

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ #5

Բացակա՝ պատմության դասից,
ներկա՝ անցյալում



«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփը ստեղծվել է
ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի՝ Շվեյցարիայի և Լիխտենշտեյնի
ազգային կոմիտեի աջակցությամբ:

ՈՒՍՈՒՑՉԻ/ԿՐԹՈՂԻ ՁԵՌՆԱՐԿ



ՀՀ Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարի
2022 թ-ի փետրվարի 15-ի 219-Ա/2 հրամանով
«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփը երաշխավորվել է
որպես ուսումնաօժանդակ նյութ:

Երևան
2022

«Պատմություն#5»-ը ստեղծվել է ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի և «Պարադիգմա» կրթական հիմնադրամի կողմից՝ ոլորտի մասնագետների աջակցությամբ: Աշխատանքային թիմի անդամներն են՝ **Նվարդ Մանասյանը** (ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի գենդերային հավասարության ծրագրի ղեկավար), **Ալվարդ Պողոսյանը** (ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի կրթական ծրագրերի բաժնի ղեկավար), **Արմենուհի Հովակիմյանը** (ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի սոցիալական քաղաքականության բաժնի ղեկավար), **Հասմիկ Կյուրեղյանը** («Պարադիգմա» կրթական հիմնադրամի տնօրեն), **Նարեկ Մանուկյանը** («Պարադիգմա» կրթական հիմնադրամի համահիմնադիր), **Թալին Սաղղասարյանը** («Պարադիգմա» կրթական հիմնադրամի կրթական ծրագրերի համակարգող), **Արփինե Հարոյանը** («Պարադիգմա» կրթական հիմնադրամի հետազոտող), **Աննա Ալեքսանյանը** (ԱՄՆ-ի Քլարկ համալսարանի պատմության դոկտորանտ, Հայաստանի ամերիկյան համալսարանի հրավիրյալ դասախոս), **Գայանե Շագոյանը** (ՀՀ ԳԱԱ հնագիտության և ազգագրության ինստիտուտի առաջատար գիտաշխատող, մշակութային մարդաբան), **Արմենուհի Ավագյանը** (ԱՐՄԱՎ շարունակական կրթության կենտրոնի հիմնադիր):

Իրենց խիստ արժեքավոր խորհուրդներով մեզ աջակցել են՝ **Հուրի Պէրպէրեանը** (ԱՄՆ Կալիֆոռնիայի համալսարանի (Իրվայն) պատմության պրոֆեսոր), **Թալին Գրիգորը** (ԱՄՆ Կալիֆոռնիայի համալսարանի (Դեյվիս) արվեստի պատմության պրոֆեսոր), **Սմբատ Հովհաննիսյանը** (ԵՊՀ համաշխարհային պատմության ամբիոնի դոցենտ), **Մելիսա Բիլալը** (Էթնոերաժշտագիտության դասախոս, ԱՄՆ Կալիֆոռնիայի համալսարան (Լոս Անջելես)):

Նկարիչ՝ **Տիգրան Մանգասարյան**
Խմբագիր՝ **Սևակ Ղազարյան**
Ձևավորումը՝ **Վիտալի Ասրիկի**

© ՅՈՒՆԻՍԵՖ

© «Պարադիգմա» կրթական հիմնադրամ:

Ձեռնարկը «Պատմություն#5»-ի ռեսուրսատուփի մաս է:

Պարունակում է 5 դասապլան և ուսուցչի 5 թեմատիկ նոթ:

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ #5

*Երբ պատմությունը ուղղանա սիրելը
չի ձանձրացնում*



Համընդհանուր ուսումնառություն ձևավորելու համար

Կրթության ներառականության սկզբունքը արժևորում է յուրաքանչյուր աշակերտի ներդրումն ուսումնական պրոցեսում: Երեխաները կարող են տեղեկատվությունն ընկալել, յուրացնել ու արտահայտվել բազմազան եղանակներով (ՀԲ, 2020): Հետևաբար, կարևոր է կիրառել դասավանդման, գիտելիքի գնահատման զանազան մոտեցումներ ու մեթոդներ՝ աջակցող կրթական միջավայր ստեղծելով բոլոր սովորողների համար (Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities, 2020, p.17):

Բոլոր սովորողների համար որակյալ կրթության ապահովման ժամանակակից մոտեցումները բխում են Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման (ՈՒՀՁ) սկզբունքներից:

ՈՒՀՁ-ն ունի երեք հիմնական սկզբունք՝

1. **Ներգրավում**՝ ուսուցումը կազմակերպելու բազմազան միջոցների կիրառումը, ինչն օգնում է սովորողներին մոտիվացված մնալ ողջ ուսուցման ընթացքում,
2. **Ներկայացում**՝ բովանդակությունը ներկայացնելու բազմազան միջոցների կիրառումը,
3. **Գործողություն և արտահայտում**՝ սովորողներին բազմազան եղանակներով արտահայտվելու հնարավորության տրամադրումը:

Նշյալ երեք սկզբունքների վրա հիմնված ուսուցումը նպաստում է ուսման մեջ բոլոր սովորողների ներգրավմանն ու առաջադիմության բարձրացմանը: Դասապրոցեսը ՈՒՀՁ-ի սկզբունքների հիման վրա պլանավորող ու անցկացնող ուսուցիչը՝

- Դասանյութը ներկայացնելիս և սովորողների գիտելիքները ստուգելիս կիրառում է բազմազան մոտեցումներ՝ սխեմաներ, սահիկաշար, խոսքային ձևակերպում, փոքրիկ տեսաֆիլմ և այլն:
- Սովորողներին ընձեռում է սովորածը, քննարկման արդյունքում դուրս բերածը, սեփական տեսակետը ներկայացնելու բազմազան եղանակներ գործի դնելու հնարավորություն՝ նկարել, նկարագրել, էսսե պատրաստել, գրավոր արտահայտվել, այլընտրանքային հաղորդակցման որևէ ձև կիրառել:

- Գրելու, պատմելու, բացատրելու պահանջ պարունակող առաջադրանքների դեպքում խոսքի ու հաղորդակցման դժվարություններ ունեցող, ուսուցման լեզվին լիարժեք չտիրապետող սովորողներին տրամադրում է կրթական օժանդակ նյութեր, հարմարություններ, մտքերն ու յուրացրածը արտահայտվելու այլընտրանքային եղանակներ:

Բազմազան կրթական կարիքների հաշվի առնման, դասավանդման, աշակերտների ներգրավման ու գիտելիքների ստուգման հարցում ձկունության դրսևորման շնորհիվ հնարավոր է լինում ապահովել որակյալ կրթություն *բոլորի* համար:

Լրացուցիչ ռեսուրսներ

1. Ավագյան Ա., Գևորգյան Ե., Գևորգյան Ս., Կյուրեղյան Հ., Գրիգորյան Ռ., (2019), Ներառական կրթության ռազմավարություններ: Դասագիրք: Մինեապոլիս, Մինեսոթա, ԱՄՆ. Մինեսոթայի համալսարան: ՅՈՒՆԻՍԵՖ Հայաստան և Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Երևան, Հայաստան, էջ 11-23:
2. Խաչատրյան Մ., Դավթյան Մ., (2019). Դասավանդման ժամանակակից մոտեցումներ ու մեթոդներ, ուսումնամեթոդական ձեռնարկ ուսուցիչների, ուսուցչի օգնականների եւ մանկավարժահոգեբանական ծառայություններ մատուցող մասնագետների համար, էջ 46-116:
3. CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
4. Avagyan, A.. (2017a). *The use of matching exercises to assess the internalization of notions*. The Hague: European Association of History Educators. Retrieved from: <https://euroclio.eu/resource/the-use-of-matching-exercises/>
5. Avagyan, A.. (2017b). *‘Match!’: Making a connection between concepts and symbols in an entertaining manner*. The Hague: European Association of History Educators. Retrieved from: <https://euroclio.eu/resource/match-making-connection/>
6. Avagyan, A.. (2017c). *Silent learning: The use of quizzes to motivate and assess participation in the classroom*. The Hague: European Association of History Educators: Retrieved from: <https://euroclio.eu/resource/silent-learning-the-use-of-quizzes/>

7. Avagyan, A.. (2017d). *Silent learning: The use of small-group learning and sharing to ensure full participation in the classroom*. The Hague: European Association of History Educators. Retrieved from: <https://euroclio.eu/resource/silent-learning-the-use-of-small-group-learning/>

Հղումներ

1. World Bank Group. (2020). Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities, <https://www.worldbank.org/en/topic/disability/publication/pivoting-to-inclusion-leveraging-lessons-from-the-c-ovid-19-crisis-for-learners-with-disabilities>
2. World Bank Group. (2020). INCLUSIVE EDUCATION RESOURCE GUIDE: Ensuring Inclusion and Equity in Education. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/798681600707797522/pdf/Inclusive-Education-Resource-Guide-Ensuring-Inclusion-and-Equity-in-Education.pdf>

ԴԱՍԱՊԼԱՆԻ ՕՐԻՆԱԿՆԵՐ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԹԵՄԱՏԻԿ ՆՈԹԵՐ

*Դասապլանի օրինակները գունավորված են
ըստ «Պատմություն#5» ռեսուրսապուլի
աղբյուրային քարտերի գույների*

Ուսուցիչը կարող է դասապլանները
համապատասխանեցնել առարկայական ծրագրին
և դասաժամերի քանակին՝ իր նախընտրությամբ:

Դասի թեման

Կանանց ազատագրության հարցը խորհրդային վաղ շրջանում

Դասի հիմնական հարցադրումը

Ինչ դեր ունեցավ խորհրդային վաղ շրջանը կանանց ազատագրության հարցում:

Դասն ուղղորդող հարցերը

1. Կանանց ազատագրության հարցի վերաբերյալ ինչ հիմնական գաղափարախոսական մոտեցումներ և փաստարկներ ուներ բոլշևիկյան իշխանությունը խորհրդային վաղ շրջանում:
2. Բոլշևիկյան իշխանությունն ինչ քայլեր (քաղաքականություն) էր ձեռնարկում կանանց ազատագրության հարցի վերաբերյալ իր գաղափարախոսական մոտեցումներն իրականացնելու համար:
3. Որքանով էր իրականացված քաղաքականությունը նպաստում կանանց ազատագրությանը:
4. Ինչ կարող ենք եզրակացնել կանանց ազատագրության հարցում խորհրդային վաղ շրջանի բոլշևիկյան իշխանության գաղափարախոսական մոտեցումների և իրականացված քաղաքականության վերաբերյալ:

Դասի նպատակը

- Օգնել սովորողներին կազմել սեփական բազմատեսանկյուն վերլուծական պատկերացումը կանանց ազատագրության հարցում խորհրդային վաղ շրջանի բոլշևիկյան իշխանության դերի վերաբերյալ:
- Օգնել սովորողներին, որ կիրառեն բազմատեսանկյուն վերլուծական պատկերացում ձևավորելու հմտությունները և թեմայի շուրջ գիտելիքները առօրեայում՝ օրինակ, կնոջ դերը ներկայում քննարկելու հարցում:

Դասի վերջնարդյունքները

1. Աղբյուրային նյութերից դուրս բերել և համակարգել տեղեկությունները:
2. Աղբյուրային նյութերից դուրս բերել, դասակարգել և ներկայացնել կանանց ազատագրության հարցի շուրջ բոլշևիկյան իշխանության հիմնական գաղափարախոսական մոտեցումներն ու փաստարկները:
 - o Վերլուծել թե որքանով էին այդ մոտեցումներն ու փաստարկները հիմնավոր և ինչ բացթողումներ ունեին:
3. Աղբյուրային նյութերից դուրս բերել, ըստ գաղափարախոսական մոտեցումների դասակարգել և ներկայացնել կանանց ազատագրությանն ուղղված բոլշևիկյան իշխանության քաղաքականությունը (քայլերը):

4. Համադրել և վերլուծել կանանց ազատագրության վերաբերյալ բոլշևիկյան իշխանության գաղափարախոսական մոտեցումների և իրականացված քաղաքականության համապատասխանությունը:
5. Գնահատել բոլշևիկյան իշխանության վարած քաղաքականության ազդեցությունը կանանց ազատագրության հարցում:

Թեմայի համապատասխանությունը առարկայական չափորոշիչներին և ծրագրերին

Դասապլանը և քարտերը կարող են կիրառվել ստորև նշված ծրագրերի շրջանակում՝ ուսուցչի ընտրությամբ:

1. «Հայոց պատմության»¹ օրինակելի ծրագիր՝

- **9-րդ դասարան**
- Թեմա 3. «Խորհրդային Հայաստանը 1920–1991 թթ.» (24 ժամ)՝
 - o Հայաստանի խորհրդայնացումը: Խորհրդային վարչակարգի հաստատումը Հայաստանում. իշխանության մարմինների ստեղծումը:
 - o Խորհրդահայ հասարակության առօրյա կյանքն ու կենցաղը, հասարակական հարաբերությունները:
- **12-րդ դասարան՝**
- Թեմա 2. Խորհրդահայ հասարակությունը (10 ժամ):
 - o Արդյունաբերական հասարակություն. Հասարակության տիպաբանությունը:
 - o Գյուղական կենցաղի փոփոխություններ:
 - o Խորհրդահայ քաղաքացու առօրյա կյանքը:

2. «Հասարակագիտության»² օրինակելի ծրագիր՝

- **10-րդ դասարան**
- Թեմա 6. Քաղաքական գաղափարախոսություններ (10 ժամ)
 - o Գաղափարախոսություն. բնորոշումները և տեսակները:
 - o Դասական քաղաքական գաղափարախոսություններ:
- **12-րդ դասարան**

¹ Համաձայն «2021–2022 ուսումնական տարում ՀՀ Տավուշի մարզի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում փորձարկելու նպատակով «Հայագիտություն» բնագավառի փորձնական չափորոշիչը և ծրագրերը (5–12-րդ դասարաններ) հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի՝ 2021 թվականի ապրիլի 30–ի N 12–Լ հրամանի:

² Համաձայն «2021–2022 ուսումնական տարում ՀՀ Տավուշի մարզի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում փորձարկելու նպատակով «Հասարակագիտություն» առարկայի փորձնական չափորոշիչը և ծրագրերը (7–12-րդ դասարաններ) հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի՝ 2021 թվականի ապրիլի 30–ի N 19–Լ հրամանի:

- Թեմա 3. Մարդու կյանքի բաղկացուցիչները (8 ժամ):
 - o Մարդը որպես գործող էակ:
 - o Խաղը, ուսումը, աշխատանքը, ազատ ժամանակը՝ որպես գործունեության տեսակներ:
 - o Մարդկային կյանքի բնութագրիչներ. ազատություն և երջանկություն, հավատ և սեր:

3. «Համաշխարհային պատմության»³ օրինակելի ծրագիր՝

- **11-րդ դասարան**
- Թեմա 3. Ամբողջատիրական պետություններ (10 ժամ)
 - o Սոցիալ-տնտեսական և քաղաքական միջավայրը, համակեցության հարաբերությունները:
- Թեմա 5. Հեղափոխություն (10 ժամ)
 - o Արդյունաբերական (սոցիալ-տնտեսական) հեղափոխություն:
- Թեմա 6. Գաղափարախոսություն (8 ժամ)
 - o Դասակարգային և այլ գաղափարախոսություններ:
- **12-րդ դասարան**
- Թեմա 4. Համամարդկային խնդիրներ (10 ժամ)

Դասի կապը պատմական ակտիվ մտածողության սկզբունքների հետ

1. Պատմական հեռանկար
2. Վկայություն

Տես ավելին «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 15–29 էջեր:

Դասի կրթական ռեսուրսները

«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփ՝

- o Խորհրդային մամուլի աղբյուրային քարտեր
- o Խորհրդային գաղափարախոսության աղբյուրային քարտեր
- o Ուսուցչի թեմատիկ նոթ

«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփի «Կանանց ազատագրության հարցը խորհրդային վաղ շրջանում» թեմայի բոլոր քարտերն առանձնանում են մուգ և բաց կարմիր գունանշամբ:

³ Համաձայն «2021–2022 ուսումնական տարում ՀՀ Տավուշի մարզի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում փորձարկելու նպատակով «Համաշխարհային պատմություն» առարկայի փորձնական չափորոշիչը և ծրագրերը (7–12-րդ դասարաններ) հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՄ նախարարի՝ 2021 թվականի ապրիլի 30-ի N 20-Լ հրամանի:

Դասի ընթացքը
Դաս 1
<p>5 րոպե՝</p> <p>Դասի սկիզբ</p> <p>1. Ուսուցիչը, օգտագործելով բազմազան միջոցներ, (տե՛ս այս ուղեցույցի ներածությունը)՝ ներկայացնում է դասի թեման, հիմնական հարցադրումը, նպատակը և վերջնարդյունքները:</p>
<p>10 րոպե</p> <p>Փուլ 1</p> <p>1. Ուսուցիչը ներկայացնում է Քորնելի ռազմավարությամբ նոթագրելու ձևը⁴: Այլընտրանքային տարբերակով տեղեկությունները համակարգելու անհրաժեշտության դեպքում, ուսուցիչը ներկայացնում է տվյալ տարբերակը: Նշում է, որ յուրաքանչյուր տեղեկություն ավելի լավ հասկանալու և վերլուծելու համար ցանկալի է այն համակարգել (տե՛ս ավելին՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 258–260 էջերում):</p> <p>2. Ուսուցիչը սովորողներին միավորում է խմբերում: Խմբի յուրաքանչյուր անդամին «Պատմություն#5» ռեսուրսատուփից խորհրդային գաղափարախոսության մեկական աղբյուրային քարտ է տալիս, հանձնարարում կարդալ, Քորնելի ռազմավարությամբ նոթագրել կամ տեղեկություններն այլընտրանքային ձևով համակարգել:</p> <p>3. Նոթագրելուց կամ այլընտրանքային ձևով համակարգելուց հետո խմբի անդամները միմյանց են ներկայացնում դուրս բերված գաղափարախոսական մոտեցումները: Նրանք քննարկում են թե ինչպես դասակարգեն դուրս բերված մոտեցումները, ապա նաև կազմում են այն դասակարգումը, որ խմբի կողմից ներկայացնելու են աշխատանքի ավարտին: Սովորողներն իրենք են որոշում թե դասակարգման ինչ միավորներ ընտրեն: Ուսուցիչն այդ ընթացքում մոտենում է խմբերից յուրաքանչյուրին աջակցելու, որ բոլոր սովորողները կարողանան նոթագրել կամ այլընտրանքային ձևով համակարգել աղբյուրային տեղեկությունը:</p>

⁴ Թույլատրվում է նոթագրել նաև համակարգչով, որպեսզի բոլոր սովորողները կարողանան իրագործել առաջադրանքը: Մոքերը գրավոր կերպով լիարժեք ներկայացնելու դժվարություն ունեցող սովորողների դեպքում, կարելի է բոլոր սովորողներին առաջարկել իրենց հարմար որևէ տարբերակով ներկայացնել նյութի հիմնական մոտեցումներն ու փաստարկները:

10 թույլ

Փուլ 1-ի ամփոփում

1. Ուսուցիչը հայտարարում է խմբային աշխատանքի ավարտը: Նա հրավիրում է խմբերի ներկայացուցիչներին ներկայացնել դուրս բերված գաղափարախոսական մոտեցումները և դրանց դասակարգումը: Մեկ խմբի ներկայացման ժամանակ մյուս խմբերի անդամներն իրենց մոտ բոլոր մոտեցումները նոթագրում են կամ այլընտրանքային ձևով համակարգում՝ դրա շնորհիվ թեմայի վերաբերյալ ավելի ամբողջական պատկերացում կազմելու նպատակով:
2. Ուսուցիչը սովորողներին հարցեր է տալիս խմբային աշխատանքների ներկայացումներն ուղղորդելու համար: Հարցերը կարելի է ներկայացնել են նաև սահիկով: «Այո» կամ «ոչ» պատասխաններ ակնկալող հարցերի դեպքում կարելի է պատրաստել «Այո» և «Ոչ» քարտեր՝ սովորողներին առաջարկելով հարցը լսելուց հետո բարձրացնել համապատասխան քարտը: Հարցերի օրինակներ՝
 - o Կամր աղբյուրային նյութ, որը վերաբերում էր կնոջ աշխատանքին տանը՝ ընտանիքում: Հեղինակն ինչ մոտեցում էր ներկայացնում և ինչ փաստարկներ էր բերում:
 - o Կամր աղբյուրային նյութ, որը վերաբերում էր կնոջ աշխատանքին դրսում՝ օրինակ գործարանում: Հեղինակն ինչ մոտեցում էր ներկայացնում և ինչ փաստարկներ էր բերում:
 - o Կամր աղբյուրային նյութ, որը վերաբերում էր ամուսնությանը: Հեղինակն ինչ մոտեցում էր ներկայացնում և ինչ փաստարկներ էր բերում:
 - o Ինչ փաստարկներ կային ամուսնության, ընտանիք կազմելու և կնոջ ազատագրության միջև կապի վերաբերյալ:
3. Քննարկման ավարտին ուսուցիչը սովորողների հետ միասին կազմում է գաղափարախոսական մոտեցումների դասակարգումը՝ ըստ կանանց ազատագրության ուղղությունների (օրինակ՝ տնտեսական, սոցիալական, և այլն) և ամփոփում սովորողների կողմից դուրս բերված գաղափարախոսական հիմնական մոտեցումները:

15 թույլ

Փուլ 2

1. Հիմնվելով դասի առաջին փուլի ամփոփման վրա՝ ուսուցիչը դասարանային քննարկում է ծավալում: Քննարկում են ուսումնասիրվող գաղափարախոսական մոտեցումների հիմնավորումները, բացթողումները և մոտեցումներից բխող հիմնական խնդիրները: Մասնավորապես՝ ուսուցիչը քննարկումը կարող է վարել հետևյալ հարցերով.

- o Որքանով էին քարտերում նշված գաղափարախոսական մոտեցումները հիմնավոր, օրինակ՝ որքանով էր իրատեսական, որ համայնքները կկարողանային հոգալ ընտանիքների բոլոր կենցաղային հոգսերը (օրինակ՝ լվացքը, սնունդը և այլն): Ինչ ռեսուրսներ դա կպահանջեր, իսկ ինչ կլիներ, եթե այդ ռեսուրսներն ինչ-որ պահի սպառվեին, ո՞ւմ վրա և ինչպե՞ս կազդեր այդ ռեսուրսների սպառումը:
 - o Որքանով էր իրատեսական, որ ընտանեկան կարգերը կփոխվեին և գյուղերում, և քաղաքներում հաշվի առնելով միջավայրի տարբերությունները: Ինչ քայլեր կպահանջվեին նշված գաղափարախոսական մոտեցումներն իրականացնելու համար:
 - o Որքանով էր իրատեսական նորաձիհների խնամքը համայնքի միջոցով կազմակերպելը: Ինչ ազդեցություն կունենար դա երեխաների ու ընտանիքների վրա:
 - o Կային գործոններ, որոնք հաշվի չէին առնվում կնոջ ազատագրության վերաբերյալ գաղափարախոսական մոտեցումներում:
 - o Ինչպիսի՞ հնարավորություններ էր ստեղծում բոլշևիկյան գաղափարախոսական մոտեցումների իրականացումը կանանց համար:
 - o Որքանով էք համաձայն Ձեր ընթերցած գաղափարախոսական մոտեցումների փաստարկների հետ, և ինչո՞ւ:
2. Ուսուցիչն ամփոփում է քննարկումը անդրադառնալով սովորողների պատասխաններին և տալով հավելյալ տեղեկություններ թեմայի վերաբերյալ «Ուսուցչի նոթերից» (տե՛ս էջ):

5 բուպե

Ամփոփում

1. Ուսուցիչն ամփոփում է դասը «Երկու աստղ և մի ցանկություն» ռազմավարությամբ: Սովորողները մատնանշում են երկու բան, որ սովորեցին դասի ընթացքում, և մեկ բան, որի մասին կուզեին ավելին իմանալ:
2. Ուսուցիչն ավարտում է դասը՝ տնային աշխատանք հանձնարարելով:
3. Ուսուցիչը դասից հետո վերլուծում է սովորողների պատասխանները և դրա շուրջ կառուցում հաջորդ դասի մի մասը:

Տնային աշխատանք

Պատասխանեք հետևյալ հարցին «Ինչ կանեիք, եթե բոլշևիկյան իշխանության ներկայացուցիչ լինեիք և փորձեիք իրականացնել կանանց ազատագրության վերաբերյալ Ձեր իշխանության գաղափարախոսական հիմնական դրույթները»:

Դաս 2

5 թույլ

Դասի սկիզբ

1. Ուսուցիչը, օգտագործելով բազմազան միջոցներ, (տե՛ս այս ուղեցույցի ներածությունը)՝ ներկայացնում է դասի թեման, նպատակը և վերջնարդյունքները:
2. Ուսուցիչն անդրադառնում է նախորդ դասի ավարտին սովորողների կողմից նշված ցանկություններին՝ «ինչ կուզեին հավելյալ իմանալ» և նշում, թե տվյալ դասին ինչ են անելու այդ ուղղությամբ:

15 թույլ

Փուլ 1

1. Ուսուցիչը աշակերտներին բաժանում է խմբերի:
2. Ներկայացնում է խմբային աշխատանքում սովորողների դերերը համաձայն «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի «Խմբային քննարկման դերային քարտեր» ռազմավարության (տե՛ս ավելին՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 243–245 էջերում):
3. Յուրաքանչյուր խմբի սովորողներն իրենք ընտրում թե որ դերը վերցնեն. Տարաձայնության դեպքում, սովորողները պարտավոր են բանակցել. ուսուցիչը միջամտում և դերաբաշխում է կատարում միայն խիստ անհրաժեշտության դեպքում:
4. Խմբերին հանձնարարում է դասակարգել և քննարկել տնային աշխատանքի արդյունքում դուրս բերված քայլերը: Սովորողները քննարկում են, թե որքանով կարող էին իրենց առաջարկած քայլերը նպաստել կանանց ազատագրությանը, որքան իրատեսական կլինեին դրանք խորհրդային վաղ շրջանում, ինչ միջոցներ կպահանջեր դրանց իրագործումը, ինչ բացթողումներ կունենային այդ քայլերը և ինչ հնարավորություններ կտային կանանց, որքան համահունչ են դրանք նախորդ դասին քննարկած գաղափարախոսական մոտեցումներին:
5. Խմբային աշխատանքի արդյունքում սովորողներն ընտրում են այն քայլերը (մինչև հինգ քայլ), որոնք ներկայացնելու են այլ խմբերին:
6. Աշխատանքի ավարտին յուրաքանչյուր խմբից մեկական սովորող ներկայացնում և բացատրում է այն քայլերը, որոնց շուրջ խմբով համաձայնության են եկել (մինչև հինգ քայլ): Սովորողը նշում է, թե հատկապես ինչու են այդ քայլերն ընտրեն և որքան համապատասխան են դրանք քննարկված գաղափարախոսական մոտեցումներին:

20 թույլ

Փուլ 2

1. Ուսուցիչը նույն խմբերի յուրաքանչյուր անդամի բաժանում է «Պատմություն#5» ռեսուրսատուսից խորհրդային մամուլի աղբյուրային քարտեր: Նա հանձնարարում է սովորողներին կարդալ քարտերը, Քորնելի ռազմավարությամբ նոթագրել կամ այլընտրանքային ձևով համակարգել դրանք ու դուրս բերել կանանց ազատագրությանն ուղղված բոլշևիկյան իշխանության քայլերը (քաղաքականությունը):
2. Նոթագրելուց կամ այլընտրանքային ձևով համակարգելուց հետո խմբի անդամները միմյանց են ներկայացնում դուրս բերված քայլերը և դասակարգում այնպես, որ դրանք համապատասխանեն առաջին դասի՝ գաղափարախոսական մոտեցումների դասակարգմանը:
3. Ուսուցիչը հայտարարում է խմբային աշխատանքի ավարտը և հրավիրում խմբերի ներկայացուցիչներին՝ դուրս բերված քաղաքական քայլերը և դրանց դասակարգումը ներկայացնելու:
4. Ուսուցիչը քննարկում է կազմակերպում, թե կանանց ազատագրությանն ուղղված սովորողներին՝ տանը մտածած քայլերը, խորհրդային մամուլից դուրս բերված քայլերը և խորհրդային գաղափարախոսությունը որքանով են համապատասխանում միմյանց: Ուսուցիչը լրացուցիչ հարցեր է տալիս քննարկելու նշված քայլերի հնարավոր ազդեցությունները:
5. Ուսուցիչն ամփոփում է քննարկումը անդրադառնալով կանանց ազատագրության վերաբերյալ խորհրդային վաղ շրջանի բոլշևիկյան իշխանության գաղափարախոսական մոտեցումներին, իրականացված քայլերին, դրանց արդյունքներին՝ ավելի լայն քաղաքական-տնտեսական համատեքստում և բացթողումներին:

3-5 թույլ

Ամփոփում

1. Ուսուցիչն ամփոփում է դասը «*Երկու աստղ և մի ցանկություն*» ռազմավարությամբ: Սովորողները մատնանշում են երկու բան, որ սովորեցին դասի ընթացքում, և մեկ բան, որի մասին կուզեին ավելին իմանալ:
2. Ուսուցիչն ավարտում դասը՝ տնային աշխատանք հանձնարարելով:
3. Ուսուցիչը դասից հետո վերլուծում է սովորողների պատասխանները և դրա շուրջ կառուցում հաջորդ դասի մի մասը:

Տնային աշխատանք

Պատասխանեք հետևյալ հարցին «Կանանց հավասարության ինչ խնդիր կա այսօր և ինչ միջոցներով կարելի է այդ խնդիրը լուծել»:

Ուսուցչի թեմատիկ նոթ

Կանանց ազատագրությունն այն բոլոր ռազմավարությունների և քայլերի ամբողջությունն է, որ թույլ է տալիս նրանց ազատվել իրենց նկատմամբ ավանդական իշխանության տարբեր դրսևորումներից: Այդ քայլերը ներառում են տղամարդու հետ հավասար աշխատանքի, աշխատանքի դիմաց հավասար վարձատրության, ամուսնության, քաղաքականությանը մասնակցության, վարքագծի խտրականության և այլ իրավունքների ամրագրումը: Խորհրդային վաղ շրջանի բոլշևիկյան մի քանի ակնառու գործիչներ կանանց ազատագրությունը պայմանավորում էին ստորև բերված գործոններով:

Առաջին գործոնը կանանց ազատումն էր ընտանիքի կենցաղային հոգսերից: Բոլշևիկները հավատում էին, որ կապիտալիզմը հակադրում է մարդու ընտանեկան և աշխատանքային պարտավորությունները: Ըստ նրանց՝ այս հակադրությունը հատկապես մեծ դժվարություն էր ստեղծում կանանց համար: Նրանք պետք է աշխատեին և միաժամանակ հոգային ընտանիքի կենցաղային հարցերը՝ ի տարբերություն տղամարդկանց, որոնք նման հարցերում գրեթե չէին ներգրավում: Կանանց կրկնակի զբաղվածությունը (տանը և դրսում՝ աշխատանքում) նրանց թույլ չէր տալիս տղամարդկանց հավասար մասնակցություն ունենալ հանրային կյանքում, օրինակ՝ քաղաքականության մեջ, ստեղծարար ոլորտներում և այլն: Ըստ բոլշևիկների՝ քանի որ այս հակադրությունը հատուկ էր հենց կապիտալիզմին, ապա այն երբեք չէր կարողանալու դրան համակարգային լուծում տալ: Մինչդեռ սոցիալիզմը, բոլշևիկների կարծիքով, կարող էր լուծել այս խնդիրը: Բոլշևիկներն առաջարկում էին կնոջը պարզապես ազատել տան աշխատանքից՝ պետության օգնությամբ: Օրինակ՝ երեխաների խնամքը կազմակերպել համայնքային մուտք-մանկապարտեզներում, սնունդը՝ համայնքային ճաշարաններում, լվացքը՝ հանրային լվացքատներում, և այլն: Բոլշևիկները հավատում էին, որ նույնիսկ նորածինների կարիքները կարելի էր հոգալ համայնքի միջոցով: Կնոջ ազատումն ընտանիքի կենցաղային հոգսերից նրան ազատ ժամանակ կտար՝ թույլ տալով տղամարդկանց հավասար կրթություն ստանալ, վճարովի աշխատանք ունենալ և ակտիվորեն մասնակցել հանրային կյանքին:

Երկրորդ գործոնը կանանց ներգրավումն էր վճարովի աշխատանքում: Ըստ բոլշևիկների, վճարովի աշխատանք չունեցող կինը մեծապես կախված էր տղամարդուց: Ամուսնությունը հաճախ դիտարկվում էր հենց որպես կնոջ ապրուստը հոգալու միջոց: Բոլշևիկները վստահ էին, որ սեփական եկամուտը էապես կնպաստի կանանց ինքնուրույնության աճին, ինչն էլ իր հերթին կանանց թույլ կտա ակտիվ ներգրավվածություն ունենալ հանրային կյանքում:

Հայտնի կին բոլշևիկյան առաջնորդ Ալեքսանդրա Կոլոնտայի կարծիքով՝ այն ընտանիքը, որն ազատ է կենցաղի, կնոջ ապրուստի ապահովման և հաջորդ սերնդի մասին հոգալու կարիքներից, դադարում է ընտանիք լինելուց և վերափոխվում զույգի ազատ միության: Հետևաբար՝ կանանց լիակատար ազատագրությունը խթանող **երրորդ գործոնը** նրանց ազատությունն էր ըստ ցանկության ամուսնական միություն կազմելու կամ բաժանվելու՝ առանց տնտեսական-ֆինանսական մտահոգությունների: Այս պայմաններում ամուսնությունն այլևս կախված չէր լինի երեխայի կամ կենցաղի կարիքները հոգալու տնտեսական գործոններից: Կանայք ու տղամարդիկ կկարողանային ամուսնանալ ու բաժանվել էրբ և ինչպես ցանկանային: Ամուսնության ինստիտուտը ժամանակի ընթացքում գրեթե կվերանար, փոխարենը՝ կանայք և տղամարդիկ ազատ կլինեին ապրել միմյանց հետ առանց որևէ պարտավորությունների: Պետությունն ակտիվ ներգրավածություն կունենար ընտանեկան կարիքները հոգալու գործում: Կոլոնտայը, օրինակ, կարծում էր, թե հանրային ճաշարանները վերացնում են ամուսնության տնտեսական գործոնը, քանի որ պետությունը լուծում է յուրաքանչյուրի սննդի հարցը:

Հիմնվելով վերը ներկայացված մոտեցումների վրա՝ 1917 թ-ի հեղափոխությունից հետո իշխանությունը մի շարք օրենսդրական փոփոխություններ իրականացրեց: Մասնավորապես՝ 1917 թ. դեկտեմբերին երկու օրենք ընդունվեց: Կրոնական ամուսնությունների փոխարեն օրինական համարվեցին քաղաքացիական ամուսնությունները, և ցանկացած զույգի թույլատրվեց բաժանվել՝ զույգի որևէ անդամի խնդրանքի դեպքում՝ առանց պատճառի ներկայացման: Հեղափոխական վաղ շրջանի օրենսդրությունն առհասարակ կանանց ու տղամարդկանց դիտարկում էր որպես իրավահավասարներ: Դրա շատ դրոյթները կանանց տալիս էին ավելի շատ ազատություն, քան ժամանակի բազմաթիվ այլ պետությունների օրենսդրություններ:

Բոլշևիկյան մոտեցումները հաճախ քննադատվել են տարբեր խնդրահարույց կետեր ունենալու համար, օրինակ՝ կենցաղային բոլոր խնդիրները լուծելու պետության հնարավորությունների գերազնահատումը, կենցաղային հոգսերն ամբողջովին համայնքին արտապատվիրելու, ընտանիքի ինստիտուտից լիարժեք ազատվելու և երեխաների խնամքը հնարավորինս առանց ծնողների միջամտության կազմակերպելու իրատեսության պակասը:

Օրենսդրական լուծումներին զուգահեռ բուլղարիայի իշխանությունները հիմնեցին նաև Կանանց բաժինը (Женотдел), որը գործում էր որպես Խորհրդային Միության Կոմունիստական Կուսակցության Կենտրոնական Կոմիսարիատի քարտուղարության բաժին: Սկզբում այն կոմիսիաների խումբ էր՝ միտված կանանց շրջանում պրոպագանդա և ագիտացիա իրականացնելուն, որն ավելի ուշ դարձավ առանձին բաժին և որի առաջին տնօրենն էր Ինեսսա Արմանդը: Կանանց բաժնի գործունեությունն արդյունավետ իրականացնելու համար հիմնվեցին տեղական կանանց բաժիններ, որտեղ աշխատում էին և՛ կոմունիստական կուսակցության անդամներ, և՛ կամավորներ: Կանանց բաժնի գլխավոր գրասենյակը գտնվում էր Մոսկվայում, և քաղաքական հիմնական ազդակներն այնտեղից էին գալիս:

Քաղաքական ազդակները բոլորին հասանելի դարձնելու համար հաճախ օգտագործվում էին թերթերն ու տպագիր այլ գործիքները, սակայն քանի որ անգրագիտության տոկոսը բարձր էր, անհրաժեշտ էր նաև տեղական-մասնավոր լուծումներ գտնել: Դրա համար կանանց բաժինը կիրառում էր մի շարք մոտեցումներ, որոնցից մեկը գնացքով տարբեր վայրեր այցելելն ու տեղում մարդկանց հետ շփվելն էր, իսկ մյուսը՝ գործարաններում ընտրություններ իրականացնելը, որոնց արդյունքում ընտրված կանայք դառնում էին տեղի կանանց բաժնի ներկայացուցիչներ մի քանի ամսով, կրթվում էին և կրթում գործարանի մյուս կանանց: Սրանից բացի՝ տեղական կանանց բաժինները հաճախ այլ պատճառաբանությամբ հանդիպում էին կանանց հետ օրինակ բաղնիքներում, արտելներում և հանրային այլ վայրերում: Ընդհանուր առմամբ՝ կանանց բաժինն ուներ գործունեության շատ մեծ շրջանակ՝ երեխաների խնամք, ուտելիքի բաշխում, հանրային առողջապահություն, մարմնավաճառության դեմ քարոզարշավներ, պատերազմական աշխատանք, կրթություն, օրենսդրություն, ընտանեկան աշխատանքներ, և այդ ամենին համահունչ՝ հանրային պրոպագանդա:

1921 թ. փետրվարին Լենինն առաջարկեց նոր տնտեսական քաղաքականությունը (ՆԷՊ)՝ վերակենդանացնելու ծանր պայմաններում գտնվող խորհրդային տնտեսությունը: Մինչև ՆԷՊ-ի գործարկումը, հաշվի առնելով ռեսուրսների սակավությունը, պետությունը առկա հացահատիկն օրաբաժնով էր հասանելի դարձնում: ՆԷՊ-ը մասնավորապես սահմանում էր, որ գյուղացիները պետք է պետությանը հացահատիկի տեսքով որոշակի չափով հարկեր վճարեն, իսկ ավելի արտադրված հացահատիկն իրավասու են վաճառել այլ քաղաքացիներին: Ի սկզբանե՝ ՆԷՊ-ն ընդամենը միտված էր հացահատիկի պակասը լրացնելուն, սակայն ժամանակի ընթացքում այն դարձավ ընդհանուր տնտեսական քաղաքականություն, քանի որ բավական արդյունավետ էր հացահատիկի պակասը լրացնելու գործում:

Մյուս կողմից՝ ՆԷՊ-ին զուգահեռ իշխանությունները սկսեցին պակաս ներդրումներ հատկացնել հանրային սոցիալական ծառայություններին՝ դրանց ֆինանսավորումը թողնելով համայնքի բնակիչներին: Արդյունքում փակվեցին բազմաթիվ հանրային մանկապարտեզներ, ճաշարաններ և այլ սոցիալական ծառայություններ: Մասնավորապես՝ 1922–1923 թթ. փակվեցին մանկապարտեզների և միայնակ մայրերի համար նախատեսված տների կեսից ավելին: Փակվեցին նաև համայնքային ճաշարանները: Սա նշանակում էր, որ տնային աշխատանքների իրագործումը համայնքից վերադառնում է տան տարածք, իսկ ավելի կոնկրետ՝ կրկին դրվում է կանանց վրա: Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ, ի հավելումն հիմնական աշխատանքի, կանայք տան աշխատանքների վրա օրական ծախսում էին մոտավորապես 5 ժամ, իսկ տղամարդիկ՝ ընդամենը 2: Կանայք միջինում քնում էին 6 ժամ 45 րոպե, իսկ տղամարդիկ՝ 8 ժամ: Արդյունքում, բազմաթիվ կանայք դարձան գործազուրկ: Մասնավորապես՝ 1921 թ. վերջում աշխատանքների կոմիսարիատում որպես անգործ գրանցված անհատների 62%-ը կանայք էին: Ստորև կգտնեք կանանց գործազրկության մակարդակը 1921–1929 թթ.: Նշենք, որ այս տվյալներում արտացոլված չեն այն անհատները, որոնք առաջին անգամ էին աշխատանք փնտրում:

Ամսաթիվ	Քանակ	Տոկոսը՝ ընդհանուր գործազրկության համեմատ
1921 Դեկտեմբեր	60,975	62.0
1922 Հուլիս	108,300	59.2
1922 Հոկտեմբեր	142,600	58.3
1923 Հունվար	190,300	52.5
1923 Հուլիս	154,578	41.4
1923 Հոկտեմբեր	315,400	50.2
1924 Ապրիլ	383,200	45.9

1924 Հուլիս	Տվյալները հասանելի չեն	35.4
1925 Հունվար	Տվյալները հասանելի չեն	32.6
1925 Հունվար	167,200	39.2
1925 Ապրիլ	Տվյալները հասանելի չեն	35.4
1925 Ապրիլ	217,100	39.2
1926 Հունվար	431,100	45.3
1926 Հունվար	Տվյալները հասանելի չեն	44.4
1927 Հունվար	Տվյալները հասանելի չեն	44.4
1927 Հոկտեմբեր	369,800	45.5
1929 Հունվար	Տվյալները հասանելի չեն	43.9
1929 Հուլիս	Տվյալները հասանելի չեն	49.9

Մինչդեռ ՆԷՊ-ի ընթացքում գործազուրկ տղամարդիկ մի քանի տարվա ընթացքում կարողացան աշխատանք վերագտնել, կանայք ավելի մեծ դժվարությունների բախվեցին: Մասնավորապես՝ 1929 թ. դրությամբ գործազուրկների 50%-ը կանայք էին, իսկ աշխատանք ունեցողների՝ ընդամենը 29%-ը: Կանանց ու տղամարդկանց տրամադրվելիք աշխատանքի բաշխումը փոխվել էր: Եթե մինչ ՆԷՊ-ը կանայք հաճախ աշխատում էին արդյունաբերական ոլորտներում, որտեղ մասնագիտական բարձր հմտություններ էին պահանջվում, ապա ՆԷՊ-ի գործազրկության շրջանից հետո 1925 թ. դրությամբ աշխատանք գտած կանանց ընդամենը 13%-ն ներգրաված էր մասնագիտական հմտություն պահանջող ոլորտներում, 42%-ը՝ կիսամասնագիտական, իսկ մնացածը 45%-ը՝ ոչ մասնագիտական (տղամարդկանց դեպքում այդ տոկոսները

համապատասխանաբար կազմում էին 50%, 30% և 20%) ոլորտներում էին: Սրա հետևանքով անհավասարություն էր առաջանում կանանց ու տղամարդկանց աշխատավարձերի միջև. կանայք վճարվում էին տղամարդկանց աշխատավարձի 65%-ի չափով: Ընդհանուր առմամբ՝ կանանց ազատագրության հարցում հեղափոխական վաղ շրջանի մտտեցումներն ու ձեռքբերումները շուտով սկսեցին տեղի տալ գործող քաղաքական-տնտեսական կարիքներին:

Կիրառված նյութեր

1. *Աղքատ գիւղացի*: Հայաստանի կոմունիստական (բոլշևիկների) կուսակցութեան կենտրոնական կոմիտէի օրգան: (1921, փետրվար): <http://tert.nla.am/archive/NLA%20TERT/Axqatgyuxaci1921/1921/12.pdf>
2. *Հայաստանի աշխատավորուհի*: Որգան Հ.Կ.Կ. Կենտկոմի բանվորուհիների յեվ գեղջկուհիների բաժնի: (1924, մարտ): <http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Hayastaniashxatavoruhi/1924/1.pdf>
3. *Հայաստանի աշխատավորուհի*: Որգան Հ.Կ.Կ. Կենտկոմի բանվորուհիների յեվ գեղջկուհիների բաժնի: (1924, մայիս): <http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Hayastaniashxatavoruhi/1924/2.pdf>
4. *Հայաստանի աշխատավորուհի*: Որգան Հ.Կ.Կ. Կենտկոմի բանվորուհիների յեվ գեղջկուհիների բաժնի: (1924, սեպտեմբեր): <http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Hayastaniashxatavoruhi/1924/3.pdf>
5. *Հայաստանի աշխատավորուհի*: Որգան Հ.Կ.Կ. Կենտկոմի բանվորուհիների յեվ գեղջկուհիների բաժնի: (1924, նոյեմբեր): <http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Hayastaniashxatavoruhi/1924/5.pdf>
6. *Հայաստանի աշխատավորուհի*: Որգան Հ.Կ.Կ. Կենտկոմի բանվորուհիների յեվ գեղջկուհիների բաժնի: (1925, հունվար): <http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Hayastaniashxatavoruhi/1925/1.pdf>
7. *Հայաստանի աշխատավորուհի*: Որգան Հ.Կ.Կ. Կենտկոմի բանվորուհիների յեվ գեղջկուհիների բաժնի: (1925, սեպտեմբեր-հոկտեմբեր): <http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Hayastaniashxatavoruhi/1925/6-7.pdf>
8. *Հայաստանի աշխատավորուհի*: Որգան Հ.Կ.Կ. Կենտկոմի բանվորուհիների յեվ գեղջկուհիների բաժնի: (1926, մարտ-ապրիլ): <http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Hayastaniashxatavoruhi/1926/3-4.pdf>
9. *Կոմունիստ*: Օրգան Երեվանի գավառական կուսակցական կոմիտեի: (1922, դեկտեմբեր): <http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Kommunist19221936/1922/3.pdf>

10. Denisova, L., & Mukhina, I. (2010). *Rural women in the Soviet Union and post-Soviet Russia*. London: Routledge.
11. Edmondson, L. (2008). *Women and society in Russia and the Soviet Union*. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
12. Elwood, R. (2002). *Inessa Armand*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Goldman, W. (2004). *Women, the state, and revolution*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
14. Emancipation of women. (2021). Retrieved 22 November 2021, from <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1098>
15. McAuley, A. (1981). *Women's work and wages in the Soviet Union*. London: Allen & Unwin.
16. Schuster, A. (1971). Women's Role in the Soviet Union: Ideology and Reality. *The Russian Review*, 30(3), 260–267. <https://doi.org/10.2307/128134>
17. Stites, R. (1976). Zhenotdel: Bolshevism and Russian Women, 1917–1930. *Russian History*, 3(2), 174–193. <http://www.jstor.org/stable/24649711>
18. Социальные основы женского вопроса / А. Коллонтай – М.: Книга по Требованию, 2013. – 437 с.
19. Полное собрание сочинений в 55-ти томах: Том 40 / И. В. Ленин – М.: Издательство политической литературы, 1974. – 534 с.
20. Полное собрание сочинений в 55-ти томах: Том 39 / И. В. Ленин – М.: Издательство политической литературы, 1970. – 654 с.

Դասի թեման

Հայկական նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ավանդույթները:

Դասի հիմնական հարցադրումը

Ինչպե՞ս է փոխվել ամուսինների նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ծիսական վարքը ավանդական ու արդի հայ հասարակություններում:

Դասն ուղղորդող հարցերը

1. Ինչո՞վ է նման ու տարբեր աղջիկների ու տղաների նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ծիսական վարքը ավանդական հայ հասարակության մեջ:
 - o Ինչ գործոններով կարելի է բացատրել այդ նմանություններն ու տարբերությունները:
2. Ինչպե՞ս է փոխվել աղջիկների ու տղաների նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ծիսական վարքը արդիական հայ հասարակության մեջ:
 - o Ինչ գործոններով կարելի է բացատրել այդ փոփոխությունները:

Դասի նպատակը

- Օգնել սովորողներին կազմել սեփական բազմատեսանկյուն վերլուծական պատկերացումը ավանդական հայ հասարակության մեջ տղաների ու աղջիկների նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ծիսական վարքի նմանությունների, տարբերությունների և արդի հայ հասարակության մեջ այդ վարքի փոփոխությունների վերաբերյալ:
- Օգնել սովորողներին, որ կիրառեն բազմատեսանկյուն վերլուծական պատկերացում ձևավորելու հմտությունները և թեմայի շուրջ գիտելիքները առօրեայում:

Դասի վերջնարդյունքները

1. Աղբյուրային նյութերից դուրս բերել, դասակարգել, համեմատել և ներկայացնել **ավանդական** հայ հասարակության մեջ աղջիկների ու տղաների նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ծիսական վարքի հիմնական նմանություններն ու տարբերությունները:
2. Աղբյուրային նյութերից դուրս բերել, դասակարգել, համեմատել և ներկայացնել **արդի** հայ հասարակության մեջ աղջիկների ու տղաների նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ծիսական վարքի հիմնական նմանություններն ու տարբերությունները:
3. Դուրս բերել և վերլուծել աղջիկների ու տղաների նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ծիսական վարքի փոփոխությունները (դա պայմանավորող գործոնները) ավանդական և արդի հայ հասարակություններում:

<p>4. Քննարկել աղջիկների ու տղաների դերը ավանդական և արդի հայ հասարակություններում՝ ելնելով նախահարսանեկան և ետհարսանեկան վարքի ուսումնասիրությունից:</p> <p>5. Աղբյուրային նյութերից դուրս բերել և համակարգել տեղեկությունները:</p> <p>6. Կիրառել Վենի դիագրամը տեղեկություններ համադրելու–համեմատելու նպատակով:</p>
<p>Թեմայի համապատասխանությունը առարկայական չափորոշիչներին և ծրագրերին</p> <p>1. «Հայոց պատմության»¹ օրինակելի ծրագիր՝ 8-րդ դասարան</p> <ul style="list-style-type: none"> • Թեմա 4. «Հայ ժողովուրդը և Հայաստանը XIX-րդ դարում» (18 ժամ)՝ <ul style="list-style-type: none"> ○ «Արևելահայերի և արևմտահայերի առօրյա կյանքն ու կենցաղը, հասարակական հարաբերությունները XIX-րդ դարում և XX-րդ դարի սկզբում»
<p>Դասի կապը պատմական ակտիվ մտածողության սկզբունքների հետ</p> <p>1. Պատմական հեռանկար, 2. Փոփոխություն և շարունակականություն:</p> <p><i>Տես ավելին «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 15–29 էջեր:</i></p>
<p>Դասի կրթական ռեսուրսները</p> <p>«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփ</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ազգագրության/մարդաբանության աղբյուրային քարտեր ○ Ուսուցչի թեմատիկ նոթ <p><i>«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփի «Ամուսինների նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ծիսական վարքը ավանդական ու արդի հայ հասարակություններում» թեմայի բոլոր քարտերն առանձնանում են կանաչ գունանշամբ:</i></p>
<p>Դասի ընթացքը</p>
<p>5 րոպե՝</p> <p>Դասի սկիզբ</p> <p>1. Ուսուցիչը օգտագործելով բազմազան միջոցներ, (տե՛ս այս ուղեցույցի ներածությունը) ներկայացնում է դասի թեման, հիմնական հարցադրումը, նպատակը և վերջնարդյունքները:</p>

¹ Համաձայն «2021–2022 ուսումնական տարում ՀՀ Տավուշի մարզի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում փորձարկելու նպատակով «Հայագիտություն» բնագավառի փորձնական չափորոշիչը և ծրագրերը (5–12-րդ դասարաններ) հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի՝ 2021 թվականի ապրիլի 30-ի N 12-Լ հրամանի:

15 թույլ

Փուլ 1

1. Ուսուցիչը ներկայացնում է Քորնելի ռազմավարությամբ նոթագրելու ձևը²: Այլընտրանքային տարբերակով տեղեկությունները համակարգելու անհրաժեշտության դեպքում, ուսուցիչը ներկայացնում է սովյալ տարբերակը: Նշում է, որ յուրաքանչյուր տեղեկություն ավելի լավ հասկանալու և վերլուծելու համար ցանկալի է այն համակարգել (տե՛ս ավելին՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 258–259 էջերում):
2. Ուսուցիչը սովորողներին միավորում է խմբերում: Խմբի յուրաքանչյուր անդամի «Պատմություն#5» ռեսուրսատուից Ազգագրության/մարդաբանության մեկական աղբյուրային քարտ է տալիս, հանձնարարում կարդալ, Քորնելի ռազմավարությամբ նոթագրել կամ այլընտրանքային ձևով համակարգել ավանդական հասարակության մեջ տղաների ու աղջիկների նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ծիսական վարքի հիմնական նմանություններն ու տարբերությունները:
3. Նոթագրելուց կամ այլընտրանքային ձևով համակարգելուց հետո խմբի անդամները միմյանց են ներկայացնում դուրս բերված նմանություններն ու տարբերությունները:
4. Ուսուցիչը ներկայացնում է Վենի դիագրամ կազմելու ձևը (տե՛ս ավելին՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 123–126 էջերում) և խմբերին հանձնարարում, որ կազմեն իրենց դուրս բերած նմանությունների ու տարբերությունների Վենի դիագրամ: Ուսուցիչն այդ ընթացքում մոտենում է խմբերից յուրաքանչյուրին աջակցելու, որ բոլոր սովորողները կարողանան կազմել դիագրամը:

10 թույլ

Փուլ 1-ի ամփոփում

1. Ուսուցիչը հայտարարում է խմբային աշխատանքի ավարտը: Նա հրավիրում է խմբերի ներկայացուցիչներին ներկայացնել իրենց խմբերի կազմած Վենի դիագրամները: Մեկ խմբի ներկայացման ժամանակ մյուս խմբերի անդամներն իրենց մոտ բոլոր մոտեցումները նոթագրում են կամ այլընտրանքային ձևով համակարգում՝ դրա շնորհիվ թեմայի վերաբերյալ ավելի ամբողջական պատկերացում կազմելու նպատակով:

² Թույլատրվում է նոթագրել նաև համակարգչով, որպեսզի բոլոր սովորողները կարողանան իրագործել առաջադրանքը: Մտքերը գրավոր կերպով լիարժեք ներկայացնելու դժվարություն ունեցող սովորողների դեպքում, կարելի է բոլոր սովորողներին առաջարկել իրենց հարմար որևէ տարբերակով ներկայացնել նյութի հիմնական մոտեցումներն ու փաստարկները:

2. Ուսուցիչը՝ խմբերի ներկայացումների հիմքով գրատախտակին կազմում է միասնական Վենի դիագրամ՝ աղջիկների ու տղաների նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ծիսական վարքի նմանություններն ու տարբերություններն ամփոփելու նպատակով:
3. Ուսուցիչը սովորողներին հարցեր է տալիս խմբային աշխատանքների հիմքով վերլուծական միտքը խթանելու համար: Հարցերի օրինակներ՝
 - o Ինչ գործոններով կարելի է բացատրել այդ նմանություններն ու տարբերությունները:
 - o Վարքի սահմանափակումներն ավելի շատ ո՞ւմ էին ուղղված և ինչու՞:
 - o Հիմնականում ինչ բնույթի էին տղաներին ուղղված կարգավորումները և ինչ բնույթի էին աղջիկներին ուղղված կարգավորումները:
 - o Ինչ նմանություններ ու տարբերություններ կային՝ ըստ սոցիալական խավերի:

Ուսուցիչն ամփոփում է քննարկումը՝ հիմնվելով Ուսուցչի թեմատիկ նոթի վրա: Դասի հաջորդ մասին անցնելու նպատակով անդրադառնում է նաև, թե ինչ նկատի ունենք «ավանդական և արդի հասարակություններ» ասելով:

10 րոպե

Փուլ 2

1. Ուսուցիչը խմբերին հանձնարարում է, ելնելով իրենց տեղեկություններից, իրենց կամ իրենց ընտանիքի անդամների փորձից, քննարկել, թե իրենց ուսումնասիրած ծիսական վարքի որ արարողություններն են այսօր պահպանվել և որոնք՝ ոչ:
2. Ուսուցիչը կազմակերպում է վարքի փոփոխության վրա ազդող գործոնների քննարկում:

5 րոպե

Դասի ամփոփում

1. Ուսուցիչն ամփոփում է դասը՝ հիմնվելով Ուսուցչի թեմատիկ նոթի վրա, և նշում վերլուծության այն հատվածները, որոնք դուրս են մնացել դասի քննարկումից:

Ուսուցչի թեմատիկ նոթ

Ինչ է ավանդական հասարակությունը/մշակույթը

Հաճախ ավանդական մշակույթ ասելով՝ ենթադրում են հնուց եկած, ազգային ավանդույթները պահպանող ցանկացած մշակութային համալիր: Սակայն այս սահմանման մեջ մի շարք հասկացություններ պահանջում են հստակություն. ինչպե՞ս ընկալել «հնուց եկած» արտահայտությունը, որքան «հնուց», ինչպե՞ս պարզել արդյոք այս կամ այն ավանդույթը ազգային է, թե փոխառված, ինչը և ինչպե՞ս համարել ազգային և այլն: Նման հարցերի պատասխանները պահանջում են երկար ուսումնասիրություն կամ առնվազն պատմության ընթացքի խոր իմացություն, տեսական մոտեցումների տիրապետում:

Որոշ պարզություն մտցնելու համար անհրաժեշտ է տարբերակել «ավանդույթ» հասկացությունը «ավանդական մշակույթ» եզրույթից: Ավանդույթներն այսօր էլ են ձևավորվում, դրանք կարող են լինել ոչ միայն ազգային կամ նույնիսկ՝ լայն խմբային, այլև ընտանեկան, նեղ սոցիալական և անգամ անհատական: Ցանկացած դրական փորձ, որն անձը կամ խումբը միտումնավոր կրկնում է, կարող է հավակնել ճանաչվելու որպես «ավանդույթ»: Սակայն «ավանդական մշակույթ» կամ «ավանդական հասարակություն» եզրույթն ունի ավելի հստակ չափորոշիչներ: Նման մշակույթները հակադրվում են արդի հասարակություններին և հայտնի են նաև որպես նախարդիական հասարակություններ/մշակույթներ:

Ավանդական մշակույթը (կամ հասարակության տեսակը) այն հասարակությունն է, որտեղ ներհամայնքային բազմաթիվ հարաբերություններ կարգավորվում են սովորույթների և ավանդույթների հիման վրա: Ե՛վ ավանդույթը, և՛ սովորույթը սերնդեսերունդ փոխանցվող իմացություն ու փորձառություն են: Սակայն ավանդույթ ասելով սովորաբար հասկանում են մշակութային ժառանգության լայն շրջանակ (ծես, բանահյուսություն, կրոնական պատկերացումներ և այլն), մինչդեռ սովորույթն ընդգրկում է որոշակի ժամանակի համար բնորոշ և որոշակի խմբի համար ընդունելի վարքագիծ: Գոյություն ունի նաև սովորութային իրավունք հասկացությունը, որը ենթադրում է սովորույթի ուժով կարգավորվող այնպիսի հարաբերություններ, որոնք սովորույթից շեղվելու պարագայում ենթադրում են հասարակական պատժամիջոցների կիրառում՝ ոչ պաշտոնական դատաստանի տարբեր ձևեր:

Արդի հասարակության գործունեությունն ապահովվում է օրենսգրքով, օրենքների փաթեթով, ներկայացուցչական իշխանության օրենսդրական մարմինների կողմից և երաշխավորվում է սահմանադրությամբ:

Բայց դա չի նշանակում, որ սովորության իրավունքն ու ավանդույթի ուժը այլևս բացարձակապես զիջում են իրենց տեղն ու դերը: Ավելին՝ բազմաթիվ օրենքներ ձևավորվել են սովորության իրավունքի հիման վրա և, ըստ էության, դրանց առավել կանոնակարգված դրույթներն են: Սակայն երբեմն էլ սովորության նորմերի և արդի օրենսդրության միջև ստեղծվում են հակասություններ, ինչից հասարակությունը կարող է նույնիսկ բաժանվել խմբերի, որոնք բանավիճում են միմյանց հետ՝ նախընտրելով դրանցից մեկը (հմմտ. «Կանանց նկատմամբ բռնության և ընտանեկան բռնության կանխարգելման ու դրա դեմ պայքարի մասին կոնվենցիա»-ի շուրջ եղած հասարակական քննարկումները):

Ավանդական մշակույթը գերակշռում է այն հասարակություններում, որտեղ փոփոխություններն անտեսանելի են մեկ սերնդի կյանքի համար, և երեխաների ապագան նման, գրեթե նույնական է մեծահասակների անցյալին: Այստեղ տիրում է սովորույթի, սերնդեսերունդ փոխանցվող ավանդույթի ուժը: Հասարակական միավորները կազմված են հիմնականում ծանոթ մարդկանցից և ամփոփված են համեմատաբար փոքր համայնքներում: Այս տեսակի հասարակությունները պահպանում են իրենց հատուկ մշակության ղիմագիծը: Այստեղ անառարկելի է ավագ սերնդի հեղինակությունը, ավագ սերունդն է նաև հանդիսանում գիտելիքի և հմտությունների հիմնական աղբյուրը: Մինչդեռ արդի կամ ժամանակակից հասարակություններին բնորոշ են արագ փոփոխությունները՝ պայմանավորված անընդհատ արդիականացող գործընթացներով: Գիտելիք և ունակություններ ձեռք են բերվում ոչ թե ընտանիքում, այլ ինստիտուցիոնալացված հաստատություններում, որտեղ ապահովվում է մասնագիտական կրթության մատակարարումն ու համահարթեցված դաստիարակությունը:

Ի տարբերություն ավանդական հասարակության եռասերունդ և ավելի մեծ ազգակցական ընտանեկան խմբերի (ավանդական հայկական ընտանիքներում անդամների քանակը կարող էր հասնել մինչև 50–70 մարդ)՝ արդի հասարակության հենքը հիմնականում կազմում են երկսերունդ խմբերը՝ ծնողներ-երեխաները, ընտանիքները: Եվ, եթե ավանդական համայնքում մարդիկ անձամբ ճանաչում էին մեկը մյուսին, արդի հասարակությունը հիմնականում անանուն է, այն բաղկացած է միմյանց չճանաչող մեծաքանակ խմբերից:

Ավանդական հասարակության տնտեսությունը մինչարդյունաբերական է, այն կազմված է գյուղատնտեսությամբ զբաղվող գիր չիմացող կամ գրաձանաչների ցածր տոկոս կազմող խմբերից: Այս հանրույթները ձկուն չեն՝ թե՛ սոցիալապես (մի կարգավիճակից մեկ այլ կարգավիճակի անցնելու առումով), թե՛ ֆիզիկապես (մի բնակավայրից կամ երկրից մյուսն անցնելու առումով, ինչն առավել վառ է արտահայտվում կանանց դեպքում):

Հակառակ գյուղատնտեսության վրա հիմնված ավանդական հասարակությունների՝ արդի հասարակության տնտեսության հենքը արդյունաբերությունն է, այն հիմնականում կենտրոնացած է քաղաքներում, և նույնիսկ գյուղատնտեսական ոլորտը հիմնված է տնտեսությունը կազմակերպելու արդյունաբերական միջոցների վրա: Թեև պետք է հաշվի առնել, որ զարգացած արդյունաբերական շատ երկրների գյուղական համայնքներ կարող են մասամբ պահպանել ավանդական հասարակությանը բնորոշ հատկանիշներ: Տեղաշարժերը, լինեն դրանք հասարակական թե տարածական բնույթի, անհամեմատ ավելի արագ են տեղի ունենում և մատչելի եթե ոչ յուրաքանչյուրի, ապա բացարձակ մեծամասնության համար:

Այսպիսով՝ մեկ երկրում կարող են համատեղվել երկու տեսակի մշակույթներ՝ համահարթեցված արդյունաբերական և ինքնատիպ ավանդական: Օրինակ՝ Հայաստանն ավանդական և ժամանակակից մշակույթների բարդ խառնուրդ է:

Մինչհարսանեկան և երհարսանեկան ծիսական վարքը ավանդական հայ հասարակության մեջ

Հարսանեկան են այն բոլոր ծիսական արարողությունները և ձևերը, որոնցով ապահովվում են տղամարդու և կնոջ սեռական կապի հարատև կայունությունն ու ամրությունը, նոր սերունդ ստեղծելու նպատակը (Լիսիցյան՝ Շագոյանի գործում, 2011, էջ 563): «Շատերն են փորձել վերականգնել «իսկական» կամ «իդեալական» հայոց հարսանիքը, որը սովորաբար փնտրում են դարերի խորքում: Թվում է՝ եղել է մի ժամանակ, երբ ապրել են «մաքուր» հայեր, ում ծեսերը եղել են «իսկական հայկական», և հետո եկել են այլևայլ ցեղեր ու ժողովուրդներ և «պղտորել» իսկական, մաքուր հայ «արտադրող» այդ ջինջ ակունքները: Սա թյուր պատկերացում է և լիովին անընդունելի:» (Շագոյան, էջեր 12-13)

Ավանդական հասարակությունում ամուսնությունն ընդհանրապես ավելի հիշեցնում է տնտեսական գործարք, քան երկու անհատի զգացմունքներից ծնված միասնություն, թեև նման դեպքեր նույնպես պատահում էին՝ չնայած դրանք ավելի շուտ բացառություն էին, քան օրինաչափություն (Շագոյան, 2011, էջ 137): Հայ ավանդական հասարակության մեջ ամուսնության հետ կապված հարցերը կարգավորում էին հիմնականում նորապսակների ծնողները: Նրանք ոչ միայն կարող էին հաշվի չառնել ամուսնացողների կարծիքը, այլև ապագա ամուսիններին նույնիսկ տեղյակ չպահել արդեն ընթացող խնամիական բանակցությունների մասին՝ չբացառելով ամուսնությունն առանց փեսայի ներկայության:

Դաստիարակված երիտասարդից ակնկալվում էր նրա հնազանդությունն արտահայտող միայն մեկ պատասխան. «Դուք հավանել եք, էլ ես ինչ կարող եմ ասել»: Այդ առիթով տղայի հետ խոսողն անպայման մայրն էր, որովհետև տղան հորից այնքան էր ամաչում, որ նման հարցի շուրջ նրա հետ խոսելն ուղղակի անհնար էր: Սեփական ամուսնության հարցը կարող էին իրենք կարգավորել միայն ծնողագուրկ և ինքնուրույն կյանք վարող տղաները:

Հարսնացու ընտրելիս սովորաբար առաջնորդվում էին ոչ միայն և ոչ այնքան հարսնացուի բարեմասնություններով ու առաքինություններով, որքան նրա մոր և հոր գերդաստանի մասին տեղեկություններով: Տղայի մասին կարծիք կազմելիս նույնպես հաշվի էր առնվում հոր համբավը (Շագոյան, 2011, էջ 43): Հարսանեկան ծեսի անբաժանելի մասն էին կազմում խնամհացող կողմերի՝ հարսանիքին նախորդող բանակցությունները (Շագոյան, 2011, էջ 44): Ավանդական հասարակության մեջ աղջիկների կյանքն ընթանում էր զգալիորեն սահմանափակ տարածքում: Նրանց հնարավոր էր տեսնել, օրինակ, բացօթյա տոնախմբությունների, ուխտագնացությունների և այլ ծիսական միջոցառումների ժամանակ, աղբյուրից ջուր բերելիս, այգիներում բերքահավաքին մասնակցելիս և անտառներում պտուղ հավաքելիս, արտերում քաղհան անելիս, իսկ քաղաքներում աղջիկ ընտրելու լավագույն վայրերից էին համարվում քաղաքային բաղնիքները (Շագոյան, 2011, էջ 46): Եթե գյուղի փոքրաթիվ բնակչություն ունեցող համայնքներում կանայք ուղղակի կամ անուղղակի տեղեկություններ ունեին «հարմար» հարսնացուների մասին, և պաշտոնական «աղջիկտեսի» կարիք չկար, ապա քաղաքում, ինչպես նաև մեկ այլ գյուղից աղջիկ ընտրելիս, ապագա հարսնացուի հետ ծանոթությունը շատ ավելի ծիսականացված էր (Շագոյան, 2011, էջ 47): Մինչև վերջնական պատասխան տալը աղջկա կողմը, հատկապես եթե մեկ այլ գյուղից էին, «տնտես (տունը տեսնելու) էին գնում», այսինքն՝ գնում էին տղայի տունը տեսնելու. ինչ կարողություն ունեն, ինչպիսի՞ նիստուկաց, հարցնում էին գյուղացիներից տղայի վարք ու բարքի մասին, ստուգում տղայի «օխտը պորտը»՝ պարզելու՝ արդյո՞ք հիվանդներ կամ հանցագործներ չեն ունեցել (Շագոյան, 2011, էջ 50): Հարսանիքն ավանդական հայ հասարակություն հետաքրքրությունների բախում էր պարունակում: Հետաքրքրությունների բախման հիմնական պատճառը ամուսնությունը նախևառաջ որպես տնտեսական գործարք ընկալելն էր. տղայի կողմը ջանում էր հարսնացու ձեռք բերել հնարավորինս քիչ ծախսերով, իսկ հարսի կողմը, ընդհակառակը, տղայի կողմից հնարավորինս մեծ գումար և նվերներ ստանալ (Շագոյան, 2011, էջ 56): Անցումային ծեսերի դասական փուլերի նման հայոց հարսանեկան ծիսաշարը նույնպես բաժանվում էր երեք փուլի՝ անջատման, միջանկյալ և միացման:

Ամուսնական ծեսի դեպքում այդ փուլերը համապատասխանում էին երեք հիմնական շրջանների՝ մինչհարսանեկան ծեսեր, բուն հարսանիք և հետհարսանեկան ծիսաշար (Շագոյան, 2011, էջ 510): Մինչհարսանեկան ծիսաշարն ուներ երկու հիմնական նպատակ՝ 1) ամուսնացողների ներկայացուցիչների միջև նախնական բանակցություններ վարելն ու 2) ամուսնացող կողմերի միջև համաձայնության հաստատումը: Առաջին նպատակն իրականացնելուն էին ուղղված աղջիկտեսն ու խնամախոսությունը: Իսկ աղջկա ընտանիքի համաձայնությունը ձեռք բերելուց հետո տեղի էին ունենում այդ համաձայնությունն ամրապնդող և հանրությանը դրա մասին տեղեկացնող ծեսերը՝ խոսքկապը, նշանադրությունն ու հարմնատեսը, նվերների հանրային փոխանակությունը, որոնք, ըստ էության, բանակցող կողմերի ամուսնական «պայմանագիր» կնքելու ծիսական արարողություններն են: Այս նպատակներին ուղղված ծեսերը կարող են բազմապատկվել, ծավալվել կամ, ընդհակառակը, կրճատվել՝ կախված կողմերի ֆինանսական հնարավորություններից և տվյալ ժամանակաշրջանի ծիսական նորմերից (Շագոյան, 2011, էջ 135): Հետհարսանեկան խմբի ծեսերն ունեն երկու հիմնական նպատակ. նախ՝ նրանք ամուսնացողներին մաքրագործում են անցումային ծեսերի ազդեցությամբ և դրանով ազդարարում անցման ավարտը, և երկրորդ՝ ամուսնացողների ընտանիքների միջև հաստատում են նոր կարգի հարաբերություններ՝ այլ «պայմանագրային» հիմունքներով, որոնք վերացնելու են երկու կողմերի միջև առկա բոլոր նյութական պարտավորություններն ու վերջնականապես հաստատում կնոջ անցումը նոր ընտանիք (Շագոյան, 2011, էջ 510):

Կիրառված նյութեր

1. Լալայան, Ե. Երկեր: Հինգ հատորով [Պատ. խմբ.՝ Դ. Ս. Վարդումյան]: ՀՍՍՀ ԳԱ հնագիտության և ազգագրության ինստիտուտ – Երևան: ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ. 1988: Հատոր 2 [Հատորը կազմ. և տպագր. պատրաստ. Ա. Մ. Նազիսյանը], 1988 – 505 էջ, 9 թ. նկ.:
2. Լալայան, Ե. Ընտանեկան բարք. Ամուսնութիւն և հարսանեաց սովորութիւններ. Ազգագրական հանդես. Գիրք Գ (1898), Համար 1, էջ 208–227: Վերցված է՝ <https://arar.sci.am/dlibra/publication/116163>
3. Լալայան, Ե. Ամուսնութիւն և հարսանիքի սովորութիւններ. Ազգագրական հանդես. Գիրք IX (1902), էջ 212–245: Վերցված է՝ <https://arar.sci.am/dlibra/publication/116418>

4. Լալայեան, Ե. Ընտանեկան բարք. Ամուսնութիւն և հարսանիքի սովորութիւններ. Ազգագրական հանդէս. Գիրք XII (1904), էջ 117–135: Վերցված է՝ <https://arar.sci.am/dlibra/publication/116529>
5. Լալայեան, Ե. Վասպուրական. Ազգագրութիւն. Ա. Վան, Տոսպ և Հայոց–Ձոր. Մարդաբանական համառօտ տեղեկութիւններ. Ազգագրական հանդէս. XX գիրք (1910) Համար 2, էջ 116–196: Վերցված է՝ <https://arar.sci.am/dlibra/publication/116698>
6. Լալայեան, Ե. Միւշ–Տարօն. Ազգագրութիւն. Ազգագրական հանդէս. Գիրք XXVI(1916), էջ 148–194: Վերցված՝ <https://arar.sci.am/dlibra/publication/116793>
7. Շագոյան, Գ. «Յոթ օր, կոթ գիշեր». հայոց հարսանիքի համայնապատկեր, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատարակչություն, Եր., 2011, passim
8. Շահագլիզ, Եր. «Ծէսեր և սովորութիւններ». Ազգագրական հանդէս. Գիրք VII և VIII (1901), էջ 76–102: Վերցված է՝ <https://arar.sci.am/dlibra/publication/116362>

Դասի թեման

Հայ կանանց հասարակական գործունեությունը 19–րդ դարում և 20–րդ դարի սկզբին Օսմանյան և Ռուսական կայսրություններում ու Պարսկաստանում (Իրանում)

Դասի հիմնական հարցադրումը

Հայ կանայք որքանով էին հասարակայնորեն ակտիվ 19–րդ դարում և 20–րդ դարի սկզբին Օսմանյան և Ռուսական կայսրություններում ու Պարսկաստանում (Իրանում):

Դասն ուղղորդող հարցերը

1. Հայ կանանց հասարակական հիմնական գործունեությունը ո՞ր ոլորտներն էր ընդգրկում և ինչու՞:
2. Ի՞նչ գործոններ կարող էին պայմանավորել հայ կանանց հասարակական հիմնական գործունեությունը:

Դասի նպատակը

- Օգնել սովորողներին կազմել սեփական բազմատեսանկյուն վերլուծական պատկերացումը 19–րդ դարում և 20–րդ դարի սկզբին Օսմանյան և Ռուսական կայսրություններում և Պարսկաստանում (Իրանում) հայ կանանց հասարակական գործունեության վերաբերյալ:
- Օգնել սովորողներին, որ կիրառեն բազմատեսանկյուն վերլուծական պատկերացում ձևավորելու հմտությունները և թեմայի շուրջ գիտելիքները առօրեայում՝ օրինակ, ներկայում կանանց հասարակական գործունեության համեմատական քննարկման հարցում:

Դասի վերջնարդյունքները

1. Աղբյուրային նյութերից դուրս բերել և ներկայացնել 19–րդ դարում և 20–րդ դարի սկզբին Օսմանյան և Ռուսական կայսրություններում ու Պարսկաստանում (Իրանում) հայ կանանց հասարակական գործունեության հիմնական ոլորտները (օրինակ կրթություն), տեսակները (օրինակ միությունների, ընկերակցությունների հիմնում), և ձևաչափը (օրինակ դրամահավաքման միջոցով), կանանց և տղամարդկան հասարակական գործունեության ոլորտային նմանություններն ու տարբերությունները:
2. Վերլուծել այն գործոնները, որոնք կարող էին պայմանավորել 19–րդ դարում և 20–րդ դարի սկզբին Օսմանյան և Ռուսական կայսրություններում ու Պարսկաստանում (Իրանում) հայ կանանց հասարակական գործունեությունը:
3. Փաստարկված կարծիք կազմել 19–րդ դարում և 20–րդ դարի սկզբին Օսմանյան և Ռուսական կայսրություններում ու Պարսկաստանում (Իրանում) հայ կանանց հասարակական գործունեության վերաբերյալ:

Թեմայի համապատասխանությունը առարկայական չափորոշիչներին և ծրագրերին

Դասապլանը և քարտերը կարող են կիրառվել ստորև նշված ծրագրերի շրջանակում՝ ուսուցչի ընտրությամբ:

1. «Հայոց պատմության»¹ օրինակելի ծրագիր՝ 8-րդ դասարան

- **Թեմա 4.** «Հայ ժողովուրդը և Հայաստանը XIX-րդ դարում» (18 ժամ)
 - Հայաստանի սոցիալ-տնտեսական, իրավաքաղաքական կացությունը Ռուսական և Օսմանյան կայսրությունների կազմում XIX-րդ երկրորդ կեսի և XX-րդ դարի սկզբին:
 - Արևելահայերի և արևմտահայերի առօրյա կյանքն ու կենցաղը, հասարակական հարաբերությունները XIX-րդ դարում և XX-րդ դարի սկզբում:
- **Թեմա 5.** «Ազգային մշակույթը Մայր հայրենիքում և գաղթօջախներում (XV-XX դարի սկիզբ)» (14 ժամ)
 - I. Դպրոցները և կրթական գործը

2. «Հասարակագիտության»² օրինակելի ծրագիր՝

- **8-րդ դասարան**
 - **Թեմա 4.** Թիմային և նախագծային աշխատանք (8 ժամ)
- **10-րդ դասարան**
 - **Թեմա 2.** Մարդ և հասարակություն (10 ժամ)

Դասի կապը պատմական ակտիվ մտածողության սկզբունքների հետ

1. Պատմական հեռանկար
2. Պատճառ և հետևանք
3. Վկայություն

Տե՛ս ավելին «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 15-29 էջեր:

¹ Համաձայն «2021-2022 ուսումնական տարում ՀՀ Տավուշի մարզի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում փորձարկելու նպատակով «Հայագիտություն» բնագավառի փորձնական չափորոշիչը և ծրագրերը (5-12-րդ դասարաններ) հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի՝ 2021 թվականի ապրիլի 30-ի N 12-Լ հրամանի:

² Համաձայն «2021-2022 ուսումնական տարում ՀՀ Տավուշի մարզի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում փորձարկելու նպատակով «Հասարակագիտություն» առարկայի փորձնական չափորոշիչը և ծրագրերը (7-12-րդ դասարաններ) հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի՝ 2021 թվականի ապրիլի 30-ի N 19-Լ հրամանի:

Դասի կրթական ռեսուրսները

«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփ՝

- o Հասարակական գործունեության վերաբերյալ աղբյուրային քարտեր
- o Ուսուցչի թեմատիկ նոթ

«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփի «Հայ կանանց հասարակական գործունեությունը 19–րդ դարում և 20–րդ դարի սկզբին Օսմանյան և Ռուսական կայսրություններում և Պարսկաստանում (Իրանում)» թեմայի բոլոր քարտերն առանձնանում են մոխրագույն գունանշամբ:

Դասի ընթացքը՝

5 թույլտ՝

Դասի սկիզբ

1. Ուսուցիչը դասը մեկնարկում է հարցով, թե սովորողները Հայաստանում այսօր գործող ինչ հիմնադրամներ կամ հասարակական կազմակերպություններ գիտեն, որոնց հիմնադիրները կամ ղեկավարները կայանք են: Հարցին պատասխանելու համար ուսուցիչը տալիս է 2 թույլտ՝ առաջարկելով նշել դրանց անուններն ու գործունեության տեսակը: Եթե աշակերտները դժվարանում են օրինակներ բերել, ուսուցիչը հուշում է և մի քանի օրինակ բերում, օրինակ՝ «Հայաստանում կանանց հիմնադրամ», «Վիննեթ Հայաստան կանանց ռեսուրս կենտրոնների ցանց» և այլն: Ուսուցիչը կարող է նաև նախորդող դասին սովորողներին հանձնարարել համացանցում փնտրել հիմնադրամներ կամ հասարակական կազմակերպություններ որոնց հիմնադիրները կամ ղեկավարները կայանք են:
2. Ուսուցիչը տալիս է երկրորդ հարցը թե սովորողները 19–րդ դարում նմանատիպ գործունեության ինչ օրինակներ գիտեն:
3. Սովորողների պատասխանները քննարկելուց հետո ուսուցիչը ներկայացնում է դասի թեման, հիմնական հարցադրումը, նպատակը և վերջնարդյունքները:

15 թույլ

Փուլ 1

1. Ուսուցիչը սովորողներին միավորում է խմբերում: Խմբի յուրաքանչյուր անդամի «Պատմություն#5» ռեսուրսատուից հասարակական գործունեության վերաբերյալ մեկական աղբյուրային քարտ է տալիս:
2. Քարտերը բաժանելուց հետո ուսուցիչը գրատախտակին պատկերում է աղյուսակ՝ ըստ հետևյալ սյունակների՝ անվանում, հիմնադիրների սոցիալական խավ, ակտիվության ոլորտ, ակտիվության տեսակ, ակտիվության ձևաչափ, քաղաք/գյուղ: Խմբերը նույն աղյուսակը կազմում են իրենց մոտ:
3. Խմբերը իրենց մոտ եղած քարտերից դուրս են բերում և իրենց աղյուսակներում լրացնում համապատասխան տվյալները:
4. Աշխատանքի ավարտին կազմում են աղյուսակի տվյալների ամփոփ նկարագիրը. քանի ընկերակցություն են ուսումնասիրել, ակտիվության և ոլորտի քանի տեսակ և այլն:
5. Ուսուցիչը հայտարարում է խմբային աշխատանքի ավարտը: Նա հրավիրում է խմբերի ներկայացուցիչներին ներկայացնել իրենց կազմած աղյուսակներն ամփոփ ձևով:

15 թույլ

Փուլ 1-ի ամփոփում

1. Խմբային աշխատանքների ներկայացումների ավարտին ուսուցիչը հարցեր է տալիս վերլուծական աշխատանքը խթանելու նպատակով: Սովորողների պատասխաններից ելնելով կարող է Ուսուցչի թեմատիկ նոթից լրացուցիչ տեղեկություններ հաղորդել: Հարցերի օրինակներ՝
 - o Ինչ կարելի է եզրակացնել դուրս բերված տվյալները համադրելու արդյունքում:
 - Կանայք քաղաքներում էին ավելի ակտիվ հասարակական գործունեություն ծավալում, թե՛ գյուղերում:
 - Կրթվածության աստիճանն արդյոք ազդում էր հասարակական գործունեության վրա:
 - Վերլուծելով տվյալները՝ ինչ օրինաչափություններ եք նկատում:
 - Դիտակելով տղամարդկանց և կանանց հասարակական գործունեության ոլորտները և դրանցում եղած տարբերությունները, ինչ նմանություններ կամ տարբերություններ եք նկատում:
 - Կանանց հասարակական գործունեությունը պայմանավորող ինչ գործոններ կարելի աս առանձնացնել:

2. Ուսուցիչն ամփոփում է քննարկումը՝ անդրադառնալով աշակերտների պատասխաններին և տալիս է ընդհանուր եզրակացություններ:

Ամփոփում

1. Ուսուցիչն ամփոփում է դասը «երկու աստղ և մի ցանկություն» ռազմավարությամբ: Սովորողները թղթի վրա գրում են երկու բան, որ սովորեցին դասի ընթացքում, և մեկ բան, որի մասին կուզեին ավելին իմանալ:
2. Ուսուցիչը հավաքում է թղթերը և ավարտում դասը:
3. Ուսուցիչը դասից հետո վերլուծում է սովորողների պատասխանները, և դուրս բերում հետագա քայլերը՝ նրանց ուսումնառությունը զարգացնելու ուղղությամբ:

Ուսուցչի թեմատիկ նոթ

Կանանց ստեղծած կամավոր ընկերակցությունների ուսումնասիրությունն օգնում է պատկերացում կազմել տվյալ հասարակարգում կանանց (կամ նրանց համար այլոց կողմից սահմանված) դերերի, պարտավորությունների ու իրավունքների վերաբերյալ:

Ինչ են կամավոր ընկերակցությունները

Կամավոր ընկերակցությունները «ֆորմալ կազմակերպված մարդկանց խմբեր [են], որի անդամները՝ լինեն [նրանք] անհատներ թե կազմակերպություններ, իրենց գործունեության համար ֆինանսական վարձատրություն չեն ստանում» (Knocke, 1986, p. 2): Այս խմբերը գործում են հանուն որևէ նպատակի: Կանանց կամավոր ընկերակցություն ասելով՝ հասկանում ենք կամավոր ընկերակցություններ, որոնք հիմնել են կանայք կամ որոնց անդամները հիմնականում (երբեմն ոչ միայն) կանայք են:

Ընդհանուր տեղեկություն

Ընդհանրապես, կանանց կամավոր ընկերակցություններն ամբողջ աշխարհում անվանականորեն սկզբնավորվել են ու ձևավորվել 19-րդ դարի երկրորդ կեսից: Դրանցից առաջինները մեծամասամբ հիմնել են «հարուստ դասի» (leisured class) կանայք: Նրանք հաճախ առաջնորդվում էին այն պատկերացմամբ, որ կանայք բարոյապես ավելի պարկեշտ են՝ ունեն մայրական հատկանիշներ, և պետք է մայրաբար խնամք տածեն կարիքավորների նկատմամբ, օգնեն նրանց պայքարել բարոյական անարդարությունների դեմ, ինչպես օրինակ ստրկությունը:

Կա տեսական բանավեճ առ այն, թե որքանով էր կանանց կողմից կամավոր ընկերակցությունների հիմնումը հանդիսանում նրանց մասնավոր տարածքի ընդլայնում և որքանով էր մուտք հանդիսանում դեպի հանրային տարածք:

Մասնավորապես՝ ընդունված է կարծել, որ հանրային տարածքը տղամարդկանց կողմից ստեղծված միջավայրն է, իսկ մասնավոր տարածքը՝ տղամարդկանց կողմից կանանց համար նախատեսված նեղ անձնական, ընտանեկան տարածքը: Ավանդական հասարակությունում կանանց գործուն մասնակցությունը հանրային տարածքում խիստ սահմանափակ էր (օրինակ՝ կանայք ընտրելու իրավունք չունեին, փողոցում այլ տղամարդկանց հետ չէին կարող խոսել և անգամ, որոշ դեպքերում, տղամարդու կողքով անցնելիս շրջվում էին այլ կողմ): Ընտանեկան, կենցաղային պարտավորությունները գտնվում էին կանանց տիրույթում:

Մասնավոր և հանրային տարածքների վերաբերյալ վերոնշյալ բանավեճում կա տեսական երկու մոտեցում. առաջինի համաձայն՝ կանանց կամավոր ընկերակցությունների հիմնումը անձնական տարածքի ընդլայնում էր, քանի որ կրթությամբ զբաղվելն ընկալվում էր որպես նրանց անձնական պարտավորությունների շարունակություն, իսկ երկրորդի համաձայն՝ կանանց կամավոր ընկերակցությունների ստեղծումը կանանց մուտքն էր հանրային տարածք և սեփական գործունակության ցուցադրումը:

Կանանց հասարակական ակտիվությունն Օսմանյան կայսրությունում

Թեև 19-րդ դարի երկրորդ կեսից Օսմանյան կայսրությունում սկսեցին գործել տարբեր էթնիկ խմբերի կողմից ստեղծված ընկերակցություններ, այնուամենայնիվ՝ դրանք օրինականացվեցին միայն 1908 թ. երիտթուրքական հեղափոխությունից հետո:

Օսմանյան կայսրությունում կանանց առաջին ընկերակցությունները ստեղծվել են քրիստոնյաների և հրեաների կողմից և որպես կանոն հետապնդել են բարեգործական, աղքատախնամ ու որբախնամ նպատակներ: Կ. Պոլսում այսպիսի առաջին ընկերակցություններից է եղել «Հրեա կանանց քրիստոնեական կրթության աջակցության Կոստանդնուպոլսի օժանդակ կանանց ընկերակցությունը» (Constantinople Auxiliary Ladies' Association for Promoting the Christian Education of Jewish Females): Նմանօրինակ ընկերակցություններից էր նաև 1861 թ. Օսմանյան կայսրության հույն բանկային աշխատողների և առևտրականների կանանց կողմից հիմնված ընկերությունը՝ Peran Philoptochos Adelphotis ton Kyrion (Բերայի կանանց բարեգործական կազմակերպություն), որը, ի դեպ, մինչ օրս գործում է: Այս ընկերակցությունը սկզբում աջակցել է աղքատներին՝ նրանց համար իրեր և անվճար բուժօգնություն ապահովելով:

Մահմեդական կանանց կողմից հիմնված առաջին ընկերակցությունները ստեղծվել են 1876 թ., ի արձագանք նախ՝ Սերբիայի և հետո՝ Ռուսական կայսրության հետ պատերազմներին:

Այս ընկերակցություններն ունեցել են հայրենասիրական–քարեգործական նպատակներ՝ աջակցելու զինվորներին, հիվանդանոցներին և այլն:

Հայկական ընկերակցությունները

Կ. Պոլիսը Օսմանյան կայսրության մշակութային հիմնական կենտրոններից էր, և հայ ընկերակցությունների մեծ մասը սկզբնավորվել է հենց այդ քաղաքում: Հասարակական ակտիվության առաջին օրինակները կարելի է տեսնել դեռ 1810 թվականից: Մասնավորապես՝ վարդապետ Հ. Ղուկաս Ինժիճեանի նախաձեռնությամբ «Տիզեան ամիրայական ընտանիքի երկու երիտասարդ անդամներ կազմակերպում են «Արշարունեաց» անունով մի ընկերություն, որի նպատակն էր հանրամատչելի գրական հրատարակություններ անելը» (Լեո, 1911, էջ 12): 1812 թ. Այս ընկերությունը հրատարակում է «Դիտակ Բիզանդեան» երկշաբաթաթերթը՝ հայերեն առաջին աշխարհաբար հրատարակությունը: Հայ կանանց հասարակական գործունեության ակնառու օրինակներից է «Ազգանուէր հայուհեաց ընկերութեան» հիմնումը (հիմնադրված 1879թ. Ապրիլի 11–ին): Այն նպատակ ուներ նպաստել հայ իգական սեռի դաստիարակությանը: Ըստ ընկերության հիմնադիրների տվյալ ժամանակաշրջանում ջանքերի մեծ մասն ուղղվում էր հայկական գավառներում միայն տղամարդկանց կրթության ապահովմանը, կանանց թողնելով տգիտության ստվերի մեջ, ուստի 1880 թ. հրատարակած իրենց տեղեկագրում նշում են,– «... ընկերութիւնս առաջին անգամ եկաւ փարստել տոյն անտարբերության մշուշը հրաւիրելով զՀայուհիս իրենց կոչման ծառայել. Գրեթէ բոլոր Հայ Տիկնայք եւ Օրիորդք եկան հաւաքուեցան տոյն դրոշակին ներքեւ, ու սկսան իրենց ջանքերը միացնել Հայաստանի աղջկանց մտաց մէջ լոյս սփռելու»: (Տեղեկագիր 1879–1880, էջ 3): «Ազգանվեր հայուհյացին» գրեթե զուգահեռ հիմնվել է նաև Դպրոցասեր հայուհյաց ընկերությունը (1880թ.–ից «Դպրոցասեր տիկնանց ընկերություն»), որը դարձել է արևմտահայ կանանց ամենաերկարակյաց կազմակերպություններից մեկը: (Հարությունյան, 2005): Արդեն 19–րդ դարի երկրորդ կեսին առաջացել էին բազմաթիվ ընկերակցություններ, որոնք «ծնվում էին, ապրում էին մի ժամանակ և տեղի տալիս ուրիշ այլանուն կազմակերպութիւնների» (Լեո, 1911, էջ 17):

Նույնիսկ Կ.Պոլսից դուրս գործող շատ հայ ընկերակցություններ կազմվել են Կ.Պոլսում գտնվող ընկերակցությունների օրինակով կամ դարձել են այդ ընկերակցությունների մասնաճյուղ: Կ.Պոլսում գործող հայ ընկերակցությունների թիվը, ըստ Եփրեմ Պողոսյանի աշխատության շուրջ 350 էր, իսկ հայկական վիլայեթներում՝ մոտ 580, ևս շուրջ 350 հայկական ընկերակցություններ գործում էին կայսրության այլ բնակավայրերում: Մասնավորապես՝

- Կ. Պոլիս՝ 350 ընկերակցություն, որից 80-ը՝ կանանց կողմից հիմնադրված:
- Վանի վիլայեթ՝ 74 ընկերակցություն, որից 5-ը՝ կանանց կողմից հիմնադրված:
- Էրզրումի (Կարին) վիլայեթ՝ 107 ընկերակցություն, որից 7-ը՝ կանանց կողմից հիմնադրված:
- Խարբերդի վիլայեթ՝ 191 ընկերակցություն, որից 16-ը՝ կանանց կողմից հիմնադրված:
- Մուշի վիլայեթ՝ 74 ընկերակցություն, որից բոլորը տղամարդկանց կողմից հիմնադրված:
- Դիարբեքիրի (Ամիդ) վիլայեթ՝ 21 ընկերակցություն, որից 1-ը՝ կանանց կողմից հիմնադրված:
- Սեբաստիայի (Սվազ) վիլայեթ՝ 114 ընկերակցություն, որից 5-ը՝ կանանց կողմից հիմնադրված:

Հարկ է նկատել, որ Օսմանյան կայսրությունում ստեղծված երկարակյաց ընկերակցություններից «Դպրոցասէր հայուհեաց ընկերութիւնը» օժանդակություն է տրամադրել նաև Սովետական Հայաստանի կառավարությունը աղջիկների վարժարան հիմնելու նպատակով:

Կանանց հասարակական ակտիվությունը Ռուսական կայսրությունում

19-րդ դարի սկզբին Ռուսական կայսրությունում հիմնված ընկերակցությունները որպես կանոն կրոնական հիմքով ստեղծված խմբեր էին: Ալեքսանդր II-ի օրոք (1855–1881) կանանց կողմից հիմնված առնվազն 33 ընկերակցություն կար, իսկ մինչև 19-րդ դարի ավարտն այդ թիվը բազմապատկվել էր: 1901 թվականին կանանց կողմից հիմնված մոտ 4000 ընկերակցություն կար:

20-րդ դարի սկզբին փոխվել էին նաև ընկերակցությունների ձևավորման նպատակներն ու հայեցակարգը: Կանայք հիմնադրում էին նաև այնպիսի ընկերակցություններ, որոնք ընդդիմանում էին ցարիզմի վարած քաղաքականությանը և այդ մոտեցմամբ տարբերվում էին մյուս ընկերակցություններից:

Հայկական ընկերակցությունները

«Արևելահայ իրականության մեջ կանանց հասարակական գործունեությունը հիմնականում ծավալվեց Թիֆլիսում՝ Անդրկովկասի ամենախոշոր հայաշատ մշակութային կենտրոնում» (Հարությունյան, 2005, էջ 74):

Ինչպես Օսմանյան կայսրությունում, այդպես էլ Ռուսական կայսրությունում ընկերակցությունները սկզբում հաճախ «անջատ մարմիններով տեղական պետքերին» էին ծառայում (Լեո, 1911, էջ 19), իսկ հետագայում ընդլայնում էին գործունեության դաշտը:

1877–1883 թթ. Թիֆլիսում կազմակերպվում են մի շարք բարեգործական ընկերակցություններ. 1880–ին «Հրատարակչական Ընկերութիւնը», 1881–ին «Հայոց Բարեգործական Ընկերութիւնը Կովկասում» և 1882–ին «Թիֆլիսի Հայուհեաց Բարեգործական Ընկերութիւնը»: Վերջինս արևելահայ իրականության մեջ կանանց ամենախոշոր և ամենաերկարակյաց կազմակերպությունն է: 1906թ.–ին Թիֆլիսում հիմնվում են կանանց ևս երկու ընկերակցություններ: Առաջինը՝ «Թիֆլիսի (Անդրկովկասի) հայուհեաց որբախնամ ընկերությունը», որը նպատակ ուներ ապահովել մանկահասակ որբ ու կիսաորբ երեխաների խնամքն ու կրթությունը, իսկ երկրորդը՝ «Թիֆլիսի Հայուհեաց «Մեղու» ընկերությունը», որի հիմնական նպատակն էր կանանց զբաղվածության խնդիրների լուծումը (Հարությունյան, 2005):

Ժամանակի ընթացքում Ռուսական կայսրությունում հիմնված ընկերակցությունների մի մասը սկսեց համագործակցել (և նաև անհրաժեշտության դեպքում աջակցել) Օսմանյան Կայսրության հայկական ընկերություններին հետ: 1876–ին ստեղծված «Արարատեան Ընկերութիւնը», որը նպատակ ուներ Արևմտյան Հայաստանում դպրոցներ բացել, գրավել էր ռուսահայության ուշադրությունը և դրա համար «Թիֆլիսի լրագիրները սկսեցին նուէրներ հաւաքել յօգուտ այդ ընկերութեան և միայն «Մշակ» լրագիրը երկու տարուայ ընթացքում հաւաքեց մօտ 13 հազար ռուբլի» (Լեո, 1911, էջ 32):

Կանանց հասարակական ակտիվությունն Պարսկաստանում (Իրանում)

Ընդհանուր իրավիճակը

19–րդ դարում և 20–րդ դարի դարասկզբին իրանահայերը կենտրոնացած էին իրանական Ադրբեջանում³ և Սպահանում: Դեռ 20–րդ դարի սկզբին իրանահայ բնակչությունը մեծամասամբ գյուղացիական էր: Ընդհանրապես, տղամարդիկ դեռ վեց–յոթ տարեկանից աշխատում էին դաշտերում, իսկ կանայք զբաղվում էին տան գործերով և հոգ էին տանում անասունների մասին: Քաղաքներում հայերի մեծ մասը առևտրով և արհեստով էր զբաղվում, աշխատում էին որպես ոսկերիչներ, դարբիններ, հրացանագործներ, ատաղձագործներ, զգալի թվով գինեգործներ և գինեվաճառներ կային (Berberian, 2000, p. 71–75): Մինչ օրիորդաց դպրոցների հայտնվելը, միայն հարուստ ծնողների դուստրերն էին սովորում գրել և կարդալ: Նոր Ջուղան առաջին օրիորդաց դպրոցն ունեցավ 1858 թվականին, Թավրիզն ավելի ուշ՝ 1879 թ–ին:

³ Հայալեզու շատ աղքյուրներում կիրառվում է նաև Ատրպատական եզրույթը:

Աղջիկների և տղաների կրթության հարցում մեծ դեր խաղացին իրանահայ կանայք: Նրանք ստեղծեցին բարեգործական կազմակերպություններ և մի քայլ առաջ գնացին՝ ոչ միայն օգնելով հիմնել նոր դպրոցներ, այլև ուսանողներին տրամադրելով ուսման վարձ, հագուստ և դպրոցական պարագաներ (Berberian, 2000):

Հայկական ընկերակցությունները

Դարասկզբին (խմբ. 20-րդ) իրանահայ կանայք, 19-րդ դարի վերջի հայ ազգային շարժման համատեքստում, ակտիվացել էին կրթության, բարեգործության, և համեմատաբար ավելի քիչ, քաղաքականության ոլորտներում: Քսաներորդ դարի սկզբին՝ իրանական սահմանադրական հեղափոխության ժամանակ, նրանք մասնակցեցին նաև իրանական ազգային շարժմանն ու իրանացի կանանց շարժմանը:

Հատկապես հյուսիսային Իրանում գտնվողները խորապես ազդվել էին ռուսական հարավային Կովկասից եկած հայ ուսուցիչների և ակտիվիստներից, և խորապես մտահոգված էին Օսմանյան կայսրության հայ բնակչության ճակատագրով: Քանի որ իրանահայ կանանց համայնքն ավելի փոքրաթիվ էր, քան Օսմանյան և Ռուսական կայսրությունների իրենց քույրերի համայնքները, ի տարբերություն վերջիններիս՝ իրանահայ կանայք չէին հիմնադրել իրենց պարբերականները, ունեին ավելի քիչ թվով կազմակերպություններ, և ավելի քիչ էր հավանական, որ ունենային ուղղակի կապեր մյուս երկու կայսրությունների կանանց կազմակերպությունների հետ: Այնուամենայնիվ, կանանց ակտիվությունը, սկզբում՝ կրթական և բարեգործական ոլորտներում, իսկ հետո կանանց շարժման շրջանակում, փորձելով գրավել կանանց ուշադրությունն իրենց իսկ խնդիրների վրա, բարձրացնել կանանց գիտակցությունը և կրթելու նրանց՝ քաղաքականության, Օսմանյան ու Իրանական սահմանադրականության, ժառանգության իրավունքի, հիգիենայի և այլ ոլորտներում, ավելի լուրջ ազդեցություն ուներ, քան կարելի էր ենթադրել դատելով նրանց համայնքի չափից (Berberian, 2000):

Արդեն 1890 թվականին հիմնադրվել էր Թավրիզի կանանց բարեգործական ընկերությունը: Սկզբում՝ 1891-92 թթ., չնչին դրամագլուխ և ընդամենը 32 անդամուհիներ ունենալով, ընկերությունը կարողանում էր նպաստել Լիլավա թաղամասի օրիորդաց դպրոցին՝ 12 աշակերտուհու համար տրամադրելով հագուստ և գրենական պիտույքներ: 1893-94 թթ. արդեն կարուճակի արհեստանոց էր բացել չքավոր աշակերտուհիների համար՝ հոգալով և նրանց հագուստով ապահովելու խնդիրը (Հարությունյան, 2005):

1895–96թթ. ջարդերից հետո Ատրպատականը ապաստան դարձավ Վասպուրականի գաղթականների համար: Թավրիզի կանանց բարեգործական ընկերությունն էր, որ ստանձնեց գաղթականների համար շատ թե քիչ տանելի պայմաններ ստեղծելու, նրանց օգնության հասնելու գործի զգալի մասը (Հարությունյան, 2005, էջ 122): Նույն շրջանում գրեթե նույն ծրագրով Թավրիզում գործում էր ևս մեկ կազմակերպություն՝ Ատրպատականի կանանց բարեգործական ընկերությունը (1895): Սա նույնպես իր գործունեությունը սկսել էր չնչին դրամագլխով, սակայն հենց առաջին տարում հաջողել էր կարուճևի արհեստանոց և մանկապարտեզ բացել, որոնց համար ուսուցչուհի էր բերել Կովկասից: Ատրպատականի բարեգործականը ևս ձեռնամուխ էր եղել գաղթականներին սատարելու և նրանց աշխատանքով ապահովելու գործին, որպեսզի վերջիններիս հեռու պահի մուրացկանությունից: Արդեն 1901 թ.-ին այս երկու կազմակերպությունները միավորվեցին «Թավրիզի հայուհյաց բարեգործական միացյալ ընկերություն» անվան տակ:

Միավորման արդյունքում Միացյալ ընկերությունն ունեցավ 12 հաստատություն՝ երկու մանկապարտեզ, երկու կարուճևի արհեստանոց և ութ ուսումնարաններ գյուղերում: Սրանց գումարվեց հատկապես կանանց և օրիորդների համար նախատեսված գրադարան–ընթերցարանը Թավրիզում՝ այդպիսով ծնունդ տալով գրադարանային ասպարեզում մի աննախադեպ հասկացության՝ «իգական գրադարանների» (Հարությունյան, 2005, էջ 124):

19–րդ դարավերջի և 20–րդ դարասկզբի հայ հեղինակները հաճախ մատնանշում են հայ կանանց՝ կրթության և բարեգործական գործունեության ոլորտում զարգացվածությունը՝ ի համեմատ իրենց մահմեդական հարևանների (Berberian, 2000, p. 87): Իրանական սահմանադրական հեղափոխության ժամանակ հայ կանայք ներգրավվեցին նաև Իրանի կանանց շարժման մեջ, հատկապես փորձելով իրանցի կանանց ուշադրությունը գրավել կանանց հարցերի վրա: Իրանում դաշնակցական կուսակցության անդամ կանայք ստեղծեցին երկու կոմիտե՝ Հոյսը (14 անդամ ունեցող) և Ծիածանը (19 անդամ ունեցող): Երկու խմբերն էլ աշխատել են կրթել կանանց քաղաքականության, կուսակցական հարցերի, օսմանյան և իրանական սահմանադրականության, ժառանգության իրավունքների, հիգիենայի և կանանց հարցերի մասին: Ինչպես 19–դարի բարեգործական ընկերությունները կազմակերպող հայ կանայք, ամենայն հավանականությամբ այս խմբերի կանայք էլ էին պատկանում իրանահայկական հասարակության միջին և բարձր խավերին (Berberian, 2000, p. 91):

Կիրառված նյութեր

1. Ազգանուէր Հայուհեաց ընկերութիւն, Ա. Տեղեկագիր 1879–1880 ԱՄԻ, Կ. Պոլիս, Տպագ. Յ.Մ. Մանուկեան, 1880:
2. Անահիտ Հարությունյան, Երևելի տիկնանց դարը: Հայ կանանց հասարակական գործունեությունը XIX դարում և XX դարասկզբին. – Եր.: Հոգևոր Հայաստան, 2005. – 160 էջ:
3. Լէօ: (1911): Երեսնամեակ հայոց բարեգործական ընկերութեան Կովկասում. 1881–1911: Տպարան Մն. Մարտիրոսեանցի, Պուշկինեան փողոց N3: Թիֆլիս:
4. Լեո: 38 երկերի ժողովածու: 10 հատորով – Եր.: Հայաստան, 1984, հ. 4, Ժամանակակից պատմ. (XIX դ. Առաջին կես): Տեքստը պատրաստեցին Վ. Գրիգորյանը և ուրիշներ, խմբ.՝ Զ. Ս. Կիրակոսյան.– 592 էջ:
5. Հարությունյան, Մ.: (2017): Շուշիի բարեգործական ընկերությունների մշակութային գործունեությունը XIX դ. Երկրորդ կեսին: ԱրՊՀ գիտական ընթերցումներ: 2017: 49–55: <https://artsakhlib.am/wp-content/uploads/2018/06/Harutyunyan-Marine-Shushii-baregorcakan-ynkerutyunner.pdf>
6. Պատմութիւն Ղարաբաղի Հայոց թեմական հոգեւոր դպրոցի : 1838–1913 / Լէօ. – Թիֆլիզ: Տպարան Ն. Աղանեսանի, 1914. – IV, 692, 3 չհամարակալած էջ; 26 սմ. http://haygirk.nla.am/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=60447&query_desc=kw,wrld%3A%20%D5%AC%D5%A5%D5%B8
7. Պողոսեան, Ե.: 1957: Պատմութիւն հայ մշակութային ընկերութիւններու: Պոլսահայ մշակութային ընկերութիւնները / Հատոր Ա: Մխիթարեան տպարան: Վիեննա: հղում՝ http://serials.flib.sci.am/openreader/Patmutyun_1957/book/index.html#page/1/mode/2up
8. Պողոսեան, Ե.: 1963: Պատմութիւն հայ մշակութային ընկերութիւններու: Հատոր Բ: Մխիթարեան տպարան: Վիեննա: հղում՝ http://serials.flib.sci.am/openreader/Mshakuyt_1963/book/index.html#page/1/mode/2up
9. Պողոսեան, Ե.: 1969: Պատմութիւն հայ մշակութային ընկերութիւններու: Հատոր Գ: Մխիթարեան տպարան: Վիեննա: Հղում՝ http://serials.flib.sci.am/openreader/Patmutyun_1969/book/index.html#page/1/mode/2up
10. Abrahamian, E. (1983). Iran between two revolutions. Princeton, NJ: Princeton Univ. Pr.
11. Adanalyan, M.L. (1979). Patriotic Armenian women’s society [in Armenian], Patmbanasirakan handes 4:87, 255–9.

12. Berberian, H. (2000). Armenian women in tum-of-the-century Iran. Education and activity. In R. Matthee, B. Baron & N. Keddie, *Iran and Beyond: Essays in Middle Eastern History in Honor of Nikki R. Keddie* (1st ed., pp. 70–98). Michigan: Mazda Publishers.
13. Berberian, H. (2009). Armenian Women in Late 19th- and Early 20th-Century Persia. *Encyclopaedia Iranica online* (<http://www.iranicaonline.org/articles/armenia-ii-women>). Columbia University.
14. Knoke, D. (1986). Associations and Interest Groups. *Annual Review Of Sociology*, 12(1), 1–21. doi: 10.1146/annurev.so.12.080186.000245
15. Lindenmeyr, A. (1993). Public Life, Private Virtues: Women in Russian Charity, 1762–1914. *Signs: Journal Of Women In Culture And Society*, 18(3), 562–591. doi: 10.1086/494820
16. Maksudyan, N. (2014). *Women and the city, women in the city: A gendered perspective on Ottoman urban history*. New York: Berghahn Books.
17. Merguerian, B. J. (1990). “Mt. Holyoke Seminary in Bitlis. Providing an American education for Armenian women,” *Armenian Review* 43:1/r69 (Spring 1990): 103–24.
18. Merguerian, B. J. (1990). “The beginnings of secondary education for Armenian women. The Armenian female seminary in Constantinople,” *Journal of the Society for Armenian Studies* 5 (1990–1): 31–65.
19. Nicole A. N. M. Van Os (2000) *Ottoman Women’s Organizations: Sources of the past, sources for the future, Islam and Christian–Muslim Relations*, 11:3, 369–383
20. Os, N. (2013). *Feminism, philanthropy and patriotism : female associational life in the Ottoman empire* (Ph.D). Leiden Institute for Area Studies (LIAS) , Faculty of humanities , Leiden University.
21. Rosslyn, W. (2006). Benevolent Ladies and Their Exertions for the Good of Humankind: V. A. Repnina, S. S. Meshcherskaia, and the Origins of Female Philanthropy in Early Nineteenth-Century Russia. *The Slavonic and East European Review*, 84(1), 52–82. <http://www.jstor.org/stable/4214215>
22. Zeitlian, S. (1992). *The role of the Armenian woman in the Armenian revolutionary movement [in Armenian]*, Los Angeles 1992.
23. Zeitlian, S. (2000). Pioneers of women’s journalism in the western Armenian media, 1862–1968. In B. Merguerian & J. Renjilian–Burgy, *Voices of Armenian Women: Papers Presented at the International Conference on Armenian Women Paris, France* (1st ed., pp. 119–141). Belmont: AIWA Press.

Դասի թեման

19-րդ դարի Օսմանյան կայսրության հայկական վիլայեթների հայերի պանդխտությունը:

Դասի հիմնական հարցադրումը

Ինչ կարող ենք եզրակացնել 19-րդ դարի Օսմանյան կայսրության հայկական վիլայեթների հայերի պանդխտությանն առնչվող փորձառության օրինակներ ուսումնասիրելուց:

Դասն ուղղորդող հարցերը

1. Հիմնականում ո՞ր գործոններն էին պայմանավորում պանդխտությունը:
 - Ինչպե՞ս էր կրթվածության աստիճանը, անձի և նրա միջավայրի սոցիալ-տնտեսական և անվտանգային վիճակը, պանդխտության համար պահանջվող աշխատանքի հնտությունների մակարդակը փոխկապակցված պանդխտության հետ:
2. Ինչո՞վ էին նման և տարբեր պանդխտությանն առնչվող տղամարդկանց ու կանանց փորձառություններն ու ինչո՞ւ:
 - Ինչպե՞ս էր տղամարդու պանդխտությունն ազդում նրա կնոջ և մոր ընտանեկան ու հանրային դերերի վրա:
 - Ինչո՞ւ էին հիմնականում տղամարդիկ պանդխտում:
3. Ինչո՞վ են պանդխտության 19-րդ դարի փորձառությունները նման կամ տարբեր այժմ ձեզ ծանոթ աշխատանքի միգրացիայի փորձառություններին: Օրինակներ՝
 - Ինչպե՞ս էին մարդիկ իրար հետ հաղորդակցվում 19-րդ դարում և ինչպե՞ս են հաղորդակցվում հիմա:
 - Որքանո՞վ են նման կամ տարբեր պանդխտների/միգրանտների կրթվածության աստիճանները, սոցիալ-տնտեսական վիճակը:
 - Ինչպե՞ս է փոխվել աշխատանքի միգրացիայի մեկնողների կազմն այսօր:

Դասի նպատակը

- Օգնել սովորողներին կազմել սեփական բազմատեսանկյուն վերլուծական պատկերացումը 19-րդ դարի Օսմանյան կայսրության հայկական վիլայեթների հայերի պանդխտության փորձառությունների վերաբերյալ:
- Օգնել սովորողներին, որ կիրառեն բազմատեսանկյուն վերլուծական պատկերացում ձևավորելու հնտությունները և թեմայի շուրջ գիտելիքները առօրեայում, օրինակ՝ աշխատանքային միգրացիայի հարցը քննարկելու:

Դասի վերջնարդյունքները

1. Աղբյուրային նյութերից դուրս բերել, դասակարգել, վերլուծել և ներկայացնել 19-րդ դարի Օսմանյան կայսրության հայկական վիլայեթների հայերի պանդխտությունը պայմանավորող գործոնները:
2. Աղբյուրային նյութերից դուրս բերել, համեմատել, վերլուծել և ներկայացնել 19-րդ դարի Օսմանյան կայսրության հայկական վիլայեթների հայերի պանդխտությանն առնչվող կանանց և տղամարդկանց փորձառությունները:
3. Ձևակերպել և ներկայացնել փաստարկված բազմատեսանկյուն կարծիք 19-րդ դարի Օսմանյան կայսրության հայկական վիլայեթների հայերի պանդխտության վերաբերյալ:
4. Վերլուծել 19-րդ դարի Օսմանյան կայսրության հայկական վիլայեթների հայերի պանդխտության և այսօր աշխատանքի միգրացիայի նմանություններն ու տարբերությունները:

Թեմայի համապատասխանությունը առարկայական չափորոշիչներին և ծրագրերին

Դասապլանը և քարտերը կարող են կիրառվել ստորև նշված ծրագրերի շրջանակում՝ ուսուցչի ընտրությամբ:

1. «Հայոց պատմության»¹ օրինակելի ծրագիր՝ 8-րդ դասարան

- Թեմա 4. «Հայ ժողովուրդը և Հայաստանը XIX-րդ դարում» (18 ժամ)
 - o Հայաստանի սոցիալ-տնտեսական, իրավաքաղաքական կացությունը Ռուսական և Օսմանյան կայսրությունների կազմում XIX-րդ երկրորդ կեսի և XX-րդ դարի սկզբին:
 - o Արևելահայերի և արևմտահայերի առօրյա կյանքն ու կենցաղը, հասարակական հարաբերությունները XIX-րդ դարում և XX-րդ դարի սկզբում:

2. «Հասարակագիտության»² օրինակելի ծրագիր՝

- **8-րդ դասարան**
 - o Թեմա 4. Թիմային և նախագծային աշխատանք (8 ժամ)
- **10-րդ դասարան**
 - o Թեմա 2. Մարդ և հասարակություն (10 ժամ)

¹ Համաձայն «2021-2022 ուսումնական տարում ՀՀ Տավուշի մարզի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում փորձարկելու նպատակով «Հայագիտություն» բնագավառի փորձնական չափորոշիչը և ծրագրերը (5-12-րդ դասարաններ) հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի՝ 2021 թվականի ապրիլի 30-ի N 12-Լ հրամանի:

² Համաձայն «2021-2022 ուսումնական տարում ՀՀ Տավուշի մարզի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում փորձարկելու նպատակով «Հասարակագիտություն» առարկայի փորձնական չափորոշիչը և ծրագրերը (7-12-րդ դասարաններ) հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի՝ 2021 թվականի ապրիլի 30-ի N 19-Լ հրամանի:

Դասի կապը պատմական ակտիվ մտածողության սկզբունքների հետ

1. Պատմական հեռանկար,
2. Պատճառ և հետևանք,
3. Փոփոխություն և շարունակականություն,
4. Վկայություն:

Տես ավելին «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 15–29 էջեր:

Դասի կրթական ռեսուրսները՝

«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփ՝

- o Պանդխտության նկարագրերի աղբյուրային կերպարային քարտեր
- o Ուսուցչի թեմատիկ նոթ

«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփի «19–րդ դարի Օսմանյան կայսրության հայկական վիլայեթների հայերի պանդխտությունը» թեմայի բոլոր քարտերն առանձնանում են դեղին գունանշամբ:

Դասի ընթացքը՝

5 րոպե

Դասի սկիզբ

1. Ուսուցիչը դասը սկսում է սովորողներին հարցնելով, թե արդյո՞ք 19–րդ դարում մարդիկ մեկնում էին արտագնա աշխատանքի, և, եթե այո՞, ապա ի՞նչ աշխատանքի:
2. Քննարկում են սովորողների պատասխանները: Ուսուցիչը նշում է, որ ուսումնասիրելու են 19–րդ դարի Օսմանյան կայսրության հայկական վիլայեթների հայերի պանդխտության փորձառությունները:
3. Սովորողների պատասխանները քննարկելուց հետո ուսուցիչը ներկայացնում է դասի թեման, հիմնական հարցադրումը, նպատակը և վերջնարդյունքները:

Հնարավորության դեպքում ուսուցիչը կապ է սրեղծում դասի թեմայի և նախորդ դասերի միջև՝ սովորողների մոտ իրադարձությունների տրամաբանական կապ հաստատելու համար: Ուսուցիչը նաև կապ է սրեղծում պանդխտության վերաբերյալ սովորողների անցած կամ ուսումնասիրվող գրական կամ երաժշտական սրեղծագործությունների հետ:

10 րոպե

Փուլ 1

1. Ուսուցիչը սովորողներին հարցնում է, թե ո՞վ է պանդուխտը, ինչ բառերով կարող են բնութագրել նրան:
2. Ուսուցիչն ամփոփում է սովորողների պատասխանները, և բացատրում, թե ինչ է նշանակում պանդխտություն և ով է համարվում պանդուխտ:
3. Այնուհետ կիրառում է «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի «Կերպարային քարտեր» ռազմավարությունը (տե՛ս ավելին՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 39–48 էջերում): Սովորողներին բաժանում է Պանդխտության նկարագրերի աղբյուրային կերպարային քարտերը: **Կարևոր է քարտերը բաժանել այնպես, որ տղաները սրանան կանանց փորձառությունների քարտեր, իսկ աղջիկները՝ տղամարդկանց:** Սա մեծապես կօգնի բազմատեսանկյուն վերլուծական միտք զարգացնել:
4. Քարտերը բաժանելուց հետո ուսուցիչը սովորողներին միավորում է աշխատանքային խմբերում:
5. Ներկայացնում է խմբային աշխատանքում սովորողների դերերը համաձայն «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի «Խմբային քննարկման դերային քարտեր» ռազմավարության (տե՛ս ավելին՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 243–245 էջերում):
6. Յուրաքանչյուր խմբի սովորողներն իրենք ընտրում թե որ դերը վերցնեն. Տարածայնության դեպքում, սովորողները պարտավոր են բանակցել ուսուցիչը միջամտում և դերաբաշխում է կատարում միայն խիստ անհրաժեշտության դեպքում:
7. Ուսուցիչը տալիս է խմբային քննարկումն ուղղորդող հարցեր՝
 - o Ինչ կրթվածության աստիճան ունի կերպարը ում քարտն ուսումնասիրում եք:
 - o Ինչ սոցիալ–տնտեսական միջավայրում է Ձեր կողմից ուսումնասիրվող կերպարն ապրում:
 - o Ինչպե՞ս է հարկային համակարգն ազդում Ձեր կողմից ուսումնասիրվող կերպարի վրա:
 - o Ո՞րքան անվտանգ է միջավայրը, ուր ապրում է Ձեր կողմից ուսումնասիրվող կերպարը:
 - o Աշխատանքի ինչ հմտություններ ունի ըստ Ձեզ Ձեր կողմից ուսումնասիրվող կերպարը:

o Ըստ Ձեզ, ինչ է զգում Ձեր կողմից ուսումնասիրվող կերպարը: Աջակցելու նպատակով ուսուցիչը կարող է հարցերի տեսքով «Հույզերի անիվ» ռազմավարությունից հույզերի բնորոշումներ ընթերցել (տե՛ս ավելին՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 243–245 էջերում):

8. Սովորողները քննարկում են հարցերը և կազմում իրենց խմբի պատասխաններն այնպես, որ խմբի բոլոր անդամների ուսումնասիրած կերպարների տեղեկությունները համադրեն:

10 րոպե

Փուլ 1-ի ամփոփում

1. Ուսուցիչը հայտարարում է խմբային աշխատանքի ավարտը. յուրաքանչյուր խմբից մեկական մասնակից ներկայացնում է թե խումբն ինչ կերպարներ է ուսումնասիրել և տալիս է հարցերի պատասխանները:
2. Ուսուցիչը խմբերին տալիս է երեք րոպե՝ որևէ տարբերակով գրանցելու թե իրենց կարծիքով հիմնականում որ գործոններն էին պայմանավորում պանդխտությունը:
3. Յուրաքանչյուր խմբից մեկ մասնակից ներկայացնում է մեկ գործոն այնպես, որ չկրկնի արդեն ներկայացված գործոնները:

Ուսուցիչն ամփոփում է առաջին փուլը և լրացուցիչ տեղեկություններ ներկայացնում պանդխտությունը պայմանավորող գործոնների մասին հիմնվելով Ուսուցչի թեմատիկ նոթի վրա:

15 րոպե

Փուլ 2

1. Ուսուցիչը ներկայացնում է Վենի դիագրամ կազմելու ձևը (տե՛ս ավելին՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 123–126 էջերում) և խմբերին հանձնարարում, որ կազմեն տղամարդկանց ու կանանց՝ պանդխտությանն առնչվող փորձառությունների նմանությունների ու տարբերությունների դիագրամ:
2. Ուսուցիչն այդ ընթացքում մոտենում է խմբերից յուրաքանչյուրին աջակցելու, որ բոլոր սովորողները կարողանան կազմել դիագրամը:
3. Ուսուցիչը հայտարարում է խմբային աշխատանքի ավարտը: Նա հրավիրում է խմբերի ներկայացուցիչներին ներկայացնել իրենց խմբերի կազմած Վենի դիագրամները:

5 թույլ

Ամփոփումը՝

1. Ուսուցիչն ամփոփում է դասը «3-1» ռազմավարությամբ: Աշակերտները թղթի վրա գրում են երեք բան, որ սովորել են և մեկ հարց, որը բաց է մնացել:
2. Ուսուցիչը հանձնարարում է տնային աշխատանքն ու ավարտում դասը:

Տնային աշխատանքը՝

Գրեք Ձեր կարծիքը հետևյալ հարցի շուրջ՝ ինչո՞վ են պանդխտության 19-րդ դարի փորձառությունները նման կամ տարբեր այժմ ձեզ ծանոթ աշխատանքի միգրացիայի փորձառություններին:

Ուսուցչի թեմատիկ նոթ

Առաջին համաշխարհային պատերազմից առաջ Օսմանյան կայսրությունում բնակվող հայությունը ոչ միայն հայկական բարձրավանդակում, այլ նաև Օսմանյան կայսրության այլ շրջաններում հիմնականում գյուղաբնակ էր, թեև ուներ որոշ քաղաքային կենտրոններ: 19-րդ դարի սկզբներին Արևմտյան Հայաստանն ու հայաբնակ նահանգները շարունակում էին մնալ հետամնաց ագրարային երկրամասեր, որտեղ ազգաբնակչությունը երկփեղկված էր սոցիալական, ունեցվածքային, ինչպես նաև իրավական տարբեր դրություն ունեցող հողատեր ֆեոդալների և աշխատավոր գյուղացիության (Ղազարյան, 1967): «Ֆեոդալների դասակարգն Արևմտյան Հայաստանում հիմնականում մահմեդականներն էին: Երկիրը բաժանված լինելով թուրքահպատակ և քրդահպատակ շրջանների՝ ընդհուպ մինչև 1840-ականների վերջը հողատեր ֆեոդալներն էլ մեծամասնությամբ, առաջինում՝ թուրքերն էին, երկրորդում՝ քրդերը, մասամբ և ասորիներն ու հայերը» (Ղազարյան, 1967, էջ 89): Ֆեոդալներն «ապրում էին աշխատավոր գյուղացիության (*հայ կամ այլազգի՝ խմբ.*) հաշվին, նրանից գանձած հարկերի, ունեցվածքի կողոպտման, անտանելի ճնշումների ու խոշտանգումների միջոցով կորզած եկամուտներով» (Ղազարյան, 1967, էջ 93): Գյուղացիությունը սոցիալական դրությամբ միատարր չէր: «Գյուղական համայնքը բաժանվում էր դասակարգերի՝ հարուստների [հողերը մշակել էին տալիս այլ գյուղացիներին՝ խմբ.] և աղքատների [աշխատում էին հարուստ գյուղացիների մոտ՝ խմբ.], կային նաև միջակներ [ինքնաբավ գյուղացիներ, որոնք սեփականատեր էին որոշ տարածությամբ հողի, որ մշակում էին անձամբ՝ խմբ.]:

Հարուստները կոչվում էին **համփա**, միջակները՝ **կես համփա**, իսկ աղքատները կամ չքավորները՝ **պճեղ**» (Մովսիսյան (Բենսե), 1972, էջ 21): Կային իրավականորեն ազատ գյուղացիներ, որոնց մի «մասն ուներ սեփական հողեր, մյուս մասը մշակում էր պետական հողեր, մի հատվածն էլ ապրում էր վակուֆային (եկեղեցուն պատկանող) հողերի հաշվին: Եթե հայկական ազատ համայնքների գյուղացիության գոյավիճակը կայուն էր, ապա քրդապատկան շրջաններում այն չափազանց հեղիեղուկ էր, երբեմն էլ հավասարվում էր ճորտերի իրավիճակին» (Ղազարյան, 1967, էջ 93): Գյուղատնտեսությունը տեխնոլոգիապես թույլ զարգացած վիճակում էր՝ գրեթե չտարբերվելով միջնադարյան ժամանակներից:

Ցայսօր չկա որևէ հանգամանալից, համապարփակ ուսումնասիրություն հայկական վիլայեթներում հայերի սոցիալ-տնտեսական վիճակի վերաբերյալ: 1909 թ. մայիսից մինչև 1910 թ. մայիս ընկած ժամանակահատվածին վերաբերող Օսմանյան կայսրության ֆինանսների նախարարության տարեկան վիճակագրական բյուլետենի տվյալները ցույց են տալիս, որ թեև եկամուտներն ու ծախսերն ավելի բալասանվորված էին հայկական վիլայեթներում, քան կայսրության այլ հատվածներում, այնուամենայնիվ՝ կայսրությունն ավելի շատ գումար ծախսում էր բանակի, ոստիկանության և ներքին գործերի նախարարության տեղական գործակալությունների վրա, քան ենթակառուցվածքների զարգացման համար: «Այստեղ չեք լսում երկաթուղու սուլոցը, այստեղ չկան կառքեր և կառապաններ, այստեղ չեք գտնի նաև շատ ու քիչ տանելի ճանապարհներ ու կայարաններ: Շոգեմեքենային փոխարինում է ձին, կառքերին՝ ջորին, իսկ բեռնակիր ֆուրգոններին՝ էշերի և ուղտերի քարավանները: Այսպիսի միջոցներով է կատարվում երթևեկությունն ու ապրանքների տեղափոխությունը խոշոր կենտրոնների մեջ. հետ ընկած գավառներն ու լեռնոտ շրջանները այդ հարմարություններից էլ զուրկ են» նշում էր Ա-ԴՕն (1912, էջ 256): Կայսրությունն ուներ հարկերի մի շարք տարատեսակներ, օրինակ՝ տարեկան զինվորական հարկ (*զանձվում էր ցմահ՝ արական սեռի քրիստոնյաներից զինվորական ծառայության փոխարեն, քանի որ քրիստոնյաները զինվորական ծառայության իրավունք չունեին և այս վիճակը փոխվեց միայն 1908թ. հեղափոխությունից հետո*), տարեկան կալվածատիրական հարկ (հարկվում էին տունը, խանութը, ջրաղացը, ձիթհանքը և այլն), տարեկան հողային հարկ (հարկվում էին այգիները, արտերը, խոտհարքը, արոտավայրերը), տարեկան ռազմական հարկ (հարկվում էր բոլոր հպատակներից զորքի և նավատորմի համար), տարեկան կրթական հարկ (հարկվում էր կալվածատերերից կրթական հաստատություններ հիմնելու և տարածելու նպատակով),

տարեկան ճանապարհային հարկ (ճանապարհային ենթակառուցվածքների համար), տարեկան զբաղմունքի հարկ (հարկվում էր վաճառականներից՝ ըստ եկամտի աճի), տարեկան ոչխարի հարկ (հարկվում էր ոչխարի գլխաքանակից), տասանորդ (հարկվում էր բերքից) և այլն: Հարկային համակարգի խիստ մոտավոր նկարագիրը հետևյալն է. «հայկական վիլայեթների թուրքահպատակ շրջաններում գյուղացին հարկեր էր վճարում պետությանը և թուրք հողատերերին, քրդապատկան շրջաններում՝ պետությանը, քուրդ խաներին, բեկերին, խաֆիրներին:³ Գավառահայությունը նաև տուրքեր էր տալիս հայ եկեղեցուն ու վանքերին՝ բոլոր նահանգներում: Անկախ համայնքների ազգաբնակչությունը պետական ու խաֆիրական տուրքերի մեծ մասից ազատ էր, մինչդեռ վճարում էր իշխաններին, մելիքներին» (Ղազարյան, 1967, էջ 100): Գյուղացիները սովորաբար դատարաններին չէին վստահում և դատարաններ չէին դիմում, այդ թվում՝ հարկային խնդիրների պարագայում (Չորմիսյան, 1972):

Բարեփոխումների առաջին շրջանից (Թանգիմաթից) հետո՝ 1860–ական թվականների վերջերին գյուղացիության գերակշիռ մասն իրավականորեն ազատ էր, ամրացված չէր հողին և ցանկացած պարագայում կարող էր լքել հայրենիքն ու տունը: «Խաֆիրապատկան գյուղացիները, սակայն, միայն իրավականորեն էին ազատ, այսինքն՝ ցանկացած ժամանակ կարող էին հեռանալ բնակավայրերից, իսկ գործնականապես կիսաճորտեր էին: Նրանք վճարում էին բազմաթիվ հարկեր, նույնիսկ առանց վճարի ու թույլտվության ո՛չ կարող էին ամուսնանալ և ո՛չ էլ թաղել իրենց հանգուցյալներին: Խաֆիրները շատ տեղերում սահմանել էին առաջին գիշերվա իրավունք (Ղազարյան, 1967, էջ 268), որն հանգեցրել էր վաղ տարիքում աղջիկներին ամուսնացնելու պրակտիկային (Օրբելի, 1982): Շոշափելի թիվ էին կազմում կալվածատիրական հողերում աշխատող գյուղացիները: Նրանց մեծ մասը հողը վարձակալում էր քաղաքներում նստած մահմեդական ու հայ հողատերերից և պարտավորվում բարձր վարձագին վճարել:

³ **Բեկ /բեգ** – կալվածատեր, ավատատեր թուրքական ժողովուրդների մետ, իսկ քրդերի մոտ ցեղապետին տրվող ժառանգական տիտղոս, այստեղից է առաջացել բեգարը՝ իշխանների համար գյուղացիների կատարած ձրի աշխատանքը, այսինքն աշխատանքով վճարված տուրքը:

Խաֆիր – Սասունի բարբառով նշանակում է բեկ կամ իշխան, սրանք հիմնականում քրդական ցեղախմբերի/աշիրեթների առաջնորդներ էին:

Բեգերն ու խաֆիրները հավասարազոր տիտղոսներ են: Բոլորն էլ ավատատիրական, ֆեոդալական տիտղոսներ են եղել, բնորոշ Մերձավոր Արևելքի և Ասիայի ժողովուրդներին:

Հաճախ հարկային ծանր բեռի տակ՝ գյուղացիները կորցնում էին վարձակալելու կարողությունը և համաձայնվում հողօգտագործմանը՝ կիսրարության սկզբունքով: «Կիսրարների վիճակն ավելի վատթար էր, քան վարձակալողներին: Սակայն կիսրարությունն աստիճանաբար ընդարձակվում է և վերածվում մի ընդարձակ դասի, որը կոչվում էր մարաբայություն: 1858 թ., հատկապես 1867–72 թթ. բարեփոխումներից հետո բազմանդամանում էր մարաբայությունը, որը թվաշատ էր դառնում քրդախառն հայկական գավառներում» (Ղազարյան, 1967, էջ 265): Մարաբաները ևս բաժանվում էին մի քանի տեսակների: Կային մարաբաներ, որոնք ունեին հողակտորներ, սակայն զրկված էին գյուղատնտեսական գործիքներից, բանող անասուններից: Մարաբաների մյուս խումբն էլ ուներ հող, անասուններ, սերմացու, սակայն բռնության ուժով կամ վաշխառության ճանապարհով ֆեոդալ կալվածատերերը նրանց հողերը գրավադրել էին և պարտադրում էին աշխատել իրենց համար (Ղազարյան, 1967, էջ 266): «Մարաբայութիւնը լուծկի վրայ դրամ փոխ տալու գրութիւնն է: Դրամ տուող եւ առնողը միանգամայնը Միրիպա կը կոչուին: Օրինակ. 10–20–40 ոսկի եւ սերմցու հացահատիկը մէկ տարի պայմանով (այս պայմանը կրնայ երկար տարիներ ալ տեսել) դրամատէրը կուտայ հողագործին եւ անոր ցանքին տարեկան արդիւնքը կը կիսէ: Դրամատիրոջ հացահատիկները գեղացին պիտի փոխադրէ անոր տունը, երբ պէտք տեսնէ, կալի ատեն անոր ուտեստը ելն. պիտի հոգայ: Պայմանաժամը լրանալուն, եթէ ուզէ՝ դրամը ետ կը պահանջէ: Եթէ չունենայ՝ լուծքը կը գրաւուի, եւ եթէ լուծքը փճացած կամ անբաւական են, հողերը կը գրաւուին: Նախապէս պարզ մուրհակով կը գոհանային, հիմա դրամատէրները ընդհանրապէս հողագործին հողերը կանոնաւոր գրաւի տակ դնելէ յետոյ միայն կը հաւանին դրամ տալ: Հարիւր ոսկի արժող հողերը 20–30–40 ոսկիով կարելի է գրավ դնել, եւ չքաւոր հողագործը ստիպուած է այնպէս ընել, որովհետեւ ուրիշ տեղէ չի կրնար դրամ գտնել, որովհետեւ երկրագործական Պանքան այնքան նուազ գնահատում կ'ընէ հողերուն, որ խեղճ գեղացին չի կրնար անով վերցնել իր պարտքը եւ կազմել իր քայքայուած լուծքը, բաց աստի, չէ՛ որ Պանքան ալ՝ պայմանաժամը աւարտելուն՝ կը չոգի մշակին սրտին եւ կը գրաւէ հողերը» (Տէր Կարապետեան, 1911): Մարաբայության միջոցով “օրինականացվում” էր հայապատկան կալվածքների և հողի գրավումն ու օտարումը: Մարաբայության և խաֆիրապատկան գյուղացիների կատեգորիային էին պատկանում ոչ միայն հայերը, այլև քուրդ ու թուրք գյուղացիները, որոնց թիվը սակայն 1830–70–ականներին, ընդհանուրի համեմատ, այնքան էլ մեծ չէր (Ղազարյան, 1967, էջ 268):

Օսմանյան կայսրության հայերի պանդխտությունը

Օսմանյան կայսրության սոցիալ-տնտեսական և քաղաքական իրավիճակը շատ հաճախ ստիպում էր հայերին բռնել գաղթականության և պանդխտության ճանապարհը: Գաղթականները նրանք էին, որոնք վերջնականապես լքում էին իրենց հայրենիքը կամ գավառը, մշտական բնակության տեղափոխվում այլ երկիր կամ գավառ: Պանդուխտները ժամանակավորապես գաղթում էին օտար նահանգներ կամ երկրներ՝ աշխատանք որոնելու, գումար խնայելու և կրկին վերադառնալու հույսով:

«1870–80–ական թվականներին հայ պանդուխտների թիվը աստիճանաբար սովորաբար էր... Պանդուխտները գնում էին Եվրոպա, ԱՄՆ, հատկապես Անդրկովկասի քաղաքները՝ Բաքու, Թիֆլիս, ինչպես նաև Երևան ու Ալեքսանդրապոլ: Սակայն պանդուխտների գործելավայրերը հիմնականում Թուրքիայի առափնյա քաղաքներն էին՝ Պոլիսը, Զմյուռնիան, երբեմն էլ Տրապիզոնը» (Ղազարյան, 1967, էջ 424): Ստորև որոշ տվյալներ պատկերացում կազմելու համար՝

- «Ազգային ժողովի 1860 թ-ի նոյեմբերի 4-ի տվյալներով, Կ.Պոլսում 15.000 հայ պանդուխտներ էին ապրում, 1870–ական թվականներին նրանց թիվը հասնում էր 30.000-ի: Պանդխտների խմբերը երբեմն նույնիսկ իրենց հետ տանում էին նաև ուսուցիչ և քահանա:» (Ղազարյան, 1967, էջ 425):
- «Կարինի նահանգը տալիս էր դեպի Ռուսաստան գաղթողների և պանդխտողների հսկա թիվ» (Ղազարյան, 1967, էջ 423):
- «Միջի գավառից ամեն մի ընտանիք 1–2, նույնիսկ 4–5 պանդուխտներ ունեն օտար քաղաքներում: Օրինակի համար Միջի Խաս գյուղը, որն ուներ 250 տուն, ուներ երեք–չորս հարյուր պանդուխտ: Նորաշենն ուներ 200 տուն և 300 պանդուխտ» (Ղազարյան, 1967, էջ 422):

Բազմահազար պանդուխտներ կային նաև Կիլիկիայից, մասնավորապես՝ նրա դաշտային մասերից: Գյուղացիների պանդխտության փորձառությունները, հատկապես խոշոր քաղաքներում, հաճախ նման էին: Պոլսի քարվանսարանները, նավահանգիստները, մաքսատները լեցուն էին պանդուխտներով, որոնք համալի աշխատանք էին կատարում (խմբ. նաև՝ քաղաքի աղբի հավաքում, ջրկիրություն, աշխատանք բաղնիքներում և այլն)... Միայն 1868–1869 թթ. Պոլսի խոնավ նկուղներում մեռնող պանդուխտների թիվը հասել է 1700-ի» (Ղազարյան, 1967, էջեր 426–427):

Պանդուխտներից տարիների չարքաշ աշխատանք էր պահանջվում նախ իրենց ճամփորդության պարտքերը մարելու, ապա միայն նոր իրենց հայրենի բնակավայրում թողած ընտանիքին օժանդակություն հասցնելու համար: Երբեմն այդ օգնությունն այնքան էր ուշանում, որ ետևում մնացած ընտանիքը

գրկանքներին չդիմանալով ամբողջությամբ քայքայվում էր: Երբեմն էլ, հույս դնելով պանդուխտ հարազատի դեռ չաշխատած գումարների վրա, ընտանիքներն իրենց գոյությունն ապահովվելու համար էլ ավելի էին մեծացնում ընտանեկան պարտքերը, որը շատ հաճախ իրենց թողնում էր անհող և անտուն: Մինևույն ժամանակ, ինչպես նշում է Չորմիսյանը, «բացասական հետեւանքներու կողքին պետք է հաստատել, որ պանդխտութիւնը պատճառ դարձած է ընդարձակելու կեանքի հորիզոնը հայ մարդուն, պատեհութիւն ստեղծելով դուրս գալու իր նեղ շրջանակէն եւ ծանօթանալու տարբեր ազգերու կեանքին, մշակոյթին, զարգացմանը, եւ հետեւելու դարու քաղաքակրթութեան ընթացքին» (Չորմիսյան, 1972, էջ 138): Պանդուխտների ջանքերով իրենց հայրենի համայնքներում բացվում էին դպրոցներ, գրադարաններ, որոնք մեծապես նպաստում են հայ կյանքի մշակութային զարթոնքին: Կոտորածներից և աղետներից հետո իրենց վերապրած հարազատներին առաջին ֆինանսական օժանդակությունը ևս կազմակերպվում էին պանդուխտների հայրենակցական միությունների ջանքերով:

Կիրառված նյութեր

1. Ա-ԴՕ. (1912). Վանի, Բիթլիսի և Էրզրումի վիլայեթները. Ուսումնասիրության մի փորձ այդ երկրի աշխարհագրական, վիճակագրական, իրավական և տնտեսական դրութեան. «Կուլտուրա»
2. Լալայեան, Ե. Վասպուրական. Ազգագրութիւն. Ա. Վան, Տոսպ և Հայոց-Չոր. Մարդաբանական համառօտ տեղեկութիւններ. Ազգագրական հանդես. XX գիրք (1910) Համար 2, էջ 116-196
3. Լալայեան, Ե. Մուշ-Տարօն. Ազգագրութիւն. Ազգագրական հանդես. Գիրք XXVI (1916), էջ 148-194
4. Համբարձումեան, Վ. (1927). Գիիղաշխարհ. պատմական և ազգագրական ուսումնասիրություն (Vol. Մատենաշար թիվ 1). Կովտունի «Վերաշենաց Միութեան».
5. Հայկ Ղազարյան.(1967). Արևմտահայերի սոցիալ-տնտեսական և քաղաքական կացությունը 1800-1870թթ.. Հայկական ՍՍՀ Գիտությունների ակադեմիայի հրատարակչություն

6. Հարք (Մշո Բուկանըխ) / Ս. Մովսիսյան(Բենսե): ՀՍԱՀ ԳԱ Հնագիտության և ազգագրության ինստիտուտ: Երևան, ՀՍԱՀ ԳԱ հրատ., 1972:
7. Հրանդ (Մելքոն Կիրճեան), Ամբողջական երկեր, հ. Ա. Պանդուխտի կյանքէն, Փարիզ, 1931
8. Մատենադարան, Խրիմյանի ֆոնդ, թղթապանակ 104, վավերագիր 260
9. Չորմիսեան Լ., Համայնապատկեր Արևմտահայոց մէկ դարու պատմութեան, Ա. Բ. Գ. հատորներ
10. Սրվանձտյանց Գարեգին, Վիճակագրական յօդուածներ, տեղագրութիւններ, շրջաբերական կոնդակներ, ճառեր, հղումը՝ <https://digilib.aa.am/book/476/3000/Արեւմտեան%20Հայաստանի%20գաւառների%20վերաբերեալ%20նկարագրական%20եւ%20վիճակագրական%20յօդուածներ,%20տեղագրութիւններ,%20շրջաբերական%20կոնդակներ,%20ճառեր>
11. Տէր Կարապետեան Գեղամ, հողային հարցը հայաբնակ նահանգներու մէջ. Յաւելուածով մը՝ Չարսանձագի հողավէճի մասին պետական խորհրդի որոշումին բնագիրը, Կ. Պոլիս, 1911, հղումը՝ <https://digilib.aa.am/book/2004/Հողային%20հարցը%20հայաբնակ%20նահանգներու%20մէջ>
12. Տէր Սարգսենց, Արիստակէս վարդապետ, *Պանդուխտ Վանեցին: Նամակներ, երգեր, առածներ, առեղծվածներ*, Կ. Պոլիս, 1875
13. Քալանթար, *Ղարիպ մշեցին: Պատկեր Կ. Պոլսի հայ պանդուխտների կյանքից*, Թիֆլիս, 1894
14. Raymond Kevorkian. (2011). *The Armenian Genocide: A Complete History*. I.B. Tauris & Co Ltd., New York

Դասի թեման

Հայ կնոջ վերաբերյալ հանրային քննարկումները 19-րդ դարի վերջին և 20-րդ դարի սկզբին Օսմանյան ու Ռուսական կայսրություններում

Դասի հիմնական հարցադրումը

Ինչ կարող ենք ենթադրել Օսմանյան ու Ռուսական կայսրություններում հայ կնոջ վերաբերյալ հանրային որոշ քննարկումներ ուսումնասիրելիս¹:

Դասն ուղղորդող հարցերը

1. Որո՞նք էին հայ կնոջ վերաբերյալ հանրային քննարկումների հիմնական ուղղությունները (օրինակ, կանանց կրթություն, աշխատանք և այլն), քննարկումներում առաջ քաշված հիմնական դիրքորոշումներն ու փաստարկները:
2. Որքանո՞վ էին հայ կնոջ վերաբերյալ հանրային քննարկումներում արտահայտված դիրքորոշումները և փաստարկները միմյանց նման և տարբեր:
3. Որքանո՞վ էին հիմնավորված հայ կնոջ վերաբերյալ հանրային քննարկումներում ներկայացված այնդումները:
4. Ո՞ր դիրքորոշումների հետ եք ավելի համաձայն, և ինչո՞ւ:

Դասի նպատակը

- Օգնել սովորողներին կազմել սեփական բազմատեսանկյուն վերլուծական պատկերացումը 19-րդ դարի վերջին և 20-րդ դարի սկզբին Օսմանյան ու Ռուսական կայսրություններում հայ կնոջ վերաբերյալ հանրային քննարկումների վերաբերյալ:
- Օգնել սովորողներին, որ կիրառեն բազմատեսանկյուն վերլուծական պատկերացում ձևավորելու հմտությունները և թեմայի շուրջ գիտելիքները առօրեայում՝ օրինակ, կնոջ դերը ներկայում քննարկելու հարցում:

Դասի վերջնարդյունքները

1. Աղբյուրային նյութերից դուրս բերել, դասակարգել և ներկայացնել 19-րդ դարի վերջին և 20-րդ դարի սկզբին Օսմանյան ու Ռուսական կայսրություններում հայ կնոջ վերաբերյալ հանրային քննարկումների հիմնական ուղղությունները, հիմնական դիրքորոշումներն ու փաստարկները:
 - o Վերլուծել թե որքանով էին այդ մոտեցումներն ու փաստարկները հիմնավոր և ինչ բացթողումներ ունեին:
2. Աղբյուրային նյութերից դուրս բերել և համակարգել տեղեկությունները:

¹ Ուսուցիչը նշում է, որ ուսումնասիրվող աղբյուրային քարտերը չեն ներկայացնում ժամանակի բոլոր գործիչների բոլոր մտքերը, այլ պարզապես ընտրված են որոշակի պատկերացում տալու: Հետևաբար այդ քննարկումներում արտահայտված մտքերը չեն կարող ընդհանրացվել:

Թեմայի համապատասխանությունը առարկայական չափորոշիչներին և ծրագրերին

Դասապլանը և քարտերը կարող են կիրառվել ստորև նշված ծրագրերի շրջանակում՝ ուսուցչի ընտրությամբ:

1. «Հայոց պատմության»² օրինակելի ծրագիր՝ 8-րդ դասարան

- Թեմա 4. «Հայ ժողովուրդը և Հայաստանը XIX-րդ դարում» (18 ժամ)
 - o Հայաստանի սոցիալ-տնտեսական, իրավաքաղաքական կացությունը Ռուսական և Օսմանյան կայսրությունների կազմում XIX-րդ երկրորդ կեսի և XX-րդ դարի սկզբին:
 - o Արևելահայերի և արևմտահայերի առօրյա կյանքն ու կենցաղը, հասարակական հարաբերությունները XIX-րդ դարում և XX-րդ դարի սկզբում:
 - o Հայ հասարակական-քաղաքական հոսանքների, ազատագրական խմբակների ու կազմակերպությունների ձևավորումը: Գործունեությունը:

2. «Համաշխարհային պատմության»³ օրինակելի ծրագիր՝

- **8-րդ դասարան**
 - o Թեմա 3. Հասարակությունների զարգացման տեսլականը. համաշխարհային կրոններ և գաղափարախոսություններ:
- **11-րդ դասարան**
 - o Թեմա 6. Գաղափարախոսություն (8 ժամ)
- **12-րդ դասարան**
 - o Թեմա 4. Համամարդկային խնդիրներ (10 ժամ)

Դասի կապը պատմական ակտիվ մտածողության սկզբունքների հետ

1. Պատմական հեռանկար,
2. Էթիկական հարթություն,
3. Վկայություն

Տե՛ս ավելին «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 15–29 էջեր:

² Համաձայն «2021–2022 ուսումնական տարում ՀՀ Տավուշի մարզի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում փորձարկելու նպատակով «Հայագիտություն» բնագավառի փորձնական չափորոշիչը և ծրագրերը (5–12-րդ դասարաններ) հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի՝ 2021 թվականի ապրիլի 30-ի N 12-Լ հրամանի:

³ Համաձայն «2021–2022 ուսումնական տարում ՀՀ Տավուշի մարզի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում փորձարկելու նպատակով «Համաշխարհային պատմություն» առարկայի փորձնական չափորոշիչը և ծրագրերը (7–12-րդ դասարաններ) հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի՝ 2021 թվականի ապրիլի 30-ի N 20-Լ հրամանի:

Դասի կրթական ռեսուրսները

«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփ՝

- o Կնոջ վերաբերյալ կարծիքների քարտեր

«Պատմություն#5» ռեսուրսատուփի «Հայ կնոջ վերաբերյալ քննարկումները 19-րդ դարի վերջին և 20-րդ դարի սկզբին Օսմանյան ու Ռուսական կայսրություններում» թեմայի բոլոր քարտերն առանձնանում են կապույտ գունանշմամբ:

Դասի ընթացքը**Դաս 1**

5 րոպե՝

Դասի սկիզբ

1. Ուսուցիչը դասը սկսում է մտքի քարտեզագրման ռազմավարությամբ.
 - Գրատախտակին գրում է ֆեմինիզմ բառը,
 - Սովորողներին հարցնում, թե ինչ գիտեն ֆեմինիզմի մասին,
 - Սովորողների պատասխանների առանցքային բառերն ու հասկացությունները գրում է գրատախտակին՝ «ֆեմինիզմ» բառի շուրջ:
2. Ուսուցիչը սահմանում է «ֆեմինիզմ» եզրույթը և ներկայացնում է դասի թեման, հիմնական հարցադրումը, նպատակը և վերջնարդյունքները:

15 րոպե

Փուլ 1

1. Ուսուցիչը ներկայացնում է «Հիմնական դրույթների քարտեզ» նոթագրման ձևը: Այլընտրանքային տարբերակով տեղեկությունները համակարգելու անհրաժեշտության դեպքում, ուսուցիչը ներկայացնում է տվյալ տարբերակը: Նշում է, որ յուրաքանչյուր տեղեկություն ավելի լավ հասկանալու և վերլուծելու համար ցանկալի է այն համակարգել (տես ավելին՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 258–260 էջերում):
2. Ուսուցիչը սովորողներից յուրաքանչյուրին «Պատմություն#5» ռեսուրսատուփից կնոջ վերաբերյալ կարծիքի մեկ քարտ է տալիս:
3. Հանձնարարում է քարտերը կարդալ, «Հիմնական դրույթների քարտեզ» ռազմավարությամբ նոթագրել կամ տեղեկություններն այլընտրանքային ձևով համակարգել առանձնացնելով քարտում արտահայտված դիրքորոշումը, դա հիմնավորող փաստարկը և քննարկման հիմնական ուղղությունը: Օրինակ՝ եթե քարտում գրված է, որ կանայք պետք է կրթվեն, քանի որ ապագայում նրանք երեխաներ են կրթելու, ապա սովորողն առանձնացնում է «կանայք պետք է կրթվեն»-ը իբրև դիրքորոշում, «ապագայում

երեխաներ են կրթելու»-ն՝ իբրև այդ դիրքորոշումը հիմնավորող փաստարկ, և «կնոջ կրթությունը» որպես քննարկման ուղղություն:

4. Ուսուցիչն այդ ընթացքում մոտենում է սովորողներից յուրաքանչյուրին աջակցելու, որ բոլոր սովորողները կարողանան նոթագրել կամ այլընտրանքային ձևով համակարգել աղբյուրային տեղեկությունը, տարբերակեն դիրքորոշումներն ու փաստարկները:

10 րոպե

Փուլ 1-ի ամփոփում

1. Ուսուցիչը հայտարարում է աշխատանքի ավարտը: Նա հրավիրում է տարբեր սովորողների ներկայացնել իրենց բերած դիրքորոշումները, փաստարկներն ու քննարկման ուղղությունները:
2. Ուսուցիչը սովորողներին հարցեր է տալիս անհատական աշխատանքների ներկայացումներն ուղղորդելու համար: Հարցերի օրինակներ՝
 - I. Որո՞նք էին այն հիմնական ուղղությունները, որոնց մասին դիրքորոշումներ էին արտահայտում հեղինակները:
 - II. Ի՞նչ դիրքորոշումներ կային կանանց աշխատանքի վերաբերյալ: Դրանք ի՞նչ փաստարկներով էին հիմնավորվում:
 - III. Ի՞նչ դիրքորոշումներ կային կանանց կրթության վերաբերյալ: Դրանք ի՞նչ փաստարկներով էին արդարացնում հեղինակները:
 - IV. Ի՞նչ դիրքորոշումներ կային կանանց ամուսնության վերաբերյալ: Դրանք ի՞նչ փաստարկներով էին արդարացնում հեղինակները:
 - V. Կային ազգանպաստ գործունեությամբ պայմանավորված փաստարկներ, որքանո՞վ էին հիմնավոր այդ փաստարկները:
 - VI. Ի՞նչ այլ դիտարկումներ էին անում հեղինակները կանանց և հասարակության մեջ նրանց ունեցած դերի մասին:

10 րոպե

Փուլ 2

1. Ուսուցիչը ներկայացնում է Վենի դիագրամ կազմելու ձևը (տե՛ս ավելին՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 123–126 էջերում):
2. Ուսուցիչը սովորողներին միավորում է աշխատանքային խմբերում և հանձնարարում իրենց առանձնացրած դիրքորոշումներն ու փաստարկները Վենի դիագրամով համեմատել՝ փորձելով հասկանալ, թե ի՞նչ նմանություններ ու տարբերություններ ունեն տարբեր հեղինակների ներկայացրած դիրքորոշումներն ու փաստարկները:

5 թույլ

Ամփոփումը՝

1. Ուսուցիչն ամփոփում է դասը «Ելքի տոմսով»՝ սովորողներին առաջարկելով նշել երկու փաստարկ և/կամ դիրքորոշում, որոնց հետ ծանոթացան դասի ընթացքում, ինչպես նաև մեկ բան, որի մասին կուզեին ավելին իմանալ:
2. Ուսուցիչը հանձնարարում է տնային աշխատանքն ու ավարտում դասը:

Տնային աշխատանքը՝

1. Խմբով ավարտին հասցնել Վենի դիագրամի կազմումը:
2. Համացանցում փնտրել կենսագրական տվյալներ ուսումնասիրվող հեղինակների վերաբերյալ, հատկապես ուշադրություն դարձնելով նրանց կրթությանը, սոցիալական վիճակին:

Դաս 2

10 թույլ

Դասի սկիզբ

1. Ուսուցիչը դասը սկսում է՝ խմբերին հրավիրելով երկու թույլում ներկայացնել իրենց կատարած տնային աշխատանքը:

10 թույլ

Փուլ 1

1. Ուսուցիչն աշակերտներին հանձնարարում է նույն խմբերով քննարկել թե իրենց բաժին հասած քարտերի հեղինակների սոցիալական վիճակը, կրթվածության աստիճանը, սեռը և այլ կենսագրական տվյալներ ինչպես կարող էին ազդել նրանց դիրքորոշումների և փաստարկների վրա:
2. Ուսուցիչը տալիս է խմբային քննարկումն ուղղորդող հարցեր՝
 - Ինչ կրթվածության աստիճան ունի հեղինակը ում քարտն ուսումնասիրում եք:
 - Ինչ սոցիալ-տնտեսական միջավայրում է Ձեր կողմից ուսումնասիրվող հեղինակը ապրում:
 - Ըստ Ձեզ, ինչ է զգում Ձեր կողմից ուսումնասիրվող հեղինակը: Աջակցելու նպատակով ուսուցիչը կարող է հարցերի տեսքով «Հույզերի անիվ» ռազմավարությունից հույզերի բնորոշումներ ընթերցել (տես ավելին՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչո՞ւ, ինչպե՞ս» գրքի 243-245 էջերում):
3. Սովորողները քննարկում են հարցերը և կազմում իրենց խմբի պատասխաններն այնպես, որ խմբի բոլոր անդամների ուսումնասիրած հեղինակների տեղեկությունները համադրեն:

10 թույլ

Փուլ 1-ի ամփոփում

1. Ուսուցիչը հայտարարում է խմբային աշխատանքի ավարտը. յուրաքանչյուր խմբից մեկական մասնակից ներկայացնում է թե խումբն ինչ հեղինակներ է ուսումնասիրել և տալիս է հարցերի պատասխանները:
2. Ուսուցիչը դասարանային քննարկում է ծավալում թե արդյոք կարևոր են հեղինակների մասին կենսագրական տվյալները նրանց դիրքորոշումներն ու փաստարկները քննարկելիս և ինչու:

Ինչպե՞ս են այս գործոններն ազդում հեղինակների դիրքորոշումների վրա:

10 թույլ

Փուլ 2

1. Ուսուցիչը սովորողներին տեղեկացնում է, որ հաջորդ դասի համար պետք է թեմայի հարցադրմանը (դասապլանի վերևում նշված) պատասխանող էսսե պատրաստել:
2. Ներկայացնում է էսսեի կառուցվածքը (այդ առիթով ուսուցիչը կարող է օգտվել «Վերլուծական էսսեներ» ռազմավարությունից՝ «Գիրք պատմության ուսուցման. Ինչու՞, ինչպե՞ս» էջ 163):
3. Ուսուցիչն սովորողներին հանձնարարում է դուրս բերել իրենց էսսեի հիմնական դիրքորոշումը և դրան աջակցող երեք հիմնական փաստարկ:
4. Ուսուցիչն այդ ընթացքում մոտենում է խմբերից յուրաքանչյուրին աջակցելու, որ բոլոր սովորողները կարողանան կատարել առաջադրանքը:

5 թույլ

Ամփոփումը՝

1. Ուսուցիչն ամփոփում է դասը «3-1» ռազմավարությամբ: Աշակերտները գրանցում են թղթի վրա գրում են երեք բան, որ սովորել են և մեկ հարց, որը բաց է մնացել:
2. Ուսուցիչը հանձնարարում է տնային աշխատանքն ու ավարտում դասը:

Տնային աշխատանքը՝

- Պատրաստել էսսե, որ կպատասխանի թեմայի գլխավոր հարցադրմանը և կարտահայտի սովորողի կարծիքը:

Ուսուցչի թեմատիկ նոթ

«Ֆեմինիզմ» ասելով՝ ընդհանուր առմամբ հասկանում ենք կանանց ու տղամարդկանց ամբողջական՝ քաղաքական, տնտեսական և հասարակական հավասարության գաղափարը: Ֆեմինիստական գաղափարների ավելի հստակ սահմանումներն ու մեկնաբանությունները փոխվել են ժամանակի ընթացքում և վայրից վայր: Օքսֆորդի բառարանը եզրույթի առաջին կիրառումը թվագրում է 1895թ.-ով, որպես «կանանց իրավունքների ջատագովություն»: Ժամանակակից ֆեմինիստական շարժման առաջին ալիքը սկսվել է 19-րդ դարի առաջին կեսին Արևմուտքում: Բազմաթիվ պարբերականներ (օրինակ՝ *Garçonne*-ը՝ Ֆրանսիայում, *Neue Frau*-ն՝ Գերմանիայում, *Amateur*-ը՝ Բրիտանիայում և *Flapper*-ը՝ ԱՄՆ-ում), հանրային քննարկումներ էին ծավալում կանանց դերի մասին:

Օսմանյան կայսրությունում Թանզիմաթի⁴ ժամանակաշրջանում՝ 1839–1876 թթ., երբ սկսեցին քննարկվել արդիականացման խնդիրները, հանրային քննարկման դրվեց նաև կանանց ու տղամարդկանց դերերի խնդիրը: Օսմանյան կայսրության հրատարակիչները 1850–1920-ական թթ. հրատարակում էին նյութեր, որոնք ուսումնասիրում և քննարկում էին կանացիության գաղափարն ու փոփոխվող հասարակարգում կանանց ունեցած դերը: Այս ժամանակաշրջանում մոտեցումները տարբեր էին: Օրինակ՝ տղամարդիկ պնդում էին, որ կանայք էականորեն տարբեր են տղամարդկանցից, հետևաբար նրանց դերերն էլ պիտի տարբեր լինեն, և փորձում էին հանրային դիսկուրսի միջոցով սահմանել, թե ինչ է նշանակում լինել կին:

Հարկ է հաշվի առնել, որ այս ամենը տեղի էր ունենում Օսմանյան կայսրության իրականության համատեքստում, որտեղ կանանց ու տղամարդկանց դերերը հաճախ սահմանվում էին ըստ մահմեդականության սկզբունքների, և, չնայած նրան, որ հայերը քրիստոնյա էին, մշակութային նորմերը սահմանում էր երկրի մեծամասնությունը՝ գլխավորապես թուրքական հանրույթը: Օրենքն արգելում էր հանրային վայրերում կանանց ու տղամարդկանց միմյանց հետ գտնվելը, գնացքներում նրանք տարբեր հատվածներում էին նստում, իսկ ավելի բարձր դասի կանայք թատրոն գնում էին առանձին օրերի: Այնուամենայնիվ, 19-րդ դարի վերջում արդեն Կոստանդուպոլսում ապրող հայերն ավելի ազատ էին, և կանայք արդեն հանգիստ քայլում էին փողոցներում, չէին կրում քող և ավանդական տարագ: Նույնը չենք կարող ասել ծայրամասերում և այլ վիլայեթներում ապրող հայ կանանց մասին: 19-րդ դարի վերջին նաև սկսում են տեղի ունենալ պարահանդեսներ և այլ միջոցառումներ, որոնց մասնակցում էին երկու սեռերի ներկայացուցիչները հավասարապես:

⁴ Օսմանյան կայսրությունում անցկացված բարեփոխումների ծրագիր:

Այս փոփոխությունների արդյունքում կանանց ներկայությունը հասարակության մեջ ավելի ընդունելի է դառնում՝ ինչ-որ մեկի հետ (ավելի մեծ տարիքով կնոջ, հոր, եղբոր կամ ամուսնու):

Հայկական ֆեմինիստական գաղափարախոսության գրավոր քննարկումը սկսել է ազգային զարթոնքի շրջանում 1880-ականներին՝ մասնավորապես Սրբուհի Տյուսապի, Զաբել Ասատուրի, Զապել Եսայանի և այլոց գրական գործունեության շնորհիվ: Նրանց նյութերը քննում էին կանանց դերը հայկական ազգային զարգացման գործում, ինչպես նաև կանանց դերը ամուսնության մեջ, և նրանց կրթության ու աշխատանքի իրավունքները: Հաշվի առնելով, որ մարդիկ ֆեմինիստական գաղափարներին ու շարժումներին դեմ էին լինում՝ որպես Արևմուտքում ծագած երևույթների, հետևաբար ֆեմինիստական գաղափարախոսության մեջ նոր ենթատեքստեր էին առաջանում, օրինակ՝ թե ինչպես կարող է այդ գաղափարախոսությունն ազգանպաստ լինել: Նույնը կարելի է տեսնել և հայկական ֆեմինիզմում, որն արևմտյան գաղափարները տեղայնացնում էր՝ ելնելով տեղական ու զուտ հայկական խնդիրներից, և կենտրոնանում էր ազգային զարգացման ու առաջընթացի վրա: Կին գրողների աշխատությունների արդյունքում ձևավորվում է «նոր հայ կնոջ» կերպարը, ով ավելի արդիական է և ավելի հավասար հայ տղամարդկանց, ինչպես նաև՝ Օսմանյան կայսրության ոչ հայ բնակչությանը: Վերջապես, կին գրողները նաև սիրո և ամուսնության հարցեր էին բարձրացնում, ինչը հատկանշական է՝ հաշվի առնելով, որ այդ ժամանակաշրջանում հայ հասարակությունն ակնկալում էր, թե բոլոր երիտասարդ աղջիկները պետք է ամուսնանան նախապես ձեռք բերված պայմանավորվածությունների միջոցով:

Տարբեր հեղինակներ ֆեմինիզմի և հայ կնոջ դերի մասին տարբեր պատկերացումներ ունեին, սակայն ընդհանուր առմամբ նրանք հաճախ անդրադառնում էին կանանց ու աղջիկների կրթության և աշխատանքի հարցերին, և հայկական ֆեմինիստական հռետորաբանության շրջանակում կրթության ու աշխատանքի հարցերը սերտ փոխկապակցված էին: 1880–1915 թթ. տարբեր սոցիալական դասերի պատկանող բազմաթիվ աղջիկներ սկսեցին դպրոց հաճախել և կրթվել, ինչպես նաև աշխատել որպես ուսուցչուհիներ: Չնայած նրան, որ դեռ ընդամենը 1864 թ. Մարաշում աղջիկների համար դպրոց բացելը լուրջ խոչընդոտների էր հանդիպում, 1878 թ.–ից արդեն հենց Մարաշում հայ աղջիկների համար տասը դպրոց էր գործում: Դրան զուգահեռ կանայք սկսում են ավելի լայն գործունեություն ծավալել բարեգործության բնագավառում՝ կենտրոնանալով կրթության և աղքատախնամության վրա: Ի հավելումն տեսական քննարկումներին և կրթություն ստանալուն՝ հայ կանայք այդ ժամանակաշրջանում նաև սկսում են մուտք գործել աշխատաշուկա:

Իհարկե, եղած հնարավորություններն այդ ժամանակաշրջանի Օսմանյան կայսրությունում բավական փոքր էին: Աշխատանքի հիմնական տեսակները ուսուցչությունը, ասեղնագործությունն և այլ տնային ծառայություններն էին: Որոշ կանայք նաև կարողանում էին գործում բուժքույրներ, դերասաններ, լրագրողներ և գրողներ դառնալ: Ավելին՝ հիշյալ հնարավորությունները սահմանափակվում էին նաև ըստ տարածաշրջանի, օրինակ՝ Կոստանդուպոլսի մի մահալլեում (թաղում) ապրող կինը շատ հազվադեպ էր աշխատում մեկայլ մահալլեում, քանի որ առհասարակ մահալլեների միջև տեղաշարժումը սահմանափակ էր, և թաղերն այնքան փոքր էին, որ բոլորն իրար ճանաչում էին, իսկ ընդունված նորմից դուրս գործողությունները ենթարկվում էին խիստ քննադատության: Այնուամենայնիվ, կանայք գնալով ավելի շատ էին աշխատում: Հնարավորությունները սահմանափակ էին նաև այն պատճառով, որ, օրինակ, գործարանային աշխատանքը (չնայած դա ի սկզբանե քիչ էր Օսմանյան կայսրությունում) ենթադրում էր, թե կանայք ու տղամարդիկ պիտի անընդհատ նույն տարածքում գտնվեն, իսկ դա անբարոյական էր համարվում:

Կարևոր է ուշադրություն դարձնել այն հանգամանքին, թե ինչպիսի կանայք էին առաջինը սկսում աշխատել: Տնտեսական գործոններից ելնելով՝ ցածր սոցիալ-տնտեսական խավի կանայք շատ ավելի վաղ են սկսել աշխատել, քան մյուսները, քանի որ առկա էր դրա տնտեսական անհրաժեշտությունը: Սակայն ժամանակի ընթացքում՝ քաղաքական և այլաբնույթ զարգացումներին զուգահեռ, աշխատանքը սկսեց տնտեսական անհրաժեշտություն դառնալ նաև միջին խավի կանանց համար. բարեգործությունը բավարար չէր քաղաքական անկարգությունների և ջարդերի արդյունքում այրիներին ու որբերին օգնելու համար: Սակայն միջին խավն աշխատելու անհրաժեշտությունն անպատվություն էր համարում, հետևաբար այդ խավին պատկանող կանայք հանրային աշխատանքի համար հաճախ կան հրաժարվում էին վարձատրվել, կան միայն տնային աշխատանքներ էին կատարում:

Հայկական ֆեմինիզմը Ռուսական կայսրությունում

1853–56թթ. Ղրիմի պատերազմում կրած ծանր պարտությունը առիթ դարձավ Ռուսական կայսրությունում բարեփոխումների և հին հասարակագի խնդիրների վերանայման համար: Այս համատեքստում կանանց հարցը դարձավ առաջնային հարցերից մեկը՝ ազատականացման և ռեֆորմների համատեքստում: Կանանց կրթության առաջնահերթությունը մտավ հասարակական քննարկումների ասպարեզ: Այս հարցում առաջամարտիկ դարձավ վիրաբույժ և մանկավարժ Նիկոլայ Պիրոգովը, ով Ղրիմի պատերազմի հենց սկզբից ցարական ընտանիքի անդամ Յելենա Պավլովնայից հանձնարարություն էր ստացել բուժքույրեր պատրաստել ռազմաճակատի համար:

Արդեն 1850–ականների վերջին կայսրության մամուլի էջերում կին և տղամարդ հեղինակների կողմից կանանց հարցի վերաբերյալ հրապարակումները դարձել էին ավելի պարբերական: Ռուս գրողներն էլ իրենց հերթին կանանց խնդիրները դարձնում էին գրականության կարևոր մաս՝ իրենց հերոսների միջոցով փորձելով վերհանել տիրող խնդիրների էությունը:

Սակայն առաջին լուրջ վերլուծությունները կանաց հարցի շուրջ ձեռնարկվել են բանաստեղծ և ռադիկալ հրապարակախոս Մ. Միխայլովի կողմից 1859–1865 թթ ընթացքում: Չնայած նա առաջինը չէր, ով առաջ էր քաշում կանանց հարցի քննարկումը ռուսական իրականությունում, սակայն նա առաջինն էր, ով սինթեզում էր այս խնդրի առանձին շղթաները, ինչպիսիք էին աշխատանքը, կրթությունը, սերը, ամուսնությունը՝ մարդաբանական, ընկերավարական քննության մեջ: Միխայլովը դարձել էր կանանց էմանսիպացիայի հրապարակախոսը, ով նոր էջ էր բացել ֆենինիստական գաղափարների շրջանառման համար: Արդեն 1870–ականներին կանանց բարձրագույն կրթության հարցը լայնորեն քննարկվում էր ռուսական ազնվական և մտավորական շրջանակներում, և առաջին փորձերն էին արվում այս ուղղությամբ: Կայսրության կանայք անմասն չէին մնում նաև հեղափոխական գաղափարներից և հեղափոխական օրակարգ ունեցող խմբերի հետ սերտ շփումներից: Կանանց կրթության բարելավումն հանգեցրեց նրան, որ 20–րդ դարի սկզբին հազարավոր կանայք արդեն էական դիրք էին զբաղեցնում հանրային առողջապահական ոլորտում, և հավակնում էին տեխնիկական կրթության մեջ մրցել տղամարդկանց հետ: Ռուսական փիլիսոփայական միտքն անմասն չէր թողնում նաև սեռերի դերերի արդար հավասարության մասին քննարկումները, և այստեղ մեծ տեղ էր տրվում ամուսնության ինստիտուտի վերանայմանն ու բարեփոխմանը:

Ռուսական կայսրության մաս կազմող արևելահայությունը մեծապես ազդվում էր այն շարժումներից, որոնք սկիզբ էին առնում կայսրության մայրաքաղաքում: Սակայն ցարական կառավարությունը իր քաղաքականությունն ուներ ազգային փոքրամասնությունների նկատմամբ, որից անմասն չէր մնում հայությունը: 1884թ. կայսրությունը նոր կանոններ էր հաստատել հայկական դպրոցների համար, որով արգելվում էին տարրականից բարձր ազգային դպրոցների ինքնուրույն գոյությունը: Սրան հաջորդել էր 1885թ մոտ 300 հայկական դպրոցների փակումը: Բարեսիրական–կրթասիրական ընկերությունները ևս անմասն չէին մնում ցարմիզմի հակաազգային քաղաքականությունից: 1899թ. ընկերություններին պարտադրվում է հատուկ կանոնադրություն, որի համաձայն նրանք զրկվում էին կրթական–լուսավորական աշխատանքի իրավունքից, և կարող էին միայն պարզ բարեգործական կամ աղքատախնամ գործով զբաղվել:

Բացառիկ բարենպաստ իրավիճակ էր ստեղծվել Անդրկովկասում, և մասնավորապես Թիֆլիսում խոշոր առևտրական դասի համար, վերջինիս տալով այնպիսի արտոնություններ, որը հսկայական կապիտալ էր կուտակել այդ դասին պատկանող հայերի ձեռքին: Ահա այս հարուստները հսկայական հանգանակություններ էին կատարում՝ զարկ տալով ազգային կրթական և բարեգործական նպատակներին: Նրանց շնորհիվ մեծ թվով երիտասարդներ համալսարանական կրթություն էին ստանում Ռուսաստանի և Եվրոպայի լավագույն համալսարաններում, և այնտեղից իրենց հետ հայրենիք էին բերում առաջադիմական մտքերն ու շարժումները: Սրանց թվին դասվում էր նաև կանանց կրթության և իրավունքների վերանայման հարցերի անհրաժեշտությունը: Սեռերի ներդաշնակ հարաբերությունը արևելահայոց մեջ դառնում էր գիտակցված հասարակական պահանջ, և ժամանակի հրապարակախոսությունների կարևոր մաս: Ինչպես օսմանահայության պարագայում, այստեղ ևս, հարցի բարձրացման առաջամարտիկները տղամարդ մտավորականներն էին, որոնց շարքում էին Բաֆֆին, Թադիադիանը, Պերճ Պոռոյանը, Ավետիք Արասխանյանը, Գրիգոր Արծրունին, Վահան Արծրունին և շատ ուրիշներ: 1861թ. Պոռոյանի ջանքերով Թիֆլիսում հիմնվում է Գայանյան դպրոցը, ապա Մարիամյան օրիորդաց դպրոցը Շուշիում և 1866թ.-ին Գայանյան դպրոցը Երևանում: Ավ. Արասխանյանն առաջինն էր, ով կանանց խնդիրը տեղափոխել է մարդու իրավունքների հարթություն, այն դիտարկելով իբրև ոչ որևէ սեռի, այլ մարդ-անհատի զարգացման իրավունք: Այս բոլոր ձեռնարկումներն ու քննարկումները, ինչպես նաև արևմտահայ կին գրողների ջանքերն ու ազդեցությունը սկիզբ են դնում այնպիսի կին գործիչների ասպարեզ գալուն, ինչպիսիք էին Սոֆյա Բաբայանը, Սոֆյա Արղությանը, Մարիամ Խատիսյանը, Սրբուհի Երիցյանը, Մարիամ Թումանյանը, Շուշանիկ Կուրդինյանը, Զարուհի Նազարյանն ու շատ ուրիշներ:

Արևելահայոց մեջ ֆեմինիստական գաղափարները, կնոջ ազատականացման հարցը հիմնականում արտահայտվեց հենց կին հասարակական գործիչների և գրողների հողվածների, վեպերի և բանաստեղծությունների միջոցով: Այդպիսի ակնառու գործիչներից էր Մարիամ Խատիսյանը, ով իր մի շարք վեպերի միջոցով անդրադառնում էր ամուսնական կյանքում հայ կնոջ խնդիրներին, հասարակական կյանքում կանանց դերին, ռուսական և վրացական մշակույթին ծուլվելու և հայկականությունը կորցնելու խնդրին («Շեղիներ» (1890), «Փեսա որոնողներ» (1894), «Նոր ճանապարհի վրա» (1894), «Դժբախտ կին» (1899)): Արևելահայոց թերևս ամենաականվոր ֆեմինիստ գրողը բանաստեղծ Շուշանիկ Կուրդինյանն էր:

Հայտնի որպես սոցիալիստ, և մարքսիստական գաղափարների ջատագով, Կուդինյանի բանաստեղծական հիմնական թեմաները ծավալվում էին կնոջ խնդիրների, սեռական խտրականության, սեռային և դասակարգային անհավասարության շուրջ: Նույն շրջանի ակնառու դեմքերից էր նաև Ալեքսանդրապոլցի Նվարդ Ափինյանը, առավել հայտնի Ոստիկ ծածկանունով: Թեև նրա գործունեությունը հիմնականում ծավալվում էր թարգմանական և կրթական գործի շուրջ, 1904 թվականին նա հրատարակում է հայ կանանց Ախուրյան հանդեսը, որն իրենից ներկայացնում էր հողվածների և գրական գործերի ժողովածու՝ գրված արևելահայ և արևմտահայ կին գործիչների կողմից:

Կիրառված նյութեր

1. Արեւելեան մամուլ (1881, սեպտեմբեր): *Հանդէս ամսեայ*: Զմիւռնիա, տպագրութիւն Եղբարտ Տէտէեան:
2. Արեւելեան մամուլ (1881, դեկտեմբեր): *Ուղեորութիւն ի Կոստանդնուպոլիս*: Զմիւռնիա, տպագրութիւն Եղբարտ Տէտէեան:
3. Արծրունի, Վ., *Աղջիկ. առողջապահական եւ բարոյագիտական էպիոդ*, Թիֆլիս, տպարան Վրաց Հրատարակչական ընկերութեան, 1908:
4. Զօհրապ Գ., Երկերի ժողովածու, հատոր Գ, աշխատասիրութեամբ՝ Ա. Շարուրեանի, Ե., 2002:
5. «Ծաղիկ» շաբաթաթերթ, 16–րդ տարի, Թիւ 11 (550), 12 Ապրիլ, 1903, էջ 125–126: Հղումը՝ <https://digilib.aua.am/book/3752/4302/25584/%D5%80%D5%A1%D5%B5%20%D5%AF%D5%AB%D5%B6%D5%A8>
6. «Ծաղիկ» շաբաթաթերթ (1905, հոկտեմբեր, թիւ 8): Կալաթա, տպագրութիւն Սագաեան:
7. «Ծաղիկ» շաբաթաթերթ (1905, նոյեմբեր, թիւ 10): Կալաթա, տպագրութիւն Սագաեան:
8. Ծաղիկ շաբաթաթերթ (1906, մայիս, թիւ 35): Կալաթա, տպագրութիւն Սագաեան:
9. Կեսարացեան, Ե., Նամականի առ ընթերցասէր հայուհիս, Կ. Պօլիս, տպագրութիւն Կ. Պարոնեան, 1879:
Հղումը՝ <https://digilib.aua.am/book/3400/Նամականի%20առ%20ընթերցասէր%20հայուհիս>
10. Կուրդինյան, Շ., *Ապրել եմ ուզում*, 1907:
Հղումը՝ https://hy.wikisource.org/wiki/%D4%B1%D5%BA%D6%80%D5%A5%D5%AC_%D5%A5%D5%B4_%D5%B8%D6%82%D5%A6%D5%B8%D6%82%D5%B4

11. Կուրդիյան, Շ., *Հայ կնոջ երգը*, 1907:
Հղումը՝ https://hy.wikisource.org/wiki/%D5%80%D5%A1%D5%B5_%D5%AF%D5%B6%D5%B8%D5%BB_%D5%A5%D6%80%D5%A3%D5%A8
12. Մշակ, *Հայ կինը. հայ կնոջ իրավունքը* Գ.Ա. (առաջին հատոր), Թիֆլիս, տպարան «Հերմէս», 1912:
13. Պէյլերեան, Մ., (1902, փետրուար, թիւ 2): *Արտէմիս. Ամսսահանդէս ընտանեկան եւ գրական, օրգան քսաներորդ դարու հայ կանանց*:
14. Պէյլերեան, Մ., (1902, մարտ, թիւ 3): *Արտէմիս. Ամսսահանդէս ընտանեկան եւ գրական, օրգան քսաներորդ դարու հայ կանանց*:
15. Պէյլերեան, Մ., (1902, ապրիլ, թիւ 4): *Արտէմիս. Ամսսահանդէս ընտանեկան եւ գրական, օրգան քսաներորդ դարու հայ կանանց*:
16. Պէյլերեան, Մ., (1902, մայիս–յունիս, թիւ 5–6): *Արտէմիս. Ամսսահանդէս ընտանեկան եւ գրական, օրգան քսաներորդ դարու հայ կանանց*:
17. Պէյլերեան, Մ., (1903, դեկտեմբեր, թիւ 12): *Արտէմիս. Ամսսահանդէս ընտանեկան եւ գրական, օրգան քսաներորդ դարու հայ կանանց*:
18. Hiz, G. (2019). The making of the ‘new woman’: narratives in the popular illustrated press from the Ottoman Empire to the new Republic (1890–1920s). *Early Popular Visual Culture*, 17(2), 156–177. doi: 10.1080/17460654.2019.1669062
19. Khalapyan, H. (2000). *Woman’s Question and Women’s Movement among Ottoman Armenian, 1875–1914* (Ph.D). Central European University.
20. Köksal, D., & Falierou, A. (2013). *A social history of late Ottoman women*. Leiden, Netherlands: Koninklijke Brill NV.
21. Rowe, V. (2000). *The ‘New Armenian Woman’: Armenian Women’s Writing in the Ottoman Empire, 1880–1915* (Ph.D). Graduate Department of Near and Middle Eastern Civilizations, University of Toronto.
22. Rowe, V. (2009). *A history of Armenian women’s writing 1880–1922*. London: Taderon press.
23. Thompson, E. (2003). Public and Private in Middle Eastern Women’s History. *Journal Of Women’s History*, 15(1), 52–69. doi: 10.1353/jowh.2003.0037

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Համընդհանուր ուսումնառություն ձևավորելու համար	6
Կանանց ազատագրության հարցը խորհրդային վաղ շրջանում	10
Հայկական նախահարսանեկան և ետհարսանեկան ավանդույթները	25
Հայ կանանց հասարակական գործունեությունը 19-րդ դարում և 20-րդ դարի սկզբին Օսմանյան և Ռուսական կայսրություններում ու Պարսկաստանում (Իրանում)	35
19-րդ դարի Օսմանյան կայսրության հայկական վիլայեթների հայերի պանդխտությունը:	48
Հայ կնոջ վերաբերյալ հանրային քննարկումները 19-րդ դարի վերջին և 20-րդ դարի սկզբին Օսմանյան ու Ռուսական կայսրություններում.	60

Հայաստանում ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի գործունեությանը ծանոթանալու
համար այցելեք www.unicef.am և www.babycef.am կայքերը:

«Պարադիգմա» կրթական հիմնադրամի գործունեությանը
ծանոթանալու համար այցելեք www.paradigma.foundation կայքը:



