է հանում դպրոցական գիտելիքների ու կիսավորձի բավականաչափ պաշար»:

Այդ դպրոցն ընկավ նաև Կա. Վիլենը, թեև նա, մանկաբանների ասելով, լավ է սովորում, միջակից բարձր զարգացած է, նկարչական ընդունակութիւններ է ցուցաբերում: Բայց Կա. Վիլենը հետաքրքրվում է ճանապարհորդութիւններով ու դրա համար ընկնում է պսիխո-նեվրոտիկների դպրոցը:

Իսկ ահա թե ինչ է դրում Սմոլենսկի քաղաքի 6-րդ վոչ-լըիվ միջնակարգ դպրոցի ղերեկտոր ընկ. Կլեցկինը:

«Այն դպրոցը, վորտեղ՝ յես այժմ աշխատում եմ վորպես ղերեկտոր, առաջ կոչվում էր «Յերկար որվա դպրոց»: Սմոլենսկում մեր դպրոցը վատ համբավ ուներ: Յուրաքանչյուր ուսումնական հիմնարկից այստեղ եյին ուղարկում «դժվար դաստիարակելի» յերեխաներին:

Ահա և հիմա, ուսումնական տարվա վերջում, ղերմումներ սկսեցին տեղալ Սմոլենսկի շատ դպրոցներէց...

Հավաքվեց 285 «գործ» մանկավարժական և մանկաբանական հարցաթերթիկներով:

Յես կարդացի այդ տողած թղթապանակները և հանդիպեցի այսպիսի մարդարիտների. «Բանվորի վորդի: Վորբ: Փոխադրել «Յերկար որվա դպրոց»: Զարմացա. ինչի համար են կաղմալուծիչների դպրոցն ուղարկում մի տղայի, վորի միակ «մեղքն» այն է, վոր վորբ է:

Ահա իմ առջևն է մանկաբանական վորոնումների հիման վրա կաղմված մանկաբանական-մանկավարժական հարցաթերթիկը... 3-րդ միջնակարգ դպրոցի դասարանային ղեկավար Բոլվինան գրում է. «Ընդհանուր առաջադիմութիւնը լավ է և միջակ: Զարգացման ընդհանուր մակարդակը լավ է: Խոսքին լավ է տիրապետում: Ուսումնական նյութը յուրացնում է խելացի կերպով: Ուսման ժամանակ իրեն վայելուչ է պահում: Տրամադրութիւնը մոայլ է, սիրում է քնքույշ վերաբերմունքը»: Այդպիսին է բարեհաջող կերպով 5-րդ դասարան փոխադրված աշակերտներից մեկը, իսկ դրա կողքին մանկաբանի յեղրակացութիւնը, վոր արված է «գիտական հետազոտութիւնների» հիման վրա. «Ուղարկել Յերկար որվա դպրոցը»:

Նույն 3-րդ դպրոցի 4-րդ «բ» դասարանում սովորում է Ա.

Կ.-ն: Նա բանվորի վորդի յէ: Մանկաբանական-մանկավարժական բնութագրութեան մեջ նրա մասին ասված է հետևյալը. «Իր զարգացման մակարդակով հետ չի մնում դասարանից: Լեզուն աղքատ է: Խոսակցութիւնը՝ վոչ ճիշտ: Ընդունակ է մաթեմատիկայից, սիրում է պատմութիւնը և աշխարհագրութիւնը: Այս տարի սիրեց ընթերցանութիւնը, — խիստ շատ է կարդում: Պիոներական ժողովները հաճախում է և ափսոսել մասնակցութիւն ունենում»:

Կարգալով այս բնութագրութիւնը, կարելի յեր միայն ուրախանալ այդ տղայի համար: Բայց, ավա՛ղ, մանկաբանական լաբորատորիայի իմաստունները յերեխային մի մանրակրկիտ հետազոտութեան ել են յենթարկում և վորոշում՝ «Յերկար որվա դպրոցը»:

Ահա 3-րդ միջնակարգ դպրոցի աշակերտ Գ. Ս.-ն: Ուղղվելու համար նրան մեղ մոտ են ուղարկում: Նրան կշտամբում են հետևյալում. «Սոցիալապես յերեսի վրա յէ թողնված, նրա իղեալն է հանդիսանում անապաստանների կյանքը, կրոնը չի սիրում (?!), թշնամանք չկա ուրիշ աղքատների նկատմամբ» (?!):

Մյուս դպրոցներից կաղմալուծիչներին իմ դպրոցը փոխադրելու վերաբերյալ ղերմումների թիվն ավելանում էր: Այդ թիվը հասավ 340-ի: Այն ժամանակ յես վորոշեցի ինքս ձեռնամուխ լինել դպրոցի կոմպլեկտավորման գործին: Շրջապացեի բոլոր դպրոցները, ծանոթացա կաղմալուծիչների բոլոր թեկնածուների հետ և վորոշեցի, վոր կվերցնեմ միայն 63 հոգու: Քաղթողկրթբաժնի վարիչ ընկ. Ռեյնգոլդը բարկացավ.

«Ինչպես ուզում ես, Կլեցկին, բայց վերցրու 150:

— Բայց վորտեղից վերցնեմ 150 իսկական կաղմալուղիչ, — տարիկեցի յես: — Այդքան չկա Սմոլենսկում:

— Վերցրու՛, վորտեղից ուզում ես, բայց 150-ից պակաս չլինի, — պատասխանեց ինձ Ռեյնգոլդը»:

Այս թղթակցութեան համար կոմենտարիաներն ավելորդ են: Փաստերն իրենք են խոսում իրենց մասին: Նրանք ցույց են տալիս, վեր ժողովրդական կրթութեան որդանները վոչ միայն չեն լիս, վեր ժողովրդական կրթութեան որդանները վոչ միայն չեն լիս, այլև, ընդհակառակն, իրենք ամեն կերպ մշակել են ցում, քանի, ընդհակառակն, իրենք ամեն կերպ մշակել են դրանք: Նմանապես մանկաբանների «գործունեյութեան» աշակցել են դպրոցների ղերեկտորները: Ավելին. շատ դպրոցների ղե-

ընկերները և ուսուցիչները, անբարեխիղճ վերաբերմունք ունենալով դեպի իրենց պարտականությունները, մանկաբանների «գործունեությունը» դիտում էին իբրև յուրատեսակ մի չիրմա ծածկելու համար դպրոցի աշխատանքում յեղած թերությունները յերեխաների ուսուցման և դաստիարակման ուղղությամբ: Պերմ քաղաքում անցյալ ուսումնական տարվա վերջում Գաղաքային Ժողովրդափինը Բուխարեվյան դպրոցի ղերեկտորին ուղարկեց մանուկների դիտություն տեղական «քրմի»՝ մանկաբանի մոտ, վորպեսզի վերջինս հիշյալ դպրոցը դնա վորոշելու յերեխաների մտավոր հետամնացությունը, վորպիսիք, ղերեկտորի հայտարարության համաձայն «խիստ շատ են բոլոր դասարաններում»: Այն դարմացական հարցին, թե վորոնք են՝ «մտավորապես հետամնաց» յերեխաների թիվն ուսումնական տարվա վերջում անսպասելիորեն ավելանալու պատճառները, ղերեկտորը հանդիստ պատասխանեց. «Մեզ հարկավոր ել չե այդ յերեխաներին ընդմիշտ ուղարկել «մտավորապես հետամնացների» դպրոցը, այլ հարկավոր ե միայն վորոշել «մտավորապես հետամնացների» թիվը, վորպեսզի նրանք չպակասեցնեն առաջադիմության ընդհանուր տոկոսը»:

Աշակերտների հանդեպ դպրոցի ղերեկտորների այսպիսի ծաղրական, բացահայտորեն հանցագործ վերաբերմունքի, այդ աշակերտների զգալի մի մասին «մտավորապես հետամնաց» յերեխաներ պատկերացնելու փորձերի մեջ շատ ցայտուն կերպով դրսևւորվում ե իր դպրոցի ուսումնական աշխատանքի քերուքյունները կոծկելու և դպրոցականների անառաջադիմության ամբողջ մեղքը յերեխաների վրա գցելու գիտակցական ձգտումը:

Այսպես կոչված մտավորապես հետամնաց յերեխաների դպրոցն ուղարկելու համար աշակերտների մասնայական ընտրություն կատարելուն զուգընթաց Պերմ քաղաքում աղաղակող խայտառակություններ տեղի ունեցան: Յերեխաներին ջոկում էին ամենատարբեր դրդապատճառներից յելնելով, անկախ ներանց զարգացման մակարդակից և ընդունակություններից: Յերբեմն ջոկում էին նաև շատ ընդունակ աշակերտների, վորոնք լավ առաջադեմ էին, բայց մեկ պատճառաբանություն բերելով՝ «Ժամանակավորապես»:

Դպրոցների ղերեկտորները և ուսուցիչները փոխանակ պայքարելու «մանկաբանական խեղաթյուրումների» դեմ, իրենք էին հաճախ մանկաբանների «իդեաների» կիրառողները հանդիսա-

նում: Դրա ցայտուն որինակն են հանդիսանում Ենգելս քաղաքից (Պովոլժյեյի գերմանացիների ԻՍՍՀ) հաղորդված փաստերը: Դպրոցների ղերեկտորների և վարիչների խորհրդակցությունը Ենգելս քաղաքում ղերեկտոր Պոլոսինիկը առանձին դասաբանների աշակերտների անառաջադիմությունը փորձում եր բացատրել նրանով, վոր այդ աշակերտները դպրոց էին յեկել քանվորական ռայոնից: Իսկ տարրական դպրոցների ուսուցիչներին կոնֆերանսում 5-րդ դպրոցի ուսուցչուհի Պանչենկոն հայտարարեց. «դասարանը վատ ե, աշակերտներն ուսման մեջ առաջադեմ չեն այն պատճառով, վոր նրանք բռնակիր բանվորների յերեխաներ են»:

Ել ավելի ցայտուն փաստ տեղի ունեցավ Մինսկ քաղաքում: 42-րդ դպրոցը ստուգելիս պարզվեց, վոր առաջին դասարանի 46 աշակերտներից յերկրորդ դասարան էին փոխադրվել միայն 3 հոգի: Այդ դասարանի ուսուցչուհի Դյատլենկոն, վորը դպրոցում աշխատում ե 20 տարուց ավելի, այն հարցին, թե վորոնք են այդպիսի ցածր առաջադիմության պատճառները, հայտարարեց, թե այդ դասարանի համարյա բոլոր աշակերտները մանկաբանական հետադուրության համաձայն դասվել էին մտավորապես հետամնաց յերեխաների կատեգորիայում: Ընդվորում այդ հանցագործ «մանկաբանական» հետադուրությունն անց եր կացվել իրեն՝ ուսուցչուհի Դյատլենկոյի նախաձեռնությամբ, վորը, յեզրակացություն ունենալով այն մասին, վոր յերեխաներն իբրև թե «մտավորապես հետամնաց» են, վոչ մի աշխատանք չեր տարել դասարանում: Ավելին. նա նույնիսկ ձգտել եր, վոր իրեն բարձր աշխատավարձ տրվի մտավորապես հետամնաց յերեխաների հետ աշխատելու համար: Դրանից բացի, ուսուցչուհի Դյատլենկոն նույնիսկ այնտեղ եր հասել, վոր առաջադիմել եր իր աշակերտների ծնողներին, իրեն լրացուցիչ կերպով վճարել, — այն Ժամանակ միայն կսովորեցնի յերեխաներին: Նրա աշակերտների մի քանի ծնողներ ստիպված էին յեղել նրան հատուկ վարձ վրձարել: Յեվ միայն Ժողովրդական կրթության որդանների ուղացած միջամտությունը դադարեցրել եր ուսուցչուհի Դյատլենկոյի այդ հանցավոր գործողությունները:

Շատ հետաքրքիր ե այդ դպրոցում կատարված «մանկաբանական հետադուրության» հալվեցությունը: Այդ հալվեցությունը կոչվում ե՝ «Մանկաբանական հետադուրություն 42-րդ

դպրոցի առաջին անգրագետ դասարանում»։ Ահա թե ի՞նչ ենք կարգում այդ հաշվետվություն մեջ։

«1) Ռոդա — 8 տարեկան, մտավորապես հետամնաց, ծանրաբեռնված ժառանգականություն, տատը հոգեկան հիվանդ է, հայրը՝ ջղային։

2) Ժենյա — 8 տարեկան, 5 ամսական, — թույլ կողմնորոշում, ջղաճգունություններ և ունեցել 8 ամսական ժամանակ, կես տարեկան յեղած ժամանակ ընկել և վառարանից, յերկու և կես տարեկան յեղած ժամանակ ընկել և ջրով լեցված տակառը։

3) Ռեմա — 8 տարեկան, թույլ կողմնորոշում, փոքր ժամանակ զլուխը ջարդվել է, հարկավոր է մի տարուց հետո ստուգել, թե պե՞տք է արդյոք դպրոց հաճախի։

1) Փանյա — 8 տարեկան, կարճահասակ, հաճախել և հրեյական մանկապարտեզը, տալիս է մեկ տարվա և վեց ամսվա հետամնացություն, ձախլիկ է։

5) Խանա — 8 տարեկան, ընդհանուր զարգացումը թույլ է, փոքր զարթ է ընկած ի ծնե։

6) Լիդա — 8 տարեկան, հայրը ծերունի յե, շատ է չփացնում Լիդային։

7) Լյուբոցիլյա — 8 տարեկան, ծուլ է, մորից լքված, մի քանի անգամ ընկել է, ամուսինը թողել է (?!)։

8) Վլադիմիր — 8 տարեկան, ինտելեկտը նորմալ է, ամբողջ աջ թևը անդարդացած է, ամբողջ ձեռքը մի քիչ կարճ է աջից, ձախլիկ է»։

Այս դասարանի մնացած բոլոր յերեխաներն այս վոգով բնութագիր ունեն։ Յեվ հենց այսպիսի բնութագրերի հիման վրա 46 աշակերտից միայն 3-ը փոխադրվել եյին 2-րդ դասարան, 16 հոգի նշված եր ուղարկել ոժանդակ դպրոց, 1 հոգի՝ պսիխո-նեյրոտիկների դպրոց, իսկ մնացածներն թողնվել եյին նույն դասարանում։

Մենք բարեխիղճ կերպով արտագրեցինք այս բոլոր բնութագրերը «մանկաբանական» հաշվետվությունից, վորպեսզի ցույց տանք, թե ինչպիսի անհեթեթություն եյին համոռն իրենց աշխատանքում մանկաբանները, նրանց հետ մեկտեղ նաև ուսուցիչները։

Նման որինակներ կարելի յե բերել անթիվ քանակությամբ։ Նրանք բոլորն ապացուցում են մի բան, այն է՝ մանկաբանների ամենավնասակար, ուղղակի հանցագործ դործունեությունը

դպրոցում։ Միայն Համկ(բ)Կ Կենտրոնական Կոմիտեյի վճռական միջամտությունը վերջ դրեց դպրոցում տեղի ունեցող այդ խեղաթյուրումներին։

«Մանկաբանական» խեղաթյուրումները թափանցել եյին վոչ միայն լուսժողովուստների սխտեմը։ Այդ խեղաթյուրումները շատ ուժեղ արմատներ ունեն նաև յերեխայի պահանջմունքների շատ ուժեղ արմատներ ունեցող մյուս կաղմակերպությաններում։ Մանկական խաղալիքի հարցի շուրջը Համկ(ԳՅՍ)Թյուններում։ Մանկական խաղալիքի հարցի շուրջը Համկ(ԳՅՍ)ԿԿ-ի հրավիրած խորհրդակցությունը այն հարցին, թե ինչո՞ւ արտասահմանյան նմուշներով ավտոմոբիլային «մեքենաներ» չեն արտադրվում, ՌՍՖՍՀ Տեղարդժողովուստի խաղալիքների սեկտորի գլխավոր ինժեներ Մ. Դ. Ռոզատկինը հայտարարեց. «Մի՞թե մեր յերեխաներն այդպիսի «մեքենաներ» կհավաքեն։ Ամերիկացիները շատ ավելի խելամիտ և կուլտուրական են։ Չե՞ս փոր հայտնի յե, վոր մի ամբողջ շարք փորձերից (?!) պարզվեց, վոր ամերիկացի յերեխան ավելի խելոք է (!), քան ուսուսանողը»։

Պարզ չե՞ս միթե, վոր նման դատողություններ վոչ այլ ինչ են, յեթե վոչ արձագանքները «մանկաբանական» խեղաթյուրումների, վորոնց արմատները հասնում են մինչև ռասայական թեո-րիան։

Միմիայն ժամանակակից մանկաբանության թեորիայի ու պրակտիկայի և նրա արմատների ամենավճռական ու հետեղական մերկացումը կապահովի բոլոր «մանկաբանական» խեղա-թյուրումների և այն վիթխարի վնասի հաղթահարումը, վոր հասցրել են մեր խորհրդային դպրոցին մանկաբանության կեղծ գիտությունը և նրա կրողները՝ մանկաբանները։

Համկ(բ)Կ Կենտրոնական Կոմիտեն կատեգորիկ կերպով առաջարկեց լուսժողովուստներին անհապաղ լիկվիդացիայի յենթարկել մանկաբանների ողակը դպրոցում, ցանկացող պրակտիկ մանկաբաններին փոխադրելով ուսուցչական աշխատանքի։

5. Մ Ե Ր Խ Ն Դ Ի Ր Ն Ե Ր Ը

Համկ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորոշումը պարունակում է լուսժողովուստների սխտեմում յեղած մանկաբանական խեղաթյուրումների սպառիչ քննադատությունը. նա ջախախիչ

հարված ե հասցնում մանկաբանություն կեղծ-դիտությանը և նրա կրողներին՝ այսպես կոչված մանկաբաններին:

ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի վորոշումը մատնանշում ե, վոր մանկաբանական խեղաթյուրումները լուսժողկոմատների սխտեմում կարող եյին տեղի ունենալ միայն այն պատճառով, վոր լուսժողկոմատներն արհամարհական վերաբերմունք եյին ցուցաբերում մանկավարժական դիտության և պրակտիկայի ղեկավարման հանդեպ, վորի հետևանքով դպրոցի մահացման հակադիտական, տգետ թեորիան, վորը կուսակցության կողմից դատապարտվել ե տակավին հինգ տարի առաջ, շարունակում եր մինչև վերջին ժամանակներս ընդունվել լուսժողկոմատներում և նրանց տեղական որգաններում:

Լիովին հասկանալի յե, վոր այդ վորոշումը պատմական նշանակություն ունի մեր խորհրդային դպրոցի հետագա ամրացման և ուսուցչի վողջ ուսումնա-դաստիարակչական աշխատանքի վորակի վճռական բարձրացման գործում:

Իսկ ի՞նչպիսի կոնկրետ խնդիրներ ե դնում ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ը 1936 թ. հուլիսի 4-ի վորոշումով ժողովրդական կրթության որգանների, մեր դպրոցի և ուսուցչության առաջ:

Առաջին կարևորագույն խնդիրը — դա ամենակարճ ժամանակամիջոցում լուսժողկոմատների սխտեմում յեղած մանկաբանական խեղաթյուրումները լիկվիդացիայի յենթարկելն ե, մանկաբանները «գետական» աշխատությունների սպառնիչ, ծավալուն քննադատություն տալը, մանկավարժական ուսումնական հիմնարկներում մանկաբանություն կեղծ-դիտության դասավանդումն անհապաղ վերացնելը, մանկաբանության վերաբերյալ գրականությունը՝ վորպես վնասակար գրականություն՝ մեջտեղից վերացնելը, դպրոցում մանկաբանների ողակը լիկվիդացիայի յենթարկելը և դպրոցում յեղած մանկաբանական խեղաթյուրումներն ու մեր խորհրդային դպրոցին և յերեսաններին նրանց պատճառած վնասը հաղթահարելը:

ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ը պահանջում ե վոչ թե ձևականորեն կատարել այս խնդիրները, այլ այն, վոր դպրոցի յուրաքանչյուր աշխատող, և առաջին հերթին ուսուցիչը, կիրառի միանգամայն կոնկրետ և իրական միջոցներ իր բնագավառում մանկաբանական խեղաթյուրումների բոլոր հետևանքները վերացնելու ուղղությամբ:

Մանկաբանական խեղաթյուրումները խորհրդային դպրոցում,

ինչպես արդեն նշվեց վերևում, ուժեղ չափով յերևան եյին դալիս դասարանների կոմպլեկտավորման, դպրոցականների ուսումնասիրության, առանձին աշակերտների անառջադիմության պատճառները պարզելու, դպրոցականներին դասարանից-դասարան փոխադրելու, աշակերտների մեջ դաստիարակչական աշխատանք կատարելու, դպրոցականների կարգապահության, հատկապես դպրոցական ուժիմի շրջանակների մեջ չտեղավորվող դպրոցականների կարգապահության հետ կապված հարցերը պարզելու ժամանակ: Դպրոցում յեղած մանկաբանական խեղաթյուրումները լիկվիդացիայի յենթարկելու անհրաժեշտությունը պահանջում ե այժմ արմատապես վերանայել սահմանված պրակտիկան այս բոլոր հարցերը վճռելու գործում, ինչպես նաև պարտավորեցնում ե բոլոր ուսուցչիչներին, դպրոցների ուսումնական մասի վարիչներին և դիրեկտորներին վերին աստիճանի պատասխանատու և ուշադիր մոտեցում ունենալ դեպի իրենց վրա դրված խնդիրներին լուծումը:

Շատ կարևոր նշանակություն ունի այժմ այն աշխատանքը, վոր կատարվում ե ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի դիրեկտիվների համաձայն այսպես կոչված «ոժանդակ դպրոցների» աշակերտների կազմը վերանայելու ուղղությամբ:

Այդ վերանայման առաջին արդյունքներն ցույց են տալիս, թե ի՞նչպիսի վիթխարի վնաս ե պատճառել մեր խորհրդային յերեսաններին և դպրոցին մանկաբանների «գործունեյությունը»:

Այս աշխատանքը կատարելիս անհրաժեշտ ե ապահովել ուշադիր ու նրբազգաց մոտեցումը այսպես կոչված «ոժանդակ դպրոցի» յուրաքանչյուր աշակերտի նկատմամբ, այդ դպրոցականների ճնշող մեծամասնությունը վերադարձնել նորմալ դպրոցները և համապատասխան բարենպաստ պայմաններ ստեղծել ուսումը շարունակելու համար:

Փաստերն ազդանշում են, վոր մի քանի դպրոցական աշխատողներ նորմալ պայմաններ չեն ապահովում ոժանդակ դպրոցներից վերադարձվող աշակերտների համար: Այնինչ նրբազգաց վերաբերմունքով և նրանց մասին ամենորյա հոգացողությամբ, ուսման գործում մեծազույն ոգնություն ցույց տալով անկասկած կարելի յե շատ կարճ ժամանակամիջոցում բոլոր յերեսաններին հաղորդակից դարձնել նորմալ դպրոցի մանկական կոլեկտիվի հետ:

Առանձին ուսուցիչներ այժմ այն մտավախությունն են հայտ-

նում, թե ոժանդակ դպրոցներից յերեսաների այդպիսի զգալի մի խմբի վերադարձը նորմալ դպրոցները հանկարծ հետ քաշի մանկական կուրեկտիվին և պակասացնի նորմալ դպրոցի առաջադեմութունը:

Միանգամայն ակնհայտ է, վոր այդ մտավախությունները բացարձակապես վուչ մի առողջ հող չունեն իրենց տակ, ուստի և պետք է վնասախնայեմ մերժվեն: Ոժանդակ դպրոցներից նորմալ դպրոցները վերադարձող յերեսաները մեծ մասամբ հեշտությամբ են հավասարվում ամբողջ մանկական կուրեկտիվի հետ և կկարողանան շուտով տիրապետել ուսումնական ծրագրերով նախատեսված ուսումնական նյութին:

Տեղերից ստացված տեղեկություններն ասում են, վոր ժողովրդական կրթության որդանները տակավին չեն ապահովում այդ աշխատանքի կոնկրետ, ուղեբատիվ ղեկավարությունը: Այս թերությանը անհրաժեշտ է վճռականորեն վերջ տալ և ապահովել ՀամԿ(բ)Կ ԿԿ-ի ղերեկտիվի կատարումն ամենակարճ ժամանակամիջոցում:

Յերկրորդ կարևորագույն խնդիրն է՝ անհապաղ վերականգնել խորհրդային մանկավարժության իրավունքները, մոռացված դրությունից դուրս բերել մանկավարժական կրթության գործը յերկրում, արմատապես վերակառուցել և պատշաճ բարձրության վրա դնել ուսուցչական կադրերի պատրաստումը, ընդհուպ զբաղվել դաստիարակության խորհրդային սխտեմի կարևորագույն պրոբլեմների մշակումով, ծավալել և արմատապես բարելավել գիտա-հետադոտական մանկավարժական աշխատանքը, հատկապես դպրոցական աշխատողների բազմամարդ բանակի բաղմակողմանի, հարուստ փորձն ընդհանրացնելու ուղղությամբ, վերջապես, հարկ յեղածին պես զբաղվել խորհրդային դպրոցականով, նրա դարգացման, վարքի ուսումնասիրությամբ, և այլն:

Խորհրդային մանկավարժության իրավունքները վերականգնելու անհրաժեշտությունը պահանջում է ժողովրդական կրթության որդաններից, և առաջին հերթին լուսժողկոմատներից, դրական մեծ աշխատանք:

Անցյալ տարիներում չատ բան է արվել խորհրդային մանկավարժությունը վերացնելու և ուսուցչի դերը նսեմացնելու համար: Այժմ, դպրոցի ղեկավարման գործում յեղած «ձախ» խեղաթյուրումների հետագա մերկացման հիման վրա, համառ աշխատանք կա կատարելու մանուկների վերաբերյալ իսկական

մարքսիստական զիտության վերականգնման, ինչպես և խորհրդային մանկավարժի դերի բարձրացման և ամրացման բնագավառում:

Իսկ ի՞նչպիսի կոնկրետ խնդիրներ են ծառացած մեր առջև: Ամենից առաջ անհրաժեշտ է այժմ իսկ նշել մանկավարժական կրթության հստակ սխառնմ, հաստատապես սահմանել, թե վոր գիտությունները պետք է դասավանդել մեր մանկավարժական ուսումնական հիմնարկներում, վերջնականապես վորոշել ուսուցման ժամկետները, ուսանողներին՝ այդ ապագա ուսուցիչներին կողմից մանկավարժական ունակություններ ձեռք բերելու կարգը և այլն: Միանգամայն ակնհայտ է, վոր, վերականգնելով մանկավարժությունը վորպես գիտություն, բարելավելով նրա դասավանդումը մեր մանկավարժական ուսումնական հիմնարկներում, հարկավոր է նաև վճռել մանկավարժական ուսումնական հիմնարկների ուսումնական պլանների մեջ այնպիսի ղեցիպլիններ մտցնելու հարցը, վորոնք սահմանակից են մանկավարժությանը, լրացնում են այն և ոգնում են նրան յերեսային լավ ճանաչելու և այդ յերեսային հանդեպ մանկավարժական ճիշտ մոտեցում վորոշելու համար ապագա ուսուցիչներին իրոք ղինելու իմաստով: Մանկավարժության հետ առնամոտիկ առնչություն ունեցող գիտություններն են հանդիսանում այնպիսի գիտությունները, ինչպես անատոմիան, ֆիզիոլոգիան և հոգեբանությունը: Լուսժողկոմատները պետք է այժմ այնպես կազմակերպեն ուսուցիչներին պատրաստումը, վոր ուսանողները—ապագա ուսուցիչներ—բավարար ղիտելիքներով ղինվեն այդ գիտությունների բնագավառում և պարզ պատկերացում ունենան զանազան տարիքի յերեսաների պոսիտ-ֆիզիքական առանձնահատկությունների մասին:

Յեթե մեծ տարակույսներ չի հարուցում անատոմիայի և ֆիզիոլոգիայի գիտելիքներով ուսուցիչներին ղինելու անհրաժեշտության հարցը, հատկապես յերեսային վերաբերմամբ, ապա ամենևին անմշակ է այն հարցը, թե ի՞նչպես պետք է լինի մեր խորհրդային մանկավարժական դպրոցում հոգեբանության կուրսը: Հնարավոր վտանգն այստեղ նրանումն է կայանում, վոր հոգեբանական գիտության ներկայացուցիչները, մանկաբանություն կեղծ-գիտության և նրա կրողների՝ մանկաբանների մերկացուցից ու լիկվիդացիայից հետո, կարող են մեծ ցանկություն ցուցաբերել յերեսային ուսումնասիրության նկատմամբ իրենց մոնոպոլիան հայտարարելու ուղղությամբ: Յերեսային ուսումնասիր-

րության այդպիսի մոնոպոլիա մենք չենք կարող թույլ տալ վո՛չ հոգեբանության ներկայացուցիչների կողմից, վո՛չ եւ յերեսանհարկին ուսումնասիրող մյուս գիտությունների (անատոմիայի, ֆիզիոլոգիայի և այլն) ներկայացուցիչների կողմից: Հոգեբանության մի քանի պրոֆեսորներ հեռու չեն այժմ հանդես գալ մանկավարժական ուսումնական հիմնարկներում մանկաբանության փոխարեն այնպիսի առանձին կուրսեր, ինչպես «մանկան հոգեբանություն», «մանկավարժական հոգեբանություն», «գալլոցական հոգեբանություն» և այլն, և այլն դասավանդելու «պրոֆեսորներով»: Մեր կարծիքով, այժմ վո՛չ մի անհրաժեշտություն չկա դբադիելու ինչ-վոր «նոր», հատուկ կուրսերի մշակումով, վորոնք փոխարինեն մանուկների վերաբերյալ նախկին «ունիվերսալ» գիտությանը՝ մանկաբանությանը: Հարկավոր է առաջին հերթին ոգտագործել անցյալի այն հարստագույն մանկավարժական ժառանգությունը, վորը մինչև այժմ անտեսվում էր լուստողիմատների որգաններ կողմից: Այնինչ անցյալի այդ մանկավարժական ժառանգությունը խիստ շատ կոգնի մեր խորհրդային ուսուցչին՝ նրան մանկավարժական վարպետությամբ գինելու գործում: Ինքնին հասկանալի է, վոր ապագա ուսուցիչներին անատոմիայի, ֆիզիոլոգիայի և հոգեբանության բնագավառի գիտելիքներով գինելիս, մանկական անհատականության, նրա դարգացման և դաստիարակման առանձնահատկությունները պետք է գտնվեն ուշադրության կենտրոնում: Իսկ մանկական հոգեբանության, մանկավարժական հոգեբանության, դպրոցական հոգեբանության և այլնոր, ինչ-վոր «հատուկ» կուրսեր ստեղծել—կնշանակի հետ գնալ «մանկաբանությունը» վերականգնելու ուղիով—միայն թե այլ անվան տակ:

Ամենից ավելի կարևոր նշանակություն ունեն այժմ, իհարկե, մանկավարժության՝ վորպես մանուկների վերաբերյալ կարևորագույն գիտության վերականգնումն ու հետագա դարգացումը: Մանկավարժական գիտությունների բնագավառում մեր տեսական միտքը գարգացնելու նպատակով անհրաժեշտ է նախ և առաջ ծանվալել վերին տարիներս խորհրդային առաջավոր ուսուցիչների կուտակած մանկավարժական փորձի լավագույն նմուշների ուշադիր և սխտեմատիկ ուսումնասիրությունն ու ընդհանրացումը: Լավ դասերը և յերեսանհարկին ուսուցման ու դաստիարակման գործում լավագույն նմուշների հասնելու «գաղտնիքը» պետք է գտնան առանձնապես խնամքոտ ուսումնասիրության առաջին

այդ լավագույն նմուշները պետք է լայն լուսաբանություն ստանան մեր խորհրդային մամուլում, առաջին հերթին մանկավարժական մամուլում: Հասկանալի է, պրակտիկ ուսուցիչները, հատկապես խորհրդային դպրոցի լավագույն ուսուցիչները, կարող են և պետք է մեծ ոգնություն ցույց տան խորհրդային մանկավարժությունը վերականգնելու գործին:

Վո՛չ մի կասկածի յենթակա չէ, վոր մանկավարժական ուսումնական հիմնարկներում մանկավարժական կուրսի դաստվանդման խնդիրները ներկայումս շատ բարդացել և ընդարձակվել են: Մանկավարժություն դասավանդող գիտական աշխատողների վրա այժմ մեծ պատասխանատվություն է գրվում: Նրանք պետք է յերեսանհարկին դաստիարակման գիտությունը դարձնեն յիարյուն գիտություն, վորն ապագա ուսուցչին ինչպես պետքն է գինի մանկավարժական վարպետությամբ: Ապահովելով ուսանողների լայն ընդհանուր կրթությունը, մեր մանկավարժական ուսումնական հիմնարկները պետք է ապագա ուսուցիչներին գինեն յերեսանհարկին, նրա տարիքային առանձնահատկությունների լավ ճանաչողությամբ, այդ յերեսանհարկին նկատմամբ մանկավարժական ճիշտ մոտեցում ունենալու ունակություններով, դպրոցի, նրա կադմակերպման, դասավանդման այն մեթոդների հիանալի գիտությամբ, վորոնք մեծագույն եֆեկտ տան յերեսանհարկին ուսուցման գործում: Այդ ապահովելու համար, մանկավարժական ուսումնական հիմնարկները պետք է մանկավարժության դասավանդման այնպես դենն, վոր նա գառնա առաջատար գիտելիքներն մանապես անհրաժեշտ է արմատապես բարելավել նաև առարկայական մեթոդիկաների դասավանդումը:

Վերջին հանգամանքն առանձնապես կարևոր է ընդգծել նրա համար, վոր առարկայական մեթոդիկաները մինչև այժմ գտնվում եյին և գտնվում են մոռացված վիճակում: Նրանց այնպիսի տեղ է հատկացվում մանկավարժական ուսումնական հիմնարկներին ուսումնական պլաններում, վոր հաղիվ թե հնարավոր է առանձին ուսումնական առարկաների դասավանդման գործում ուսուցչին գինել լավագույն մեթոդներից ոգտվելու գիտությամբ և կարողությամբ: Առարկայական մեթոդիկաները պետք է յինեն կատարելապես կոնկրետ, նրանք պետք է հիմնավորեն այս կամ այն ուսումնական առարկայի ուսումնական նյութի ծավալը, բացատրեն ուսումնական ծրագրերի հիմնական բաժինների նշանակությունը, ապագա ուսուցիչներին գինեն ուսուցման ամենից

վարժուլթյանը և նրա ներկայացուցիչներին պարտավորեցնում և խորապես զբաղվել յերեխայի, նրա զարգացման, ընդունակութունների, հետաքրքրութունների և այլ խնդիրների ուսումնասիրությամբ։ Մանկավարժուլթյան նախկին կուրսերը լավագույն դեպքում խոսում էին յերեխայի առթիվ և վոչ թե յերեխայի մասին։ Այնինչ մանկավարժի համար յերեխայի ուսումնասիրության, նրա ուսուցման և դաստիարակման հարցերը դիարկետիկորեն անբաժանելի յեն։ Դրա համար ել այժմ մանկավարժուլթյան մեջ՝ վորպես իրավագոր հարցեր՝ պետք և մտնեն այնպիսի կարևորագույն հարցեր, ինչպես յերեխայի խարակտերի և կամքի դաստիարակումը, նրա հետաքրքրութունների ուսումնասիրությունը, հիշողության զարգացումը, գիտելիքների և նրանց ամրացման պրոբլեմը, հոգնածության պրոբլեմը ևայլն։ Մեկ խոսքով, մանկավարժուլթյան մեջ պետք և մտնեն յերեխայի դաստիարակության և ուսուցման այն բոլոր կարևորագույն հարցերը, վորոնք մինչև այժմ հանված էին մանկավարժուլթյան կուրսից և վորոնց մասին խոսելը չգիտես ինչո՛ւ արգելված եր համարվում։ Յերեխայի դաստիարակության և ուսուցման հետ կապված այս բաժինները պետք և ամբողջապես վերականգնվեն մանկավարժության մեջ։ Խորհրդային մանկավարժները պետք և հիշեն, վոր իրական դաստիարակությունը—դա դերագանց գիտելիքներն են, «դա—համակենտրոնացած կամֆն ե, խարակտերը» (Ստալին)։

Վերջապես, շատ կարևոր ինդիկը է հանդիսանում այժմ ուսուցչի ծանոթացումը մանկավարժության կլասիկների լավագույն աշխատություններին՝ այդ կլասիկ աշխատությունների հրատարակման և պրոպագանդի ճանապարհով:

Յերբորդ կաթնորագույն խնդիրն ե՛ւ ամբողջապես վերականգնել խորհրդային մանկավարժի իրավունքները՝ վերական մանուկներին վերաբերյալ իսկական մարքսիստական գիտության կրողի ու կիրառողի :

Իսկ ի՞նչպիսի դասեր պետք է վերցնի իր գործնական աշխատանքի համար խորհրդային ուսուցիչը ՀամԿ(Բ)Կ Կկ-ի 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորդոճովից: Խորհրդային ուսուցիչը պետք է առաջին հերթին լիկվիդացիայի յենթարկի այն խզումը, վոր կա նրա ուսումնա-դաստիարակչական աշխատանքի և յերեսայի ուսումնասիրման աշխատանքի միջև: Ամենակոպիտ ինզաթյուրումը դպրոցում մինչև այժմ հանդիսացել է մանկաբաններից ծագում առնող այն դրուժյունը, յերբ յերեսայի ուսումնասիրությունը

Հարաված եր նրա ուսուցման ու դաստիարակման ամբողջ պրոցես-
սից: Այդ գործընթացը պետք է աշխմ վճռականապես վերացվի:
Այդպիսին է խորհրդային ուսուցիչին առաջադրվող առաջին պա-
հանջը:

Ուսուցիչը պետք է այժմ ինչքան կարելի յե մոտենա իր դասարանի յուրաքանչյուր աշակերտին: Ուսուցիչը պետք է գիտենա յուրաքանչյուր աշակերտի անհատականությունը, նրա ընդունակությունները, հետաքրքրությունները, հակումները և այլն: Ուսուցչի համար գոյութիւն ունի վոչ միայն դասարանը վորոշ թիւով աշակերտներով, — ուսուցչի համար գոյութիւն ունի յուրաքանչյուր աշակերտն իր առանձնահատկություններով, հետաքրքրություններով, պահանջմունքներով: Ուստի պետք է ապահովել միանպամայն կոնկրետ մանկավարժական մոտեցում դեպի յուրաքանչյուր աշակերտը, ուշադիր և նրբազգաց վերաբերմունք նրա հանդեպ ուսման դործում հետ մնալու դեպքում: Այդպիսի ուշադիր և նրբազգաց վերաբերմունքը աշակերտի և դպրոցական դասընթացն անցնելու դործում նրա ձեռք բերելիք հասցողությունների հետագա աճման յերաշխիքն է հանդիսանում:

Ուսումը չէր պետք ե նաև լավ դիտենալ յերեխայի ընտանիքին, նրա ընկերներին և յերեխայի շրջապատի բոլոր պայմանները: Ընտանիքի դերն աճող սերնդի դաստիարակման գործում չափ կարեւոր գործոն ե հանդիսանում: Անհրաժեշտութիւն չկա խոսել այստեղ այն վիթխարի դերի մասին, վոր խաղում ե խորհրդային ընտանիքը յերեխայի դաստիարակման գործում: XVՊ կուսակցական համագումարում կուսակցութեան և ԽՍՀՄ-ի ժողովուրդների առաջնորդ ընկեր Ստալինը խոսելով մօր-կնոջ մասին, մատնանչեց, վոր «կանայք կազմում են մեր յերկրի ազգաբնակչութեան կեսը, նրանք կազմում են աշխատանքի վիթխարի մի բանակ և կոչված են դաստիարակելու մեր յերեխաներին, մեր ապագա սերնդին, այսինքն՝ մեր ապագան»:

Մանկաբանությունը յերեխայով հետաքրքրվում եր «Ընդհանրապես»: Մանկաբանին հետաքրքրում եր վոչ թե կոնկերտ, կենդանի յերեխան իր առանձնահատկություններով և հետաքրքրում թյուններով ալլ, ընդհակառակը, կենդանի, կոնկերտ յերեխան մանկաբանի համար հանդիսանում եր հարցաթերթիկ, տեստ և ինչ ուղում եք, բայց վոչ ձևավորվող մանկական անհատականություն: Յուրաքանչյուր կոնկերտ յերեխայի հարցաթերթային ուսումնասիրությունը մանկաբանին անհրաժեշտ եր յերեխաների

այսպես կոչված տարիքային առանձնահատկությունների մասին
վերացական յեզրակացություններ հանելու համար :

Ուսուցիչը պետք է յերեխային մոտենա ուրիշ կողմից: Նա պետք է յերեխային ուսումնասիրել վոչ թե վիճակադրության և ընդհանուր վերացական յեզրակացություններէ համար, այլ նրա մանկավարժական կոնկրետ դեկավարման համար:

Ամեն ուր շփվելով յերեխաների հետ, ուսումնասիրելով նրանց ընդունակութիւնները, հետաքրքրութիւնները և հակումները, իրագործելով նրանց ուսուցման և դաստիարակման մանկավարժական կոնկրետ դեկամարութիւնը, ուսուցիչը վոչ մի դեպքում չպետք է թույլ տա թեթեամիտ, բազմիցս չստուգված յեղրակացութիւններ այս կամ այն յերեխայի զարգացման և ընդունակութիւնների վերաբերմամբ: Այստեղ ավելի շատ, քան վորևէ այլ տեղում, պահանջվում է զգույշ և բարեխիղճ վերաբերմունք դեպի յերեխայի ուսումնասիրութիւնը, սեփական յեղրակացութիւնների բազմիցս ստուգումը, վորպեսզի մանկավարժն ոգտագործելով իրեն մատչելի բոլոր միջոցները, կարողանա ղեկավարել դպրոցականի հետագա զարգացումը, նրա ուսուցումն ու դաստիարակութիւնը:

Ուսուցչի առաջ այժմ, ինչպես յերբեք, խնդիր է դրված բարձրացնել իր վորակավորումը մանկավարժական գիտությունների բնագավառում, մանկավարժական վարպետությանը տիրապետելու բնագավառում: Այո խնդիրը պետք է դրվի որակարդում ժողովրդական կրթության որդանների կողմից, վերպես կենտրոնական խնդիր ներկա ետապում, նաև նրա համար, վոր ուսուցչիների ատեստացիա անցկացնելու կապակցությամբ յերևւան է գալիս բավականաչափ մանկավարժական պատրաստություն չունեցող ուսուցչիների շատ մեծ խումբ: Չպետք է մոռանալ նաև այն, վոր մեր յերիտասարդ խորհրդային ուսուցչության նշանակալի մասսան պատրաստություն է ստացել մանկավարժական ուսումնական հիմնարկների պատերից ներս այն ժամանակ, յերբ տեղի ունեյին ամեն տեսակ խեղաթյուրումներ, վորպիսին անկասկած շատ ուժեղ է անդրադարձել նրանց մանկավարժական վորակավորման վրա:

Համկ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թվի հուլիսի 4-ի վորոչումը խորհրդային ուսուցչության ամբողջ մասսայի խանդավառ արձագանքին հանդիպեց և ցանկություն առաջացրեց կատարելապես տիրապետելու մանկավարժական վարպետությանը՝ դրանով իսկ

ամենակարճ ժամանակամիջոցում վերացնելու համար բոլոր խեղաթյուրումները դպրոցական աշխատանքում: Տարակույս չկա, վոր այն բացառիկ սքանչելի պայմաններում, վոր ստեղծել են մեր ուսուցչի համար կուսակցությունն ու կառավարութիւնը, խորհրդային ուսուցչութիւնն անպայման կկարողանա կատարել այն բոլոր խնդիրները, վոր դնում են նրա վրա կուսակցութիւնն ու կառավարութիւնը: Այդ խնդիրների իրագործմանը կօգնեն այն բարձր հատկութիւնները, վոր այնպիսի հաջողությամբ դաստիարակում է մասսաների մեջ մեր կուսակցութիւնը, դաստիարակում է մեծ Ստալինը: «Նպատակի պարզութիւն, հաստատակամութիւն նպատակին հասնելու գործում և խարակտերի ամբողջութիւն, վոր փշրում է բոլոր և ամեն տեսակ խաչընդոտները» (Ստալին):

Ա. ԲՈՒԲՆՈՎ

4. ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԱՆԿԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԹԵՈՐԻԱՅԻ ՅԵՎ ՊՐԱԿՏԻԿԱՅԻ ՄԱՍԻՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏՆԵՐԻ ԴԻՐԵԿՏՈՐՆԵՐԻ ՀԱՄԱ-
ՌՈՒՄԱՍՏԱՆՅԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆԸ 1936 թ. ՀՈՒՆԻՍԻ 11-Ի
ԱՐՏԱՍԱՆԱԾ ԶԱՌԻ ՎԵՐԱՄՇԱԿՎԱԾ ՍՂԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Խորհրդային դպրոցը բարձրացնելու բոլոր կարևորագույն խնդիրները կապված են այժմ կուսակցության կենտրոնական կոմիտեի ղեկավարի կատարման հետ—«ամբողջապես վերականգնել մանկավարժության և մանկավարժի իրավունքները»—մի դերեկտիվ, վերը դրված է «լուստոգլոմատների սխտեմում յեղած մանկաբանական խեղաթյուրումների մասին» վորոշման մեջ, սթ. հուլիսի 4-ին:

Ինչո՞վ կարելի չէ բացատրել այն փաստը, վոր կուսակցության կենտրոնական կոմիտեն նորից ստիպված յեղավ բաց անել, հավաստել ու մերկացնել ամենալնասակար խեղաթյուրումները դաշնակից հանրապետությունների լուստոգլոմատների մանկավարժական աշխատանքի թեորիայում և պրակտիկայում: Այդ կարելի չէ բացատրել միայն նրանով, վոր լուստոգլոմատները փաստորեն մոռացել էին Լենինի ու Ստալինի ցուցումներն այն մասին, վոր բոլշևիկի համար կործանարար է անփութ վերաբերմունքը թեորիայի ու թեորետիկ աշխատանքի հանդեպ:

Անհոգությունը, բացբերանությունը և տգիտությունը մեկ անգամ արդեն անողոր հարված հասցրել են ժողովրդական կրթության ամբողջ սխտեմին: Դա «դպրոցի մահացման» հակալենինյան թեորիայի և դրանից բխող դասավանդման կոմպլեքսային-պրոյեկտային մեթոդի կապակցությամբ էր: Կենտրոնական կոմիտեն

1931 թվի սեպտեմբերի 5-ին դպրոցի մասին ընդունած վորոշման մեջ ջախջախեց այդ թեորիան, մատնանշելով, վոր թե՛ այդ թեորիան և թե՛ նրա դործնական կիրառումը «տանում էին փաստորեն դեպի դպրոցի կործանումը»:

Կենտրոնական կոմիտեն բազմիցս նախազգուշացրել է լուստոգլոմատին, ժողովրդական կրթության բոլոր որդաններին և այդ սխտեմի բոլոր աշխատողներին, վոր «դպրոցի մահացման» թեորիան վերացած չէ, վոր նա տակավին չըջանալով յուր ունի ժողովրդական կրթության աշխատողների զգալի մասի մեջ: Դա, ինչպես ցույց են տալիս փաստերը, հարկ յեղած ներգործությունը չունեցավ ժողովրդական կրթության աշխատողների վրա, չբացառած նաև ՌՍՖՍՀ Լուստոգլոմատի ղեկավարությունը: Կարիք չկա ուրիշի մատնացույց անել և հարեանի վրա աչք նետել: Բանն այն չէ այստեղ, վոր ճառ արտասանենք կամ գրենք հողված, վորի մեջ ընդունենք մեր սխալները, թեպետե դա էլ վոչ սակավ նշանակություն ունի: Գլխավորն այն է այստեղ, վոր կարողանանք այս դասից անմիջապես և հարկ յեղածին պես, ինչպես վրայել է բոլշևիկներին, դործնական յեղրակացություններ անել մեր ամենորյա աշխատանքի համար:

Մեր առաջ կրկնակի խնդիր է ծառացած: Առաջին, մինչև վերջը մերկացնել ժամանակակից մանկաբանության հակադիտական սկզբունքները, այդ անելով այնպես, վոր յուրաքանչյուր ուսուցիչ, ժողովրդական կրթության յուրաքանչյուր աշխատակից դիտա—հետադրական ինստիտուտի յուրաքանչյուր աշխատակից լրիվ չափով դիտակցի այդ սկզբունքների հակամարքստական բնույթը: Յերկրորդ, մանկավարժական գիտությունը և խորհրդային դպրոցի ամբողջ դործին այնքա՛ն վնաս հասցրած այդ մանկաբանական խեղաթյուրումներն իրոք հաղթահարելու հիման վրա, ձգտել «լրիվին վերականգնելու մանկավարժություն իբրև գիտություն և մանկավարժներին իբրև նրա կրողների ու կիրառողների»: Միայն այս ճանապարհով հնարավոր է «մարքսիստական գիտություն ստեղծել մանուկների մասին»:

ՌՍՖՍՀ լուստոգլոմատում կա մանկաբանական պրոֆեստորականություն հետ ամենասերտ կերպով կապված բավական ընդարձակ «որենադրություն»,—վորոշումներ, հրամաններ և կարգադրություններ 1928-ից մինչև 1935 թվականը:

Այդ «որենադրության» հետևանքով ստեղծված էր, յեթե կարելի չէ այսպես արտահայտվել, մանկաբանների հատուկ կոր-

կուսմ» ու կազմավորվումը, նոր՝ և նորագույն փորձի ղուգահեռ վոչ-ամբուլթյան պայմաններում (սոցիալական միջավայրի կատարելիքինամիկան թույլ չի տալիս նրան պահպանվել, դիմանալ), ստեղծում են հարաբերական դյուրաբեկութուն ժամանակակից սոցիալականացված մարդկային որդանիքում»:

Առկա յե դատողությունների հետեյալ շրջանակը. յերեխան ծնվում և մեծանում ե «հին բիոլոգիական փորձով», վորը տիրաբար վորոչում ե նրա վողջ հետագա զարգացումը: Այդ զարգացման ճանապարհին յերեխան, սոցիալական միջավայրի ներդործության հետեանքով, փոխվում ե, բայց այդ նոր ու նորագույն փորձն «անամուր» ե, վորն ստեղծում ե «հարաբերական դյուրաբեկություն ժամանակակից սոցիալականացված մարդկային որդանիցմում»:

Այս դատողությունների մեջ մարքսիզմի վոչ մի նշույլ չկա։ Նրանք, ծայր աստիճանի խառնաշփոթ լինելով, իրենց յուրաքանչյուր դրույթում սայթաքում են զեպի մարդու բախտը ճակատագրականորեն պայմանավորող ամենագոր միջավայրի հակամարքսիստական թեորիան։

Զալկինդի տիպի տեսարաններին ոտար և սոցիալիզմի ազա-
տագրական մեծ նշանակության ըմբռնումը, սոցիալիզմի, վորը
վերացնում է կապիտալիստական արտադրության անարխիան,
դասակարգերը, «իրայի» հարաբերությունների տիրապետու-
թյունը անհատների վրա, անհատականության ճնշումը պատա-
հականության կողմից»: Սոցիալիզմը անհատների վրա հարաբե-
րությունների ու պատահականության ունեցած տիրապետու-
թյունը՝ փոխարինում է պատահականության ու հարաբերու-
թյունների նկատմամբ անհատների տիրապետությամբ և բնու-
թյան ուժերի աստիճանական տիրապետումով՝ սոցիալիստական
հասարակության մեջ արտադրողական ուժերի հսկայական դար-
գացման հիման վրա: Այս ամենն առանձնապես ակնառու յե դառ-
նում ստալինյան եպոխայի պայմաններում, յերբ աշխատանքը
դարձել է պատվի, փառքի, արիության և հերոսության դրոժ,
յերբ բոլոր կապիտալներից ամենաարժեքավորն է հայտա-
բարված մարդը, յերբ ավելի ու ավելի յե ապահովվում «ամեն
մարդու» կոչումը, դերը, խնդիրը իր ընդունակությունները հան-
րակողմանի կերպով զարգացնելու ուղղությամբ» և յերբ «ա-
րտաքին աշխարհի ներգործությունը, վորն արթնացնում է անհատի
յերաշխիքներն իրական զարգացման համար, վերացվելու յե հենց

իրենց՝ անհատների վերահսկողության տակ» (Կ. Մարքս և
Ֆ. Ենգելս «Գերմանական իրենդոլոգիան») :

Յ. Ենգելս «գերմանական իրավունքը...»
 Պրոֆ. Զալկինդլը, դատելով դատախարակութան էությունը, մասին, պնդում էր, թե՛ նա հանդիսանում է «մերթ թափուն, մերթ բացահայտ անողորմ պայքար դատախարակի և դատախարակ-ի ողի միջև»։

վողի միջև» :

Այնուհետեւ նա հարց եր տալիս—«Ի՞նչպես յերկման հանել է ստեղծել Համադատասխանութուն սաների իսկական սոցիալական կարիքների և իրեն՝ մանկավարժի սոցիալական դիրքավորման մինչև . . . — և պատասխանում եր · «բարեբախտաբար , պատման միջև . . . » — և առանց մեզ» : «Մարքսիստական մանկամութիւնն այդ անում է առանց մեզ» : «Մարքսիստական մանկամութիւնը գործիչն այս դրույթը բաղմանշանակալից բանութիւն» վերաւոր գործիչն չգտնում շղատումով : Դա պրոֆ · Զաւէրպով ընդդձում եր իր տեքստում ղդատումով : Դա պրոֆ · Զաւէրպով լինելի այսպէս կոչված վերլիստիայական հավատամքն է , վորն ուղիղի այսպէս կոչված վերլիստիայական հավատամքն է , վորն ուղիղի հակասութիւնն մեջ է գտնւում մարքսիզմի հետ և բուրժուական տիպի թեորիա յե հանդիսանում :

Ընկ . պատմութիւնն ինքնա-

Պրոֆ. Զալիկինը քարոզում էր, թե պատմությունը հասցրել է
հոսով ընթացող տարերային պրոցես եւ եւ վոր այն ամենն, ինչ
անում է նա, «անում է առանց մեզ»:

անուամբ ե նա, «անուամբ ե առանց մեղ»։

Բայց ահա դտնվել ե յերեսին այսպիսի մի մարդ—
Փրկիչը ին Նիզելսը, վորը պնդում եր, թե «Հասարակության պատ-
մության մեջ գործում են մարդիկ, վորոնք ուտված են գիտակ-
ցությամբ, չարութիւն եմ գիտալորությամբ կամ վրքով, իրենց ա-
ռաջողութեմ են վորոշակի նպատակներ։ Այստեղ վոչինչ չի արվում
առանց գիտակցված մտադրության, առանց ցանկալի նպատակի»։
Կա ե մի ուրիշ մարդ—կարլ Մարքս, վորն իր՝ «Թեգիստեր Ֆեյեր-
բախի մասին» գործում գրում եր հետեյալը. «մատերիալիստական
ուսմունքն այն մասին, վոր մարդիկ հանդամանքների ե դաս-
տիարակության արդյունք են, վոր, հետեաբար, փոխվող մար-
դիկ այլ հանդամանքների ե փոխված դաստիարակության ար-
դյունք են,—այս ուսմունքը «մոռանում ե, վոր հանդամանք-
ները փոխվում են մարդկանց կողմից ե վոր իրեն՝ դաստիարա-
կին պետք ե դաստիարակել»։

Պրոֆ. Զակլինդըն իր բոլոր տեսական

Պարզ չե՞մ իմի՞նք, Վորդ պրոֆ. Զալկինդն իր բոլոր տեսական հեքյուրանքներն մեջ բացահայտ կերպով սայթաքում եր դեպի բուրժուական ուրյեկտիվիզմի դիրքերը:

Ի լրումն իր բոլոր տեսական գաղափարների
Ձալկինդը կանգնած էր գործունեերի պոխադդեցության թեո-

95

բիւայի դերքում, մի թեորիա, վորը, ի դեպ ասած, բաժանում են նաև այժմյան մանկաբանության բոլոր տեսարանները:

Այսպիսով, ի մի ամփոփելով բոլորը, հարկ է լինում արձանագրել, վոր այժմյան մանկաբանության և նրա գլխավոր աղետներից մեկը՝ պրոֆ. Ջալիլինդի տեսական ֆունդամենտն իրենից ներկայացնում է միանգամայն անպետք եկլեկտիկական շխալ-փխալ, ուր տեղ են դառնում մենչեկյան խոնարհումը տարբարանության առաջ, «ինքնահոսի» թեորիայի բացահայտ ջատագովութունը, ստրուվեյական ոբյեկտիվիզմը և նարոզնիկական-եսերական ուսմունքը գործոնների փոխադրեցության մասին:

Յեա հարկ եմ համարում նշել նաև, վոր, ժամանակակից մանկաբանության այս գլխավոր «որենքից», հակադրական պայմանավորվածության «որենքից» բացի, վորի մասին խոսվեց վերևում, մանկաբանների յերկերում մենք շարունակ հանդիպում ենք «ինչ-վոր անփոփոխ միջավայրի» հասկացողության:

Հարգելի հեղինակները շարունակ կրկնում են՝ միջավայր, միջավայր ու միջավայր, և պարզամտությամբ յերեակայում են, վոր դա շատ մարքսիստորեն է հնչում: Իսկ իրականում ժամանակակից մանկաբանների կողմից մեկնաբանվող միջավայրի հասկացողության մեջ մարքսիստական վոչինչ չկա:

Մանկական կոլեկտիվը «միջավայր» է, դպրոցը «միջավայր» է, ընտանիքը նույնպես «միջավայր» է: Բայց չե՞ վոր մանկական կոլեկտիվի, դպրոցի և ընտանիքի բնույթը վոչ թե ինչ-վոր ինքնաբավ բան է, այլ տվյալ հասարակության մեջ գլխավորող հասարակական հարաբերություններից ածանցվող բան: Մի՞թե կարելի չէ գործածել այս հասկացողությունները, առանց ճշտիվ վորոշելու, թե վո՞ր տեղին, ժամանակին և տարածությանն են նրանք վերաբերում: Ընտանիքը կապիտալիստական հասարակության մեջ ունի այլ բնորոշ առանձնահատկություններ, սոցիալիզմի որո՞ք՝ այլ: Ընտանիքը փոփոխություններ է կրում սոցիալիզմի առաջնադարձման ընթացքում — նեպ-ի սկզբնական ստադիայում, նեպ-ի վերջին ստադիայում (սոցիալիզմի շրջան) և ներկա մոմենտում, յերբ մենք կանգնած ենք անդասարկող հասարակության շեմքին և կարող ենք լիակատար իրավունքով պարծենալ մեծագույն պատմական փաստաթղթով — ստալինյան Սահմանադրությամբ, վորն ամփոփում է սոցիալիզմի հսկայական նվաճումների արդյունքները:

Ի՞նչպես խղճով ու հիմար հերյուրանք է այս «ինչ-վոր ան-

փոփոխ միջավայրը», վորով շատ տարիների ընթացքում անմտորեն ընթանում էյին այժմյան մանկաբանության պատուհաս-տեսարանները:

Բայց, զեժախտաբար, այս ամենը լոկ թեորիա չէ: Դա միաժամանակ ամենալիստական մի պրակտիկա չէր, վոր վորոշվում էր «տակավին չկազմավորված, տարուբերվող, իր աղարկան ու մեթոդը չորոշած և հակամարքսիստական վնասակար տենդենցներով լեցուն այսպես կոչված մանկաբանությամբ»:

Փոխանակ կոչ անելու հետադոտական ուժերին խորապես ուսումնասիրելու այն նորը, վորն աճում է մեր սոցիալիստական մեծ հայրենիքի բոլոր բնագավառներում, ուսումնասիրելու խորհրդային լավագույն ուսուցիչների և դպրոցների, մեր հիանալի դպրոցական կոլեկտիվների փորձը, վորոնց միջավայրում վերադաստիարակվել են հարյուրավոր և հազարավոր այսպես կոչված «կազմալուծիչներ», պիոներական ճամբարների փորձը, մանկական ապշեցուցիչ գյուտարարությունը, մանկական դեղարվեստական ապշեցուցիչ գյուտարարությունը, մանկական դեղարվեստական ցուցահանդեսները և այլն, այս ամենի փոխարեն այսպես կոչված մանկաբանությունը քաշում էր խորհրդային մանկան դիտական հետադոտությունը և «մանկաբանական» աշխատանքի վողջ պրակտիկան դեպի հետ, դեպի նախատատերի պատմության փորձրումը, դեպի պրոժեկտորական փորձարարությունը, վորն ըրենից ներկայացնում էր «կատարյալ ծաղր սովորողների նկատմամբ»:

Մանկաբանների պրակտիկան, ինչպես մատնանշված է Կենտրոնական Կոմիտեյի վորոշման մեջ, «հանդում էր հիմնականում կեղծ-դիտական փորձերի և այն բանին, վոր դպրոցականների և նրանց ծնողների մեջ կատարվում էյին անթիվ քանակությամբ հետադոտություններ անիմաստ ու վնասակար հարցաթերթիկների, տեստերի և այլ ձևերով, վորոնք վաղուց են դատապարտված կուսակցության կողմից»:

Ուսանելի չէ պարզել, թե ի՞նչ վերաբերմունք ունեյին «տեստերի» հանդեպ մանկաբանական տեսարանները: «Տեստերի» հիմնադիր Ա. Բինեն տեստերը բնորոշում էր վորպես «հոգեբանական կարճ ստուգումներ» (А. Бинэ и Т. Симон «Методы измерения умственной одаренности»):

Պրոֆ. Ջալիլինդը «տեստերը» կոչում էր «մեքենայական մոտեցում դեպի մարդը», քննադատում էր այդ մեթոդի բացասա-

կան կիրառումները և վերջում «Ջերմորեն» առարկում յերեխա-
ներին նկատմամբ նրանց կիրառմանը:

Ինչպե՞ս չկազմավորված «գլխավորության» այս տարրերով ոչ տե-
սաբանին պահանջում էր հասարակ վողջխախտությունը մինչև
վերջը պաշտպանելու իր պնդումները: Մանկավարժական տեխ-
նիկումների մանկաբանությունից դասադրքում, վորը հրատարակ-
ված է 1934 թվին պրոֆ. Զալիլնեղի խմբագրությունում, «տե-
սերի» հարցի առթիվ ինչ-վոր այլ բան է գրված: Նախ խոսվում
է «մտավոր աճը թվական տվյալներով արտահայտելու» հնարա-
վորություն ունենալու «գրավչություն» մասին, հետո մատնանը-
վում է, վոր այդ մեթոդն «իր ներկա վիճակով ամենևին չի կա-
րող լայնորեն կիրառվել նախադպրոցական տարիքում», և, վեր-
ջապես, տրվում է այն յեղրակացությունը, թե «մենք պետք է
միշտ հիշենք նախադպրոցական տեստավորման գլխադնոստիկ
նշանկություն սահմանափակություն և պայմանափակության մա-
սին»: 1935 թվին նույն պրոֆ. Զալիլնեղի ամենամոտիկ մասնակ-
ցությունից հրատարակված մանկաբանությունից դասադրքում «տե-
սերի» մեթոդը նախ քննադատվում է, իսկ հետո դասադրքի հե-
ղինակները պնդում են, թե «տեսերը կարելի չէ և պետք է կի-
րառել վորպես մեթոդներից մեկը, քննադատաբար վերաբերվե-
լով նրա արդյունքներին և դրանք ստուգելով այլ մեթոդների ոգ-
նությունից»: Իսկ ինչ դուրս է դալիս, տեսնո՞ւմ եք, վոր «տե-
սերի» մեթոդի ոգնությունից հնարավորություն կա սահմանել
յերբխայի մտավոր զարգացման վորոշակի մակարդակն ու նրա
տեսպերը: (Р. А. Фортупатов, М. В. Соколов, «Педология»):

Այսպիսին է այժմյան մանկաբանության վոզեչնչոդները՝ մեկի հայացքների «կայունության» բայական համոզիչ որոնարի:

Հայտնի յե, վոր «տեստերի» մեթոդը ծնունդ տվեց մանկա-
բանական հետազոտությունները ամենալինասակար մի պրակտի-
կայի, վորի հետևանքով «ալելի ու ալելի մեծ թվով յերեսխաներ
հաշվվում եյին մտալորապես հետամնաց, ղեֆեկտալոր և «դըրժ-
վար դաստիարակչիլը» յերեսխաների կատեգորիա յում:

«Մանկարանական պասաժորտները» հիման վրա յերեխաները հեռացվում էյին նորմալ դպրոցներից և տեղափոխվում էյին հատուկ, այսպես կոչված «ոժանդակ» դպրոցներում ու դասարաններում: Իսկ գործի ղրուլթյունն այդ դպրոցներում կուսակցության կենտրոնական կոմիտեն համարեց «միանգամայն անհան-

դուրժեկի, հանցադուրժ անպատասխանատվությանը սահման-
կցվող»:

Այսօրյան մանկաբանության և «դպրոցի մահացման» հակա-
լենիչյան թեորիայի գլխավոր բույնը հանդիսացող՝ դպրոցական
աշխատանքի մեթոդների նախկին ինստիտուտի յեղակետային «տե-
սական» դիրքերը համեմատելիս աչքի յե ընկնում նրանց անտա-
րակուսելի դադարիարական ազգակցությունը: Կուսակցության
Կենտրոնական Կոմիտեն իր միջոցառման մեջ մատնանշեց, մոր «կու-
սակցության կողմից դատապարտված դպրոցի մահացման հա-
կադիտական ու տզես թեորիան շարունակում եր մինչև վերջերս
ընդունվել լուսժողկոմատներում, և նրա աղեպաները թեորու-
մանկաբանների ձևով տարածվում եյին ավելի ու ավելի մեծ
մասշտաբներով»:

Դպրոցական դաստիարակության մեթոդները նախկին ինստիտուտը մանկաբանությունը բնորոշում էր վորպես «մարդու սոցիալական ձևավորման պրոցես», քարոզում էր «տարբերային դաստիարակություն» («ամենինչ» սովորեցնում է, «ամենինչ» դաստիարակում է), առանց հոգնելու շաղակրատում էր «խորհուրդների մանկավարժության», «պրոֆիտությունների մանկավարժության», «գործարանային միջավայրի մանկավարժության» մասին, և այլն: Անցած ժամանակների մանկավարժության վիթխարի ժառանգությունը հայտարարված էր «հին դպրոցական մանկավարժություն» և տգետ մեծամտությամբ մեկ կողմն էր նետված:

Մանկաբանության բոլոր ղեկավարներին ամենաանհանգիստը, նույն պրոֆ. Ջալիկինդը, մանկավարժությունը վերանվանում էր «սոցիալարժություն», («социаржика») ընդամին ազդարարելով, թե՛ «վողջ ժամանակակից հեղափոխությունը մարդկային ուղղանիղմների միլիոնավոր մասսաների համար՝ հանդիսանում է հզոր սոցիալարժական մի ազարատ»:

«Դպրոցի մահացման» այս ամբողջ հակազդիտական ու տղետ թեորիայի միջով միակտուր թելի պես անցնում եր խոնարհումը տարերայնության առաջ, աճող սերնդի դատախարակության գործում «խնհահոս» թուլլ տալու թեորիայի քարոզը և քաղաքականության խառնաշփոթումը մանկավարժության հետ :

«Դպրոցի մահացման» թեորիան ֆատալիստական թեորիա
յեր, նրա արմատները հասնում եյին մինչև այժմյան մանկաբա-
նության՝ վերելում քննված գլխավոր «որենքը», նա հիմնվում

եր «ամենապարզ միջավայրի» մանկաբանական «ուսումները» վրա : Այսպիսով, ժամանակակից մանկաբանությունը կեղծ-դիտական և հակամարքսիստական տեսական հերյուրաքնները հանդիսացան «գալլոցի մահացման» հիմար, հակաբեկիտյան թեորիայի և նրա թեթևամիտ ու բացբերան մեթոդական պրափեկտորականությունը փխրիստոյական, յեթե կարելի չէ այդպես արտահայտել, հիմնավորումը :

Այժմյան մանկաբանների և «գալլոցի մահացման» թեորիայի նախկին քարոզողների հայացքների ազդակցությունը դեռ հետո չէ գնում :

Պրոֆ. Զալկինը, բնորոշելով դաստիարակությունը նպատակները, ասում էր, վոր «խորհրդային սանը պետք է լինի ամենաանողոր ստեղծագործող պրակտիկը», և իսկույն հանձնարարում է. «Զպետք է փախենալ, վոր իբր թե այս պրակտիցիզմը կվերածվի մեղանական աուրիայի պրակտիցիզմի, կենսական մանր կարիքների պրակտիցիզմի» :

Իսկ ահա թե ինչ է ասում այդ նույն հարցի առթիվ Շուլզինը (գալլոցական աշխատանքի մեթոդների ինստիտուտի նախկին ղեկավար) . «Մեզ հարկավոր է մեր յերեխաներին այնպիսի մարդիկ դարձնել, վորոնք, ինչպես ասում էր Զեկ Լոնդոնը, խոչընդոտների վրա նայեն իբրև սպորտ—պետք է հաղթահարել» :

Զուգադիպությունը, ինչպես տեսնում եք, լիակատար է :

Դժվար չէ գտնել, այս «իդեաների» սկզբնաղբյուրը : Յեսսայտեղ կտամ յերկու ամերիկացի մանկավարժների՝ պրոֆ. Կիլպատրիկի և պրոֆ. Կոլլինզսի անունները : Այն գալլոցի առաջ, վորն իր ժամանակ կազմակերպել էր Կոլլինզսը, այսպիսի խնդիր էր դրված—յերեխաներին և պատանիներին հնարավորություն տալ «վարժվելու նպատակների ընտրման ու հաջող իրականացման դործում» :

Յերկու ամերիկացի պրոֆեսորների մանկավարժական դիրքավորումը պրոֆ. Կիլպատրիկը ձևակերպել է հետևյալ կերպ . «Իմ ամբողջ փիլիսոփայական հայացքն ինձ անխտաճություն պատմաստեց ամեն տեսակ ընդհանուր սկզբունքների նկատմամբ», «մենք խոսարհվում ենք այն մարդու առջև, վորն իր ճակատագրի տերն է հանդիսանում» և «վորը խնամքով մշակում ու կատարում է իր իսկ կազմած նախադժերը» :

Միանգամայն ակնհայտ է, վոր Կիլպատրիկի և Կոլլինզսի մանկավարժական փիլիսոփայությունը վոչ այլ ինչ է, յեթե վոչ

ամերիկական իմպերիալիզմի և նրա համար բնորոշ դործամուլությունը :

Կոլլինզսի գալլոցը, վորն իր հիմունքն ունի նախադժերի մեթոդը, ըստ ելույթյան համապատասխանում էր ամերիկական իմպերիալիզմի սոցիալական պատվերին : Նրա սովորակները վարժվում էին «գործերի մեջ»,—մեկը արդուկեղու տախտակ էր չինում, մյուսն ուսումնասիրում էր սուրճ պատրաստելու յեղանակը և այլն :

Փիտուլթյունների հիմունքները յերկրորդ պլանի վրա էին դանդում, և սովորողները դրանք պետք է յուրացնեյին պրակտիկ «գործերի» պրոցեսում :

Ինքը Կոլլինզսն ասում է, վոր այդ գալլոցի ծրագիրն ընտրված էր նպատակներից, վոր իրենց առաջադրում էին իրենք յերեխաները, այդ ծրագիրը անընդհատ վերակառուցվում էր, դաստախտակներ փաստորեն չկային, «վոչ մի դասագիրք, վորպես այդպիսին, գալլոցում չէր գործածվում» :

Այդպիսին է բուրժուական այն սկզբնաղբյուրը, վորից գալլոցական աշխատանքի մեթոդների «ձախ»—պրոփեկտորական ինստիտուտի մանկավարժները փոխ էյին առել ամերիկական «նախադժերի մեթոդը», վորի թեթևամիտ—պրոփեկտորական կիրառումը մասսայական ձևով՝ այնքա՛ն վնաս հասցրեց խորհրդային գալլոցին և փաստորեն տանում էր դեպի նրա խորտակումը : Հետաքրքիր է պարզել, թե այդ հարցերի վերաբերյալ ինչպես էին մտածում մանկաբանները :

«Դալլոցի մանկավարժական պրոցեսի մանկաբանական վերլուծությունը» ժողովածույում (պրոֆ. Ս. Մորոժայու խմբադրույթյամբ) մենք գտնում ենք հետևյալ դրույթները, վորոնք կոմենտարիաների կարիք չեն դրում, առաջին՝ «բարձրագույն», մանկավարժորեն ամենից ավելի արժեքավոր կառուցվածքային մակարդակ մենք կունենանք այն ժամանակ, յերբ աշխատանքի պրոցեսն ուղղություն է ստացել, բայց չի կանխորոշվել, յերբ յերեխաները դրվում են դեպի նպատակը տանող ճանապարհին լայն վորոշումներ կատարելու անհրաժեշտություն առաջ, յերբ նրանք ձեռքումն են և՛ միջոցների պլանավորումն ու վորոշումը, և՛ այդ միջոցների դործադրումը» (ճիշտ է, չե՞, վոր սա ամբողջապես Կոլլինզսից է արտադրված), և յերկրորդ՝ «մանկավարժական դիրքավորումը, վորն առաջին պլանի վրա յե մղում գիտու-

աշխատավոր դասակարգերի ու «ստորին ցեղերի» ֆիզիքական և հոգևոր դատապարտվածությունը :

Անհրաժեշտ է առանձնապես ընդգծել, վոր ինչպես տեսական խեղաթյուրումները, այնպես էլ վնասակարադույն կազմակերպական խառնաշփոթությունը մանկավարժական պրակտիկայում, վորոնք մերկացվեցին Կուսակցության Կենտրոնական Կոմիտեյի վերջին վորոշումով, համառոտ են, պահանջում են, վոր լուսժողովոմատն ու նրա տեղական օրգաններն ընդհուպ մոտենան «դպրոցի ղեկավարման և խորհրդային մանկավարժական գիտություն զարգացման արմատական ու կենսական խնդիրներին» :

Մարքսիզմ-Լենինիզմի թեորիայով զինված, անչեղորեն ընթանալով Լենինի և Ստալինի մատնանշած ուղիով, մինչև վերջը մերկացնելով և հաղթահարելով բոլոր կեղծ գիտական «թեորիաները», մենք կկարողանանք ստեղծել մարքսիստական գիտություն մանուկների մասին, վորը կապահովի աճող սերնդի կրթության ու դաստիարակության բարձր վերելք, հաղթանակած սոցիալիզմի հզոր, բերկրալի և յերջանիկ յերկրում ապրող այդ յերիտասարդներից պատրաստելով Մարքսի—Ենգելսի—Լենինի—Ստալինի դրոշի ներքո հաղթանակորեն առաջ ընթացող կոմունիզմի մեծ բանակի հերոսական մարտիկներ :

Մ. ԲՈԴՈՍՏՈՆՈՎ

5. ՊՐՈՓԵՍՈՐ Պ. Պ. ԲԼՈՆՍԿՈՒ ԿԵՂԾ ԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՎԱՄԱՐՔՍԻՍՏԱԿԱՆ ՀԱՅԱՑՔՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

Պրոֆ. Բլոնսկին հանդիսանում է մանկաբանության ամենից ալելի տարածված դասադրքերի հեղինակը, խորհրդային մանկաբանության գիտության կեղծ-գիտական՝ մանկաբանական թեորիաների և մեթոդների հաղորդելը պրոֆեսորական ամբիոնից : Պրոֆ. Բլոնսկու դասադրքերի և դասախոսությունների հիման վրա դաստիարակվում էլին տասնյակ և հարյուրավոր մանկաբաններ, վորոնք նրա մանկաբանական իդեաները կիրառում էլին դպրոցական պրակտիկայում :

Պրոֆ. Բլոնսկին, ինչպես այդ ինքն է խոստովանում, մեկ անգամից չի յեկել դեպի մանկաբանությունը, նա իդեալիստական փիլիսոփայությունից ու հոգեբանությունից դեպի մանկավարժությունը և ապա դեպի մանկաբանությունը կատարած անցումների յերկար ուղի յե անցել : Իսկն ասած, նա մանկաբանությամբ սկսել է զբաղվել 1924 թվից միայն : «1924 թվից յես ինձ համարում եմ վոչ թե մանկավարժ, այլ մանկաբան», —ասում է նա իր ինքնակենսագրականում :

Բլոնսկու հակամարքսիստական մանկաբանական հայացքները պատահական չեն, նրանք անընդմեջ շղթայի պես իրենց սկիզբն են առնում նախահեղափոխական անցյալից :

Նրա փիլիսոփայական տատանումները չէլին կարող չանդրադառնալ նաև նրա մանկավարժական թեորիաների վրա : Նախահեղափոխական շրջանում պրոֆ. Բլոնսկին մանկավարժական սկզբունքները մեկնաբանում էր մերթ կրոնա-բարոյական դաս-

տիրարակութեան վուզով, մերթ եւ մանր-բուրժուական «դեմոկրատական» հայացքների վուզով (1914—1916 թ.թ. Ժուրնալային ժողովածուներում) :

Հոկտեմբերյան սոցիալիստական հեղափոխութեանց հետո պրոֆ. Բլոնսկին դարձավ «աշխատանքային դպրոցի» ցայտուն իդեոլոգներից մեկը, դպրոց, վորը նա գովերգել է «Աշխատանքային դպրոց» գրքում: Կոպերը խղելով նախահեղափոխական մանկավարժական սկզբունքներից, Բլոնսկին իր մանկավարժական հայացքների ասպարիզում այնպիսի ուժեղ թռիչք դործեց, վոր հանգեց դպրոցի՝ իբրև ուսումնա-դաստիարակչական հիմնարկի՝ լիակատար ժխտմանը: Յուրացնելով այսպես կոչված ազատ դաստիարակութեան սկզբունքները մանր-բուրժուական մանկավարժների մեկնաբանութեամբ, Բլոնսկին իր երուզիցիայի ամբողջ ուժով հարձակվեց դպրոցի, ուսուցչի վրա: Նա սկսեց ֆանտաստիկ ձևերով դպրոցին հակադրել ինքնագո մանկական համայնքը, անբնակ կղզու ուրբիդոնիադան, ուր յերեխաներն իրենց գլխի թողնված՝ ինքնիրեն են սովորում: Նրանք ինքնիրեն են հայտնաբերում կրակը և սովորում կերակուր յեփել, կրկնելով, այդպիսով, մարդկութեան զարգացման վողջ կուլտուր-պատմական ուղին: Այլ կերպ ասած, «Աշխատանքային դպրոցի» այդ շրջանում պրոֆ. Բլոնսկին հող եր մշակում և իդեոլոգիական հիմունքներ նախապատրաստում «ձախ» խեղաթյուրումների համար: Ինչպես Բլոնսկին աշխատանքային դպրոցի իր թեորիայում, այնպես եւ «ձախերը» «դպրոցի մահացման» իրենց հիմար թեորիայում ժխտում են տեսական կրթութեան, դիտությունների հիմունքների տիրապետման նշանակութեանը: Հայտնի յե, վոր «դպրոցի մահացման» հակադէմոկրատական թեորիան աճեց բուրժուական մանկավարժութեան անքնադատաբար փոխ առնված իդեաներից: «Ձախ» տեսաբանները բուրժուական և մանր-բուրժուական մանկավարժական սկզբունքների ճնշման ներքո չհասկացան մարքսիզմի կլասիկների ցուցումներն այն մասին, վոր բանվոր դասակարգն իր զարգացման ընթացքում բուրժուազիայից ավելի բարձր լինելու համար պետք է տիրապետի «մարդկութեան կուտակած դիտելիքների վողջ հարստութեանը»:

Հետևողականորեն կանգնելով բուրժուական մանկավարժական դիրքերում, պրոֆ. Բլոնսկին առաջատար դեր խաղաց դուստական* (կոմպլեքսային) ծրագրերի տեսական հիմնավորման և մշակման

գործում, ծրագրեր, վորոնց վրա կատարված աշխատանքը նա վերագրում է 1922—1924 թվականներին: Բլոնսկու մասնակցութեանը ծրագրի կառուցման կոմպլեքսային սխեմայի մշակման ու մասսայականացմանը՝ աշխատանքային ուսուցման բուրժուական թեորիաների հողի վրա նրա մանկավարժական իդեանների հետագա զարգացման ու ձևավորման վառ արտահայտութեանն է հանդիսանում:

Բլոնսկին գտնում եր, թե առարկայական ծրագիրը հենց իր առարկայնութեամբ չի համապատասխանում յերեխաների հոգեբանութեանը, ուստի տարրական դպրոցում յերեխան անբնական և դիտություններն բմբռնելու, և այդ ըմբռնումը նրան պարզապես հարկավոր չէ: Կոմպլեքսային ծրագրերի վերաբերյալ իր դիրքավորումների մեջ պրոֆ. Բլոնսկին վործում եր կոմպլեքսային մեթոդը նույնացնել դիալեկտիկական մատերիալիզմի մեթոդի հետ, դրանով իսկ դուհակացնելով ճանաչողութեան դիալեկտիկական մեթոդը:

Կոմպլեքսային ծրագրերի հիմքում ինչպես նրանց հիմնավորման տեսակետից, այնպես եւ թեմաների ընտրութեան տեսակետից դրված էյին մանր-բուրժուական մանկավարժութեան սկզբունքները—ամբողջ ուսուցումը կառուցել յերեխայի փորձի վրա, «ամբողջ ուսուցումը կապել յերեխայի պրակտիկայի հետ»: Կոմպլեքսային ծրագրերից մինչև կոմպլեքսային-նախադժային սխեմա մեկ քայլ եր մտում, վորը և արին «ձախերը», վորոնք հանդես յեկան թեորիան հետին պլանում թողնող այսպես կոչված պրակտիկ ուսուցման ակտիվ պաշտպանների դերում: Այսպիսով, այն մանկավարժական դրույթները, վորը առաջադրեց և մշակեց Բլոնսկին վոչ առանց բուրժուական և մանր-բուրժուական մանկավարժների անմիջական ոգնութեան, իրենց տրամաբանական ավարտումը գտան այն «ձախ» խեղաթյուրումների մեջ, վորոնք ազդակող հակասություններ էյին արտահայտում դաստիարակութեան, կրթութեան և ուսուցման մարքս-լենինյան սկզբունքների հետ:

Մենք հատկապես կանգ առանք մանկավարժական հարցերի, մասնավորապես «ձախ» խեղաթյուրումների վրա այն նպատակով, վորպեսզի հաջորդաբար հետազոտելով Բլոնսկու մանկավարժական հայացքների զարգացման առանձին ետապները, հա-

վաստենք նրա հակամարքսիստական, հակալենինյան սխալները մանկավարժության բնադավառում և ցույց տանք, թե ի՞նչպես նրանք վերաճեցին մանկաբանական խեղաթյուրումների: Նրա մանկավարժական վոչ-ձիշտ հայացքների ամբողջ «սխալմբ» նրանց զարգացման բնական ընթացքում պայմանավորեց նաև կեղծ-գիտական մանկաբանական «աշխատությունների» ստեղծումը նրա կողմից: Անցած տարիների իր ամբողջ մանկավարժական խառնաշփոթությունը (սումբուր) վորը շերտադրվել էր բուրժուական մանկավարժության նորությունների հանդեպ օւնեցած անքննադատական վերաբերմունքի հողի վրա, Բլոնսկին մեխանիկորեն փոխադրեց նաև մանկաբանության բնադավառը, հույս ունենալով այնտեղ ավելի ստույգ ասպատան գտնել իր համար:

Իր անցումը մանկավարժությունից դեպի մանկաբանություն Բլոնսկին պատճառաբանում է մանկավարժությունն ու հոգեբանությունն ավելի խորապես մշակելու և նրանց համար ամուր հիմք դնելու գիտավորություն, վորովհետև նա չէր բավարարվում ինչպես հոգեբանության, այնպես էլ մանկավարժության «մակերեսայնությամբ և վերացականությամբ»: Հեռանալով մանկավարժությունից, նա իրեն միխթարում էր նրանով, թե վոչ-հեռու ապագայում նորից կվերադառնա նրան և այն ժամանակ վերջնականապես բաց կանի աշխարհի առաջ, «թե ի՞նչ բան է դաստիարակությունը, ինչպես վոր նա կա»:

Ձեռնամուխ լինելով մանկաբանական պրոբլեմների մշակմանը, պրոֆ. Բլոնսկին իսկույն և յեթ դեմ առավ մանկաբանությունն առարկան վորոշելու՝ բոլոր «տնաբույս» մանկաբանների համար խիստ անախորժ խնդրին: Մանկաբանություն կոչվող կեղծ-գիտության առարկայի բնորոշումը վորոշելու ընթացքում նա դիմեց ամեն տեսակ հնարքների, միայն թե մի կերպ բնորոշի նրա առարկան և սույն «գիտությունը» տեղ հատկացնի մյուս գիտությունների շարքում: Բլոնսկին մարդվեց ամենատարբեր ձևակերպումների մեջ. «Մանկաբանությունը վորպես մանկական տարիքի առանձնահատկությունների վերաբերյալ գիտություն» (վաղ չրջանի մանկաբանական աշխատություններում). «մանկաբանությունը տարբեր եպոխաներում և փուլերում տիպիական մասսայական յերեխայի աճման, բնակադրության և վարքի վերաբերյալ գիտությունն է» (նկատեցե՛ք—յերեխան իր զարգացման ընթացքում անց է կենում ամբողջ եպոխաներ և չրջաններ Մ. Բ.): «մանկաբանությունն ուսումնասիրում է մանկական տարիքի

տարբեր եպոխաների, փուլերի և ստադիաների սիմպոմոնիզմայնեքսները նրանց ժամանակային հաջորդականություն և տարբեր պայմաններից նրանց ունեցած կախման մեջ» . «Մանկաբանությունը վորոշակի սոցիալ-պատմական միջավայրի պայմաններում յերեխայի տարիքային զարգացման վերաբերյալ գիտությունն է» և այլն: Մեկ խոսքով, Բլոնսկու մոտ մանկաբանությունն առարկայի նույնքան բնորոշումներ կան, վորքան անդամ հրատարակվել են նրա մանկաբանական «աշխատությունները» . մանկաբանական դասագրքի յուրաքանչյուր նոր հրատարակությունը քարոզում էր տվյալ «գիտություն» առարկայի նոր բնորոշում: ՊՃՃՎԵԼՈՎ մանկաբանության բնորոշումը տալու անհուսալի փորձերի մեջ, Բլոնսկին անողնական կերպով հայտարարում էր, թե «մանկաբանությունը յերիտասարդ գիտությունն է և չի կարող առաջ իր առարկայի անբասիր ստույգ և ձիշտ բնորոշումը» («Педагогика», հրատ. 1936 թ., էջ 10):

Իր «գիտություն» յերակետերում կանգնելով բուրժուական վոչ-ձիշտ դիրքերում, Բլոնսկին արհեստական փոխհարաբերություններ էր հաստատում մանկավարժության և մանկաբանությունից, բնորոշելով, վոր մանկավարժությունը վճռում է յայն հարցը, թե ուսուցիչն ի՞նչպես պետք է ավարտեցնի, իսկ մանկաբանությունն այն հարցը, թե ի՞նչպես է յերեխան ավարտում: Այսպիսով, դաստիարակության բուրժուական թեորիայի ոգնությունը Բլոնսկին արհեստականորեն միասնական մանկավարժությունում և անդամահատում է յերկու առանձին ինքնուրույն ժական պրոցեսն անդամահատում է յերկու առանձին ինքնուրույն ժասերի: Ուսման կադմակերպման և բովանդակության մեջ մտնող բոլոր հարցերը առնչություն ունեն ուսուցչի հետ, վորը պետք է լուր դասավանդի, իսկ բոլոր այն հարցերը, վորոնք վերաբերում են աշակերտների ուսումնական աշխատանքի դեկավարմանը, ուսման վորակի բարձրացման, գիտությունների հիմունքների ամուր ու սխալմատիկ տիրապետման, կոմունիստական կայուն ցական կարգապահության ամրացման, կոմունիստական կայուն դաստիարակության համար պայքարելուն և այլն,—մանկավարժական պրոցեսի այս բոլոր կարևորագույն մոմենտներն արհեստականորեն առանձնացվում են հատուկ բաժնում և կապվով են տրվում մանկաբանությանը: Այսպես, պրոֆ. Բլոնսկին, խորհրդային հողի վրա փոխադրելով մանկաբանություն կոչվող բուրժուական «գիտությունը», ստեղծելով և քարոզելով մանկաբանական անսկզբունք եկեկտիկական թեորիաներ, յերկու

մասի յեր բաժանում՝ մեկ ամբողջական մանկավարժական պրո-
ցեսի բնույթը և դրանով իսկ խորհրդային ուսուցչին մեկուսաց-
նում էր նրա հիմնական խնդրից, այն է՝ յերեխաներին վոչ մի-
այն սովորեցնելու, այլև դաստիարակելու խնդրից: Բլոնսկին՝
հանուն իր կեղծ դիտումթյան ապակողմնորոշում՝ և ուսուցչին և
նվազեցնում նրա պատասխանատվությունը յերեխաների ուսման
ու դաստիարակման համար: Ուսուցչիչը վորպես կենտրոնական
դեմք դպրոցում, ուսուցիչը, վորը կրում է ուսումնա-դաստիա-
րակչական աշխատանքի դրվածքի վողջ պատասխանատվությու-
նը, Բլոնսկու ջանքերով մղվում է յերկրորդ տեղից, վորովհետև
ուսուցչի փոխարեն գլխավոր դերում հանդես և գալիս մանկա-
բանը, վորը վճռականապես հավանում է ընդգրկելու ուսում-
նա-դաստիարակչական աշխատանքի բոլոր բաժինները ինչպես
դպրոցում, այնպես ել դպրոցից դուրս:

Դպրոցական աշխատանքի թուրը կարևորապես բնագաղա-
ները մանկաբանության աղեկատները փորձում եյին հանձնել ման-
կաբանի տնօրինությանը, — դասացուցակ կազմելը, ուսումնական
որվա ռեժիմը, կարդապահության կազմակերպումը դպրոցում,
աչակերտների առաջադիմության հաշվառումը, դասաբանից դա-
սարան փոխադրելու մասին յեզրակացութիւն տալը և այլն :
Այսպիսով, մանկաբանները խառնվում եյին ուսուցչի ուղղակի
պարտականութիւններին, և դա մանկաբանների լեզվով կոչ-
վում էր ուսումնական պրոցեսի մանկաբանացում :

Բլոնսկու մանկաբանական գրքերը լեցուն են մարքսիզմի վկայակոչումներով, Մարքսի, Ենգելսի, Լենինի, Ստալինի յերկերից բերված ցիտատներով և այնպիսի սնդուամներով, թե մանկաբաններն ամենայն վճռականությամբ ուսումնասիրում են մարքսիզմի հիմնադիրներին յերկերը, Մարքսի, Ենգելսի, Լենինի, Ստալինի աշխատություններին մեջ փնտռելով դեկավար ցումներ, յեղակետային սկզբունքային դիրքավորումներ։ «Այժմ արդեն կասկած չկա այն բանում, — գրում եր Բլոնսկին, — Վոր դիալեկտիկական մատերիալիզմը մեր մանկաբանության փրկատու վայական հիմքն է, Վոր մեր մանկաբանությունը պետք է լինի յերկու Փրոնտով իդեալիզմի և մեխանիստական մատերիալիզմի դեմ պայքար մղող մարքս-լենինյան մանկաբանություն» («Педагогия», 1936 թ. հրատ., էջ 10)։ Մարքսիզմի հիմնադիրներին յերկերից բերված ցիտատները հաճախակի կրկնելու ճանապարհով, աճող սերնդի դարդացման և ձևավորման որենքների վերա-

բերյալ իբր թե մարքսիստական դեկլարացիաների ճանապարհով,
Բլոնսկին քննադատությունից յեռանդադին սլաշտպանում եք իր
կեղծ-գիտական մանկաբանական սկզբունքները: Չհաշանորեն
սահմանադատվելով բուրժուական մանկաբնությունից, Բլոնս-
կին քողարկված ձևով «խորհրդային մանկաբանություն» պիտակի
տակ քաշ եր տալիս բուրժուական ռեակցիոն թեորիաները:

Համիկ(բ)Կ ԿԿ-ի 1936 թ. հուլիսի 4-ի վերոշումը մանկաբանական խնդաթյուրումների մասին ամենայն վերոշակիւթյամբ մերկացնում է այդ, մատնանշելով, Վոր «այսպէս կոչված մանկաբանության թե՛ թեորիան և թե՛ պրակտիկան հիմնվում են կեղծ-գիտական, հակամարքսիստական դրուլթների վրա: Այդպիսի դրուլթներին է վերաբերում, նախ և առաջ, ներկայիս մանկաբանության գլխավոր «որենքը» — յերեսաների ճակատագիրը բիրտգիտական և սոցիալական դործոններով, ժառանգականության և ինչ-վոր անկոտրիս միջավայրի ազդեցությամբ ֆատալիստորեն պայմանավորված լինելու «որենքը»: Այդ խորատալիստորեն պայմանավորված լինելու «որենքը» հակասության մեջ է գրտպէս ռեակցիոն «որենքը» ազադակող հակասության մեջ է գրտպէս ռեակցիոն «որենքը» հետ, վորը հաջողությամբ վերադաստիարակում է մարդկանց սոցիալիզմի վողողի և լիկվիդացիայի յե յենթաբկում կադիտալիզմի մնացորդներն եկոնոմիկայում և մարդկանց գիտակցության մեջ»:

Համկ(բ)Կ ԿԿ-ի այս խոսքերի մեջ տրված է մանկաբանու-
թյուն կռչվող կեղծ-գլխտուլության վռնչացնող փնտադատությունը։
Դա լրիվ Հափով վերաբերում է նրա ամենահայտնավոր տեսարան-
պրոֆ․ Բլոնսկուն։ Բլոնսկու մանկաբանական աշխատություն-
ների վերլուծությունը պարզ կերպով յերևան է հանում «գոր-
ծոնների» տիրահռչակ հակամարքսիստական թեորիայի ճնշումը
նրա վրա։ Բլոնսկու բոլոր մանկաբանական արտահայտությու-
նների մեջ կարմիր թելի պես անց է կենում այն հիմնական իդե-
ան, թե յերեխայի զարգացումը վրոժվում է նրա ժառանգակա-
նությամբ և անօրօրի միջավայրով», «յերեխայի զարգացումը
յեթիւ գործոնների՝ ժառանգականության և կյանքի պայմաննե-
րի փոխադրեցության արդյունք է հանդիսանում» («Մանկա-
նագիտութեան հանրագիտարան», հ. I, էջ 195)։ Ֆատալիստներն
պայմանավորելով յերեխայի զարգացումը ժառանգականության
գործոնով, Բլոնսկին տենդենցիոզ կերպով չափազանցում էր
ախտաբանական մոմենտները, արհեստական վիճակագրական հա-

նում է, վոր կարգում է ուրիշը, ընդորինակում է նրան, ընդորինակման պրոցեսում վորսում է ընթերցանության մեխանիզմը և վարժության ճանապարհով տիրապետում է այդ մեխանիզմին: Այսպես, տեսնելով, թե ինչպես է կարգում ուրիշը, յերեխան սովորում է ինքնիրեն կարգալ դպրոցից դուրս»: Այսպիսի, թող թույլ տրվի ասել, մեթոդիկան դպրոցին մեծ վնաս հասցրեց: Նա ապակողմնորոշում էր ուսուցչին և ուսուցչին պատրաստող մեթոդիստ դեկավարներին: Ուսուցման մանկաբանացման կողմնորոշում վերցնելով, Բլոնսկին հիշյալ դրքում «սովորական ուսուցչից» տարբերում է մանկաբան մանկավարժին, վորն հետևում է այս կանոնին — ուսուցումն սկսել՝ յեղնելով յերեխայի անձնական փորձից:

Նման հայացքները, վորոնք արտահայտվում են պրակտիկայում ստուգված ուսուցման մեթոդներին ժխտումով, լեցնում են այդ դրքի ամբողջ շարադրումը և, բացի վնասից, այդ դիրքը վնասիչ չի տալիս:

Կեղծ-գիտական և հակամարքսիստական դիրքավորումները Բլոնսկու, ինչպես և մյուս մանկաբանների մանկաբանական հայացքներում ամենայն պարզությամբ յերևան են հանում նրանց սոցիալական արմատները բուրժուական սեակցիոն մանկաբանության մեջ: Մանկաբաններն որեկտիվորեն դարձել եյին «բարձր» և «ցածր» ցեղերի թեորիայի մոնետիկները: Այդ միանգամայն ճիշտ է նաև պրոֆ. Բլոնսկու վերաբերմամբ, անկախ այն բանից՝ նա այդ ուղեցել է, թե չի ուղեցել:

Իր «գիտական» կառուցումների մեջ յեղնելով այսպես կոչված մանկաբանությունից, Բլոնսկին, կտրվելով սոցիալիստական չինարարության պրակտիկայից, դպրոցից և մանկավարժությունից, խորհրդային յերեխաների և նրանց բազմակողմանի կյանքի, ուսման իրական ուսումնասիրությունից, գլորվեց «տարուբերվող» կեղծ-գիտության՝ մանկաբանության լերկ վերացական դիրքերը: Բլոնսկու մանկաբանական թեորիան, ամբողջապես հապեցած լինելով անսկզբունք, եկլեկտիկական հայացքներով, մեծ վնաս հասցրեց խորհրդային դպրոցի ամրացման գործին, կոմունիստական հասարակության ակտիվ, գիտակից և ձեռներեց կառուցողների պատրաստման գործին: («Начальная школа» 1937 г. № 3):

1. Լուսժողովոմատի սխտեմում յեղած մանկաբանական խեղաթյուրումների մասին (Համկ(բ)Կ Կենտրոնական Կոմիտեյի 1936 թ. հուլիսի 4-ի վորոշումը)	8
2. Մանկաբանական կեղծ-գիտության մերկացումը («Պրավդա»-յի հուլիսի 5-ի առաջնորդողը)	9
3. Ի. Գ. Լոքով.—Լուսժողովոմատների սխտեմում յեղած մանկաբանական խեղաթյուրումների մասին	13
I. Դպրոցական կրթության աճումը ԽՍՀՄ-ում	14
II. Խեղաթյուրումները դպրոցի դեկավարման գործում	26
III. Մանկաբանական կեղծ-գիտությունը և նրա արմատները	41
IV. Մանկաբանների «գործունեյությունը» դպրոցում	61
V. Մեր խնդիրները	77
4. Ա. Բուքնով.—Ժամանակակից մանկաբանության թեորիայի և պրակտիկայի մասին	80
5. Մ. Բոգոմոլով.—Պրոֆեսոր Պ. Պ. Բլոնսկու կեղծ-գիտական, հակամարքսիստական հայացքների մասին	105

Գլավլիտի լիազոր—Պ—9223, հրատ. 4129, պատվ. 101, տիրաժ 3000

Հանձնված է արտադրութ. 7 հունիսի 1937 թ.

Ստորադրված է տպագրելու 15 հունիսի 1937 թ.

Թղթի չափը 62×94 , տպ. $7\frac{1}{3}$ մամ. մեկ մամուլում 38400 ներշ. հեղինակ. $7\frac{1}{3}$ մամ. չափը 6×10 , կորպուս, 117 հջ.

Հայկուստրաթի տպարան, Յերեվան, Ալլահվերդյան №71

Վ Բ Ի Պ Ե Կ Ն Ե Բ

Պետք է լինի

Տպված է

Եջ

- | | | |
|------------------|---|---|
| 59 Վ. 4 տ. | Մանկաբանությունը հայ-
տառարված եր... | Մանկավարժությունը արհամար
հական կերպով հայտարարված է |
| 62 Վ. 14 տ. | առաջադիմություն | Հասարակական |
| 64 Ն. 5 տ. | դասատուների | դասարաններ |
| 67 Վ. 1 տ. | ընտրություն և | ընտրություն և |
| 93 Վ. 10 տ. | ժողանդականություն | ժողանդականություն |
| 113 Ն. 7 և 18 տ. | մոտավորապես | մոտավորապես |
| 116 Ն. 17 տ. | սեկցիոն | սեկցիոն |

ՀՀ Ազգային գրադարան



NL0977608

425

ԳԻՆԸ 1 Ռ. 80 Կ.

11

28543

30

**РАЗОБЛАЧЕНИЕ
ПЕДОЛОГИИ КАК
ЛЖЕНАУКИ**

Гиз. Аризонской ССР, Ереван, 1987