

Ծաղիկները, ծաղկած կենաց ծառերը, ոստերը, հատիկները, որպէս պտղաբերութեան խորհրդանիշ, պատկերուած էին նաեւ հայկական զարդերի, յատկապէս՝ փեսայի ու հարսի թագերի, պսակների, գօտիների վրայ:

Վարդան Հացունին գրում է. «Կային եւ զարդեր, որ հասարակաց էին փեսային ու հարսին: Եւ նախ «պսակ հարսանեաց»՝ ըստ Փաւստոսի²⁸, որ ի սկզբան դալար ծաղիկներէ կը շինուէր: Ծաղկունք կուտուլթեան խորհրդանշան էին²⁹. այս պատճառաւ Շահապիւհանի ժողովն ուռով կը փոխանակէ ծաղկեպսակը՝ կրկին ամուսնացելոց կամ ոչ կուսից վրայ, ինչպէս առեւանգողաց, ազատ կամ շինական, որոնք եթէ կոյս մնացած են՝ պսակ պիտի ընդունին. ապա թէ ոչ՝ ուռ (Կանոն է): Նմանապէս եթէ ամուսնացելոց մին կոյս է եւ միւսը՝ ոչ, առաջնոյն պսակ պիտի դրուի, եւ երկրորդին՝ ուռ (Կան. Գ)»³⁰:

«Երգ երգոցում» Սուլամիթայի ու Սողոմոնի գովերգերը նման են նորահարսի «Գլուխ գովելու» եւ «Թագուորագովքի» ծիսական երգերին.

Օրիորդքն ցհարսն ասեմ.

Քանզի գեղեցկացամ ծնօտք քո իբրեւ գտատրակի, պարանոց քո իբրեւ գմանակ: Նմանութիւն ուկոյ արասցոք քեզ՝ հանդերձ կիտուածովք արծաթոյ, միգչեւ արքայ ի գիրկս իւր ընկալցի զքեզ [Երգ. Ա 9]:

Միջնադարեան սիրոյ երգերում քնարերգուները սիրած կնոջը գովերգելու համար դիմել են բնութեան երեւոյթներին, երկնային լուսատուներին, թռչուններին ու կենդանիներին, որոնք գալիս են նախապատմական ժամա-

նակներից, ինչպէս, օրինակ, «Աչքն ծով ծիծաղախիտ...», «Ծոցն լուսափայլ, կարմիր վարդով լցեալ» (Նարեկացին), «Ծոցդ է բաղչայ վարդով լի» (Թլկուրանցի), «Դու վարդ ու մանուշակ, ծով եւ ծիրանի, // Կանայ բուրաստան, ծաղկեալ նշենի» (Գր. Աղթամարցի), ժողովրդական խաղիկներում՝ «Ծոցդ է գի, ծառդ արմաւենի»:

«Երգ երգոցում» նոյնպէս նկարագրում ու գովերգում են Սուլամիթայի մարմնի մասերը մէկ առ մէկ՝ համեմատուելով բնութեան ու կենդանիների հետ, որոնք համարուել են պաշտամունքային՝ «Աչք քո աղաւնիք», «Ատամունք քո իբրեւ գերամակս այծից», «Գեղեցկացան ծնօտք քո իբրեւ զտատրակի, պարանոց քո իբրեւ զմանեակս», «Իբրեւ զկեղեւ նուան են այտք քո» եւ այսպէս շարունակ:

Այսպիսով, կարող ենք ասել, որ «Երգ երգոցում» նախաքրիստոնէական շրջանից պահպանուած հարսանեկան ծէսի մի դրուագ է: Եւ, չնայած արտաքին թուացեալ տարբերութեանը, թէ՛ «Երգ երգոցի» եւ թէ՛ հարսանեկան ծէսի հիմքում ընկած է նախասկզբնական արարչագործութիւնը, որը դառնում է սկիզբ կամ գուցէ շարունակութիւն ընտանիքի յարատեւութեան պահպանման ու որդեծնութեան եւ հանդէս է գալիս առանձին սիւժէների ձեւով:

28 Փաւստոս Բուզանդ, 229
29 Հմմտ. Մովսէս Խորենացի, 313-314, 319:
30 Վարդան Հացունի, Պատմութիւն հին հայ տարազից, Վենետիկ-Ս. Ղազար, 1923, էջ 298

ԵՐԵՒԱՅԻ ԱԶԱՏՈՒԹԵԱՆ ԳԱՂԱՓԱՐԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ ՄԷՋ

Արդա Թովուզեան

Բոլոր ժամանակներում փիլիսոփայական եւ մանկավարժական ամենակարեւոր հիմնախնդիրներից մէկը եղել է մարդու ազատութեան հիմնախնդիրը՝ ընդհանրապէս, եւ դաստիարակչական գործընթացում երեխայի ազատութեան հիմնախնդիրը՝ մասնաւորապէս: Հասարակական կեանքի որոշակի փուլերում այս հիմնախնդիրը յատուկ հնչեղութիւն է ստանում: Հումանիստական փիլիսոփայական ուղղութեան հաստատման եւ հասարակական շարժման ձեւաւորման հետեւանքով ազատութեան կատեգորիայի նկատմամբ ուշադրութիւնը աճում է:

Սոցիալական մարդաբանութեան մէջ ազատութիւնը դա մարդու (սուբիեկտի)՝ իր վարքի տարբերակի (զծի) գիտակցուած ընտրութիւնն է ինչպէս արտաքին հանգամանքների, այնպէս էլ իր հոգեւոր աշխարհի վիճակի նկատմամբ, դա մարդու իրական իրավիճակի սահմաններից դուրս գալու այլ իրավիճակ եւ այլ ներքին վիճակ նախագծելու կարողութիւնն է, ինչպէս նաեւ այդ այլին հասնելու համար պրակտիկ գործունէութիւն կազմակերպելու կարողութիւնը:

Ըստ ամերիկացի հոգեբան Ջ. Դիւի (1859-1952)՝ «Մենք այնքանով ենք ազատ, որքանով մասնակցում ենք հասարակական կեանքին, որքանով մտածում ենք ազատ: Մենք ազատ ենք, երբ մեր գործունէութիւնը գիտակցուած է եւ հիմնուած է սեփական փորձի վրայ, երբ մենք թոյլ չենք տալիս ներքին ազդեցութիւններին մեզ այս ու այն կողմ նետել, երբ պատրաստ ենք դիմաւորել նորը, ուսումնասիրել այն եւ դրա արդիւնքները օգտագործել մեր գործունէութեան մէջ»:

Անցեալի եւ ներկայի հումանիստական տեսութիւններում մարդը ներկայացուած է որպէս անկախ, աւտոնոմ, ազատ էակ: Հիմնական սկզբունքն այն է, որ բացի սանի իրական ազատութիւնից, ամէն ինչ միջոց է, ազատութիւնն է նպատակը, ազատութիւնը ստեղծագործութեան մէջ արտայայտուած ակտիւութիւնն է:

Ազատութեան հիմնախնդրի էութիւնը մանկավարժութեան պատմութեան մէջ անձնական երջանկութեան եւ հասարակութեան ձգտող մարդու յարաբերութիւնների ներդաշնակումն է: Ներդաշնակութեան հասնելու ճանապարհը հին փիլիսոփաները՝ ինչպէս, օրինակ, Սոկրատը, տեսնում էին մարդու կատարելագործման մէջ:

Հելլենիստական դարաշրջանը մշակոյթի եւ մանկավարժութեան մէջ բնութագրում է անհատականացուած աւանդոյթների ուժեղացմամբ: Փիլիսոփայ Պ. Ռոդոսսկին (Ք.ա. 180-110 թթ.) գրում էր, որ դաստիարակութեան ամենակարեւոր խնդիրը մարդուն իր սեփական բնութեան համեմատ ապրել սովորեցնելն է: Սեփական բնութիւն ասելով՝ Ռոդոսսկին նկատի ունէր բնութիւնից մարդուն տրուած շնորհները: Այսինքն՝ անհատական զարգացումը կապուած է մարդու բնութեան իրականացմամբ, միայն այս դէպքում նա կարող է ազատ լինել:

Ազատ անհատի դաստիարակութեան գաղափարները նոր որակ ստացան վերածննդի ժամանակաշրջանում (XIV-XVI դդ.): Այժմ խօսքը գնում էր մարդու ներքին հնարաւորութիւնների իմացութեան մասին: Եւ ինչպէս Լ. Մ. Բատկինն է գրում. «Միայն լուսաւորական դարաշրջանի վերջում ազատ անհատի հիմնախնդիրը ձեւա-

ւորուեց, սկսեց իր համար ճանապարհ հարթել Եւրոպայում՝ հետզհետէ կորցնելով գոհճիկ անսովորութիւնը» (1, 6):

1614 թ. նոր ժամանակների մանկավարժ Վ. Ռատկէն (1571-1635) վճռականօրէն մերժում է աւտորիտարութիւնը ուսուցման գործընթացում՝ առաջ քաշելով Ամէն ինչ առանց ստիպելու կարգախօսը: Կոմենսկին նոյնպէս պաշտպանում էր անհատականութեան ինքնարժեքութեան գաղափարը եւ անձի ազատ զարգացման իրաւունքը: Դաստիարակութեան արուեստը նա տեսնում է ուսուցչի՝ երեխայի մէջ դրուած յայտնաբերելու, նրա բնութեանը հետեւելով՝ զարգացնելու կարողութեան մէջ:

Վերածննդի ժամանակաշրջանում զարգացան երկու հակադիր գաղափարներ՝ մէկը դաստիարակութեան ամենակարողութեան (Հելուեցիոս) եւ միւսը՝ բնական ազատ դաստիարակութեան մասին (Ժ. Ժ. Ռուսսո): Ռուսսոն իդէալականացնում է մանկութիւնը, հաւատում է մանկական հոգու մաքրութեանը, անաղարտութեանը: Դաստիարակութիւնը, ըստ նրա, մեծ դեր չունի: Նրա դերը երեխայի ժառանգական յատկութիւնները զարգացնելու համար լաւագոյն պայմաններ ստեղծելն է, դրանց ինքնաիրացմանը լիարժէք ազատութիւն տալն է արտաքին բոլոր խոչընդոտները վերացնելու միջոցով: Ռուսսոն առանձնակի եռանդով պայքարում է երեխաներին լիարժէք ազատութիւն տալու համար, չնայած չի էլ բացատրում ինչն է ազատութիւնը, ինչից կամ ումից ազատութիւն: Այնուամենայնիւ, մանկավարժական լաւագոյն սկզբունքը Ռուսսոն համարում է չմիջամտելը:

Բնութագրելով Ռուսսոյի հայեացքները՝ XX դարի սկզբի ռուս մանկավարժ Ս. Ի. Գեսսէնը գրում է. «Իմանալ, ոչինչ չանել սանի հետ՝ ահա մանկավարժի առաջին եւ ամենադժուար արուեստը: Այս հակասա-

կան բանաձեւի մէջ Ռուսսոն արտայայտել է դասական այն միտքը, որը հետագայի մանկավարժութիւնը եւ ժամանակակից մանկավարժները տարբեր տարբերակներով անփոփոխ կրկնում են» (2, 47):

Ազատութիւնը, Ռուսսոյի հասկացութեամբ, մանկավարժի կողմից հալածանքի բացակայութիւնն է: Բոլոր այս ազդեցութիւններից մեկուսացուած էմիլը վարում է այնպէս, ինչպէս ուզում է դաստիարակը, այսինքն՝ դաստիարակը ստրկացնում է էմիլի կամքը, իսկ դա շատ աւելի ծանր է, քան գործողութիւնների սահմանափակումը: Եւ, վերջապէս, մշտական խնամակալութիւնը կը յանգեցնի նրան, որ պէտք եկած ժամանակ նա անկարող կը լինի ինքնուրոյն որոշում կայացնել: Նա չի կարող պահպանել նաեւ իր ինքնատիպութիւնը փոփոխուող պայմաններում:

Այնուամենայնիւ, ինչպէս նշում է մանկավարժութեան պատմութեան ժամանակակից հետազօտող Գ. Բ. Կորնետովը, Ռուսսոյի հայեցակարգում ընդգրկուած էին ազատ դաստիարակութեան բոլոր հիմնական գաղափարները: Դրանք էին՝

1. մարդու բնութեանը հետեւելը դաստիարակութեան ընթացքում.
2. հրաժարում երեխաների ճակատագիրը նրանց փոխարէն լուծելու փորձից, քանզի դրանով նրանց զրկում ենք ընտրելու հնարաւորութիւնից եւ խանգարում նրանց բնական զարգացմանը.
3. մարդու զարգացումը մանկավարժօրէն կազմակերպելու սկզբունքօրէն նոր ճանապարհների եւ միջոցների փնտրում (3, 16):

Ռուսսոյի գաղափարները վճռական ազդեցութիւն ունեցան ազատութեան մանկավարժութեան զարգացման վրայ: Դրանք շարունակուեցին Ի. Գ. Պետտալոնցոյի մանկավարժական գործունէութեան մէջ, որը գտնում էր, որ իւրաքանչիւր մարդու մէջ թաքնուած են բնութիւնից

տրուած ինքնազարգացման եւ ինքնաշարժման ներքին ուժեր: Մանկավարժի խնդիրը միայն երեխայի բնութեանը օգնելն է: Դաստիարակութիւնը, որը կոչուած է իւրաքանչիւր մարդու մէջ ձեւաւորել սեփական արժանապատուութիւն եւ ազատութեան զգացում, առաջին հերթին պիտի յենուի մանկական անձի ազատութիւնը եւ անկախութիւնը ճանաչելու վրայ: Եւ եթէ երեխան ինքն է իրեն ստեղծում բնական զարգացման ժամանակ, ապա դաստիարակութիւնը վերածում է լոկ անձնական անկախութեան միջոցի ապահովման:

Գերմանացի փիլիսոփայ-մանկավարժներ Ի. Յ. Հերբարտը (1778-1841) եւ Հ. Հեգելը (1770-1831) իրենց հայեցակարգերում պնդում էին, որ անհրաժեշտ է ճնշել եւ օտարացնել անհատականութիւնը յանուն բարձր պետական շահերի: Ի հակադրութիւն դրանց, անգլիացի գրապաշտների կարկառուն ներկայացուցիչ Գ. Սպենսերը (1820-1903) պաշտպանում էր առանձին անհատի շահերը, երեխաների ինքնագործունէութեան վրայ յենուելը, ինքնուրոյն անձնական փորձի ձեռքբերման կարեւոր դերը:

XIX դարի 2-րդ կէսին նկատելիօրէն փոխուեց մանկավարժական աշխարհայեացքը, որը ստացաւ Մանկակենտրոն յեղափոխութիւն անուանումը: Այս շրջանում մանկակենտրոնականները եւ հումանիստները հանդէս էին գալիս երեխայի հանդէպ վերաբերմունքը փոխելու պահանջով եւ առաջ քաշեցին Երեխայից էլմելով լոզունգը: Դրա վառ ներկայացուցիչն էր շուեդ մանկավարժ Է. Քէյլը: Նրա կարծիքով, դաստիարակութեան ամենամեծ սխալն այն է, որ իւրաքանչիւր երեխայի մօտենում ենք շարունակելու, հաշուի չենք նստում երեխաների բնութեան, անհատական առանձնայատկութիւնների հետ, կեն-

դանի արարածի հետ վերաբերում ենք վերացական հասկացութեան նման:

Հասարակութեան փոփոխութիւնները Քէյլը կապում է մարդկային բնութեան փոփոխութեան հետ եւ առաջ է քաշում ազատ դաստիարակութեան գլխաւոր սկզբունքը՝ երեխաների բնութեանը ինքն իրեն օգնելու ազատութիւն տալ՝ այդ ինքնօգնութիւնը ոչ թէ արագացնելով, այլ պարզապէս հետեւելով, որ շրջապատող հանգամանքները եւ միջավայրն աջակցեն բնութեան աշխատանքին:

XX դարը նոր թափ հաղորդեց դաստիարակութեան մէջ ազատութեան հիմնախնդրին եւ վերոյիշեալ գաղափարները նոր շունչ ստացան:

Անգլիացի մանկավարժ Ա. Նէյլը գրեց «Ազատութիւնը անհրաժեշտ է երեխային, քանի որ միայն ազատութեան պայմաններում նա կարող է զարգանալ բնական, ճիշտ ճանապարհով (4, 108):

Հումանիստական դաստիարակութեան կողմնակիցների կարծիքով, երեխայի գլխաւոր իրաւունքը անձնական կեանքի իրաւունքն է, դաստիարակութեան նպատակների, մանկավարժական պահանջների, կարգապահութեան բացարձականացումը խանգարում են երեխայի ներքին աճին, նա կորցնում է իր սեփական ընտրութեան հետեւանքների ինչպիսին լինելը իմանալու հնարաւորութիւնը: Մինչդեռ, երեխայի ազատութիւնը նրա պահանջմունքների, հետաքրքրութիւնների, նրա հաղորդակցման, ինքնահաստատման, սեփական ուժերը չափելու, ստեղծագործական կարողութիւններն իրացնելու հնարաւորութիւնն է: Եւ հէնց ազատութիւնն է երեխային թոյլ տալիս բաւարարելու իր պահանջմունքները, նրան ընձեռում ստեղծագործական ինքնաբացման եւ ակտիւութեան հնարաւորութիւն, նրանից պահանջում համապատասխանեցնել իր պահանջմունքները այլ մարդկանց հետաքրքրութիւնների եւ ազա-

տուլթեան հետ: Դաստիարակի համար գլխաւորը երեխայի ներքին Եւի բարոյական զարգացմանը նպաստելն է: Մինչդեռ ատորիտար մանկավարժութիւնը «Տիրանի նման հետեւում է երեխայի իւրաքանչիւր քայլին եւ, նախագծելով բոլոր նպատակները, խնդիրները, իր պետանդ բռնութեամբ քանդում է ազատ զարգացմանը ձգտող բոլոր տարրական բնական ուժերը» (5, 48):

Մանկակենտրոն մանկավարժութեան կողմնակիցները պահանջում էին դոգմաները հանել դաստիարակութիւնից: «Միակ բանը, որը պէտք է անի դաստիարակը, դա երեխաներին եւ նրանց պահանջմունքներին հետեւելն է: Վարդին դասախօսութիւն չեն կարդում, թէ ինչպէս պիտի ծաղկի, դա այն անում է ինքնուրոյն սեփական ուժերով: Այդպէս էլ երեխային չի կարելի ներշնչել ո՛չ բարոյական եւ ո՛չ էլ կրօնական գաղափարներ կամ այդ զգացմունքները ձեւաւորել արհեստականօրէն» (5, 35): Այս ամէնը, ըստ Գուրլիտի, երեխայի մէջ կը ձեւաւորուի բնականօրէն եւ աւելի լաւ, քան եթէ դրանք արհեստականօրէն առաջացնենք:

Գուրլիտը կոչ է անում չվախենալ մանկավարժական ռիսկից եւ բնորոշում է իր տեսակէտը՝ ինչ է նշանակում ղեկավարել երեխաներին: Դա նշանակում է՝ «Նրանց հնարաւորութիւն տալ փորձ կուտակելու, եւ այդ հնարաւորութիւնը մենք նրանց ընձեռում ենք, երբ թողնում ենք, որ նրանք ապրեն մարդկանց հետ՝ հասարակական ճիշտ կեանքով, իսկ աւելի լաւ՝ այլ երեխաների հետ: Նրանք, ընդ որում, սովորում են այլ մարդկանց փորձի վրայ, սակայն ամենակարեւորը՝ սովորում են իրենց լիբրաւ միանձնեայ կամքը յարաբերել այլ մարդկանց բազմաթիւ եւ նոյնանման լիբրաւ միանձնեայ կամքերի հետ: Սա հէնց այն է, ինչ անուանում ենք կեանքի միջոցով դաստիարակութիւն» (5, 38):

Իր մեթոդը Գուրլիտը անուանում է բնական-գիտական եւ գտնում է, որ դա սոսկ դաստիարակութեան մասին Ռուսսոյի գաղափարների վերածնունդը չէ: Դաստիարակչական նոր մեթոդը ձգտելու է միայն նրան, որ «առանձին վերցրած իւրաքանչիւր մարդու իր բնութեան համեմատ զարգացումը ազգային եւ մարդկային զարգացման մեծ շարժման մէջ նրան տայ լրիւ ինքնուրոյնութիւն եւ լրիւ ազատութիւն» (5, 41):

Բնական դաստիարակութիւնը, ըստ Գուրլիտի, բնութագրւում է նրանով, որ ոչ մէկից չի պահանջում այն ընդունակութիւնները, ինչ նրան բնութիւնը չի տուել, եւ ինչ որ իր բնութիւնը չի պահանջում: Այն երեխային ինքնուրոյնութիւն է տալիս ինքն իրեն եւ իրեն շրջապատող աշխարհը ճանաչելու համար, ընձեռում է սեփական ստեղծագործական ձգտման հնարաւորութիւն: Դաստիարակութիւնը երեխային վերաբերւում է՝ իբրեւ մշակոյթի եւ էվոլուցիայի արդիւնք: Միայն այդպէս հնարաւոր է երեխային պատրաստել գործնական կեանքի, նրան հնարաւորութիւն տալ զարգացնել իր ուժերը եւ զգալ իսկական երջանկութիւնը:

Իտալացի մանկավարժ եւ բժիշկ, ազատութեան մանկավարժութեան առաջնորդներից Մ. Մոնտեսորին ընդգծում էր, որ այն երեխան, որն ապրում է մեծերի կողմից ստեղծուած միջավայրում՝ «ճնշուած է մեծի կողմից, որը կոտորում է նրա կամքը եւ ստիպում է յարմարուել թշնամական շրջապատող միջավայրին՝ միամտօրէն կարծելով, թէ այդ ձեւով զարգացնում է երեխային սոցիալապէս: Այսպէս կոչուած, դաստիարակչական աշխատանքը համարեա ամբողջութեամբ ներծծուած է երեխային մեծերի կեանքին բռնի յարմարեցնելու գաղափարով»: Նոր դաստիարակութեան խնդիրը Մոնտեսորին տեսնում է նրանում, որ «Մեծը չպէտք է երբեւիցէ փորձի երեխային

ձեւաւորել իր նման: Նրան պէտք է հանգիստ թողնել եւ գործել՝ ելնելով նրան Ռասկաւալու խորոթիւնից» (6, 7):

Այնուամենայնիւ, հումանիստական դաստիարակութեան կողմնակիցների մեծամասնութիւնը գտնում էր, որ հնարաւոր չէ երեխային ամէն ինչ թող տալ, քանի որ դա երեխային կարող է վերածել դեսպոտի: Մանկավարժը պիտի տիրապետի ազդեցութեան այնպիսի ձեւերի եւ մեթոդների, որոնք հիմնուած լինեն երեխային ճանաչելու եւ նրանցից իւրաքանչիւրի անձը յարգելու վրայ: Դրա համար էլ նրանք փորձում էին ստեղծել դաստիարակչական համակարգեր, որոնք տարբերւում էին այն միջոցներից՝ որոնք ազդում էին վախեցնելու եւ դեսպոտիզմի միջոցով, եւ նրանցից՝ որոնք տրամադրում են լայն ազատութիւն՝ անխուսափելիօրէն յանգեցնելով անկարգապահութեան:

Ազատ զարգացման գաղափարը զարգացրեց Ա. Նէյլը՝ ստեղծելով Սամմերհիլի դպրոցն Անգլիայում, որն իր հայեցակարգը հակադրեց ստրկական կարգապահութեան, ստիպողականութեան ռեժիմներին: Նա նշում է, որ դպրոցը ստեղծելիս նրա միակ նպատակը եղել է երեխայի երջանկութիւնը, իսկ դրան հասնելու հիմնական ճանապարհը դպրոցը երեխային եւ ոչ թէ երեխան դպրոցին յարմարեցնելն է: Սամմերհիլի հայեցակարգի հիմքում ընկած է այն գաղափարը, ըստ որի՝ երեխան բնութիւնով բարի է եւ նրան փչացնում է միայն հասարակութիւնը եւ դաստիարակութիւնը» (4, 20):

Նէյլի մանկավարժական համակարգի մէկ կարեւոր սկզբունքն էլ ինքնակարգաւորման սկզբունքն է: Նա գտնում է, որ երեխայի կեանքը լիովին կարող է կառուցուել ինքնակարգաւորման վրայ: Դրա համար չի կարելի ձգտել երեխայի կարողութիւնները ձեւաւորելուն կամ նրա ընտրութիւնը կառավարելուն: Ինքնակար-

գաւորումը ազատ կեանք ունենալու երեխայի իրաւունքն է, նրա հոգեկան կառուցուածքը կամ կեանքի մարմնական կողմը կարգաւորող արտաքին իշխանութեան բացակայութիւնն է, քանի որ կարգաւորման մեխանիզմը ինչ-որ չափով մտած է, մոնտաժուած է մարդու օրգանիզմի մէջ:

Ինքնակարգաւորման սկզբունքը Սամմերհիլի դպրոցի հասարակական ողջ կեանքին էր վերաբերում եւ նշանակում էր երեխաներին իրաւունք տալ ինքնուրոյն լուծելու սեփական խնդիրները, առանց մեծերի իշխանութեանը եւ հեղինակութեանը դիմելուն:

Օրինակ՝ եթէ երեխաներից որեւէ մէկը մէկ-մէկ է դասի գալիս, խուճրկ կարող է միջամտել եւ պահանջել նրանից՝ կա՛մ մշտապէս գալ, կա՛մ ընդհանրապէս չգալ, քանի որ նա խանգարում է միւսներին: Եթէ դա էլ չի օգնում, կարող էին դպրոցական ինքնավարութեան նիստում նրան պատժելու առաջարկութիւն բարձրացնել: Սա չի նշանակում, որ խմբի ճնշումը փոխարինում է ուսուցչի միջամտութեանը, քանի որ Սամմերհիլում երեխաներն ունէին ազատ յաճախման իրաւունք:

Նէյլի ինքնակարգաւորման սկզբունքը սերտօրէն միահիւստուած է ազատութեան սկզբունքի հետ, դրանք պայմանաւորուած են եւ ազդում են միմեանց վրայ: Սամմերհիլում ազատութիւնը անիշխանութիւն կամ ամենաթողութիւն չէ: Երեխաները կարող էին անել այն ամէնը, ինչ իրենց է վերաբերում, սակայն չէր կարելի անել այն ինչ վնաս է առողջութեանը կամ ուրիշին, ընդհանուրին: Երեխաները պէտք է գիտակցօրէն խուսափէին այնպիսի արարքներից, որոնք կարող էին վիրաւորել ուրիշի զգացմունքները կամ ոտնահարել ուրիշի իրաւունքները: Սամմերհիլում ազատութիւնը նշանակում էր, որ իւրաքանչիւր մեծ եւ երեխայ իրաւունք ունեն իրենց վերաբերեալ որոշում ընդունելու,

սակայն պէտք է յարգեն ուրիշների իրաւունքները եւ չանեն որեւէ բան, որ վնաս պատճառի ուրիշին: Օրինակ՝ երեխան կարող է կոտրել իր սենեակի ապակին, բայց ուրիշի սենեակինը չի կարող կոտրել, որովհետեւ՝ դրանով ուրիշներին է անհանգստութիւն պատճառում:

Նէյլը երեխաների արարքները երբեւիցէ չէր դիտարկում բարու եւ չարի կատեգորիաներով: Նա գտնում էր, որ տուեալ դէպքում բարոյական գնահատականները երեխայի մօտ մեղքի զգացում են առաջացնում, որը կը յանգեցնի վախի եւ ազդեցիկութեան, նոյնիսկ թշնամութեան:

Սամմերհիլում ազատութեան սահմանները որոշուած էին հասարակական վարքի նորմերով, որոնք հաստատուած էին երեխաների եւ մեծերի ընդհանուր ժողովում: Դրանք վերաբերում էին տարբեր տարիքի երեխաների քնելու ժամերին, արգելքներին (օրինակ՝ 11 տարեկանից ցածր երեխաները իրաւունք չունէին մենակ հեծանիւ քշել փողոցում) ինքնավարութեան յանձնաժողովների գործունէութեանը, անձնական սեփականութեան անձեռնմխելիութեանը եւ այլն: Շատ յաճախ երեխաները իրենք էին դիմում մանկական ինքնավարութեան խորհրդին, եթէ որեւէ մէկը ազատութիւնը շփոթում էր անարխիայի հետ (ասենք՝ խանգարում էր ուրիշներին քնել):

Հումանիտական մանկավարժութեան միւս գաղափարը, որը վերաբերում էր դաստիարակչական գործընթացում երեխաների ազատութեանը, գերմանական դասական փիլիսոփայութեան հիմնադիր Ի. Կանտի կատեգորիկ հրամայականի գաղափարն էր: Մարդուն երբեք չվերաբերուել՝ որպէս միջոցի, այլ՝ միայն նպատակի: Այդ իմաստով, երեխան չի կարող դիտարկուել՝ ո՛չ որպէս դաստիարակութեան օբեկտ եւ ո՛չ էլ նոյնիսկ միաժամանակ օբեկտ եւ սուբեկտ: Նա կարող է լինել

միայն ինքն իրեն դաստիարակելու սուբեկտ:

Հումանիտական ուղղուածութիւն ունեցող դաստիարակչական հաստատութեան օրինակ է Եա. Կորչակի մանկատունը Վարչաւայում: Այն ժամանակ, երբ մանկատները նման էին մանկական բանտերի, որոնց գործառոյթը երեխաներին ուտելիքով եւ հագուստով ապահովելն էր, «որտեղ իշխում էին՝ չաղմկել, չպատուել կօշիկները, ենթարկուել եւ կատարել հրամանները, չքննադատել, այլ հաւատալ, որ ինչ որ արւում է՝ ի շահ իրեն է արւում» կարգախօսները, Կորչակը ստեղծեց իր դաստիարակչական համակարգը:

Որբերի տան բացման առթիւ յօդուածում նա առանձնացնում է մանկատան առաջնահերթ խնդիրները:

«Ճնշումը մենք ուզում ենք փոխարինել կոլեկտիւ կեանքի, անձի կամաւոր յարմարողականութեամբ, մեռած բարոյականութիւնը՝ ինքնակատարելագործման եւ ինքնադաստիարակութեան ուրախալի ձգտմամբ: Ոչ թէ երեխաներին ձեւաւորել եւ վերաձեւել, այլ հասկանալ եւ պայմանաւորուել նրանց հետ: Ստեղծել իրենց սեփական կեանքը, ուժերը փորձել»: Առաջին պլանի վրայ ենք դնում նրանց ճանաչելը (7, 6):

Դաստիարակչական համակարգը երեխային յարմարեցնելու գաղափարը XX դարի կրթական բոլոր բարեփոխումների հիմնարար սկզբունքն է եղել: Դրա հուլիւնն այն է, որ երեխայի բնութեանը յարմարեցուած դաստիարակչական համակարգը պէտք է անընդհատ փոխուի, քանի որ ժամանակի որոշակի հատուածում փոխուում է նաեւ երեխայի բնութիւնը: Աւելին՝ քանի որ իւրաքանչիւր երեխայ ինքնատիպ է, ուստի այդ ինքնատիպ բնութիւնը պահանջում է դաստիարակութեան յատուկ համակարգ: Այս ծայրայեղ մանկակենտրոնութիւնը յատուկ էր XX դարի եւ-

րոպական ազատ դաստիարակութեան շարժմանը:

Մ. Մոնտեսորին, Նէյլը ազատութիւն էին համարում երեխաների ինքնազարգացման համար պայմանների ստեղծումը: Մոնտեսորին գտնում էր, որ իւրաքանչիւր երեխայ ունի ինքնազարգացման ներուժ, եւ իւրաքանչիւրը կարող է հասնել ցանկացած նպատակի եւ իրականացնել կեանքի ցանկացած ծրագիր: Դաստիարակութեան արդիւնաւէտութիւնը կախուած է երեխայի այդ ներուժին հաւատալուց, դրա համար անհրաժեշտ է չխոչընդոտել նրա սեփական կեանքի նպատակներին:

Նէյլը ինքնազարգացումը որպէս ազատութիւն է գնահատել: Նա համոզուած էր, որ ազատութեան սկզբունքը անպայման համաձայնեցուած է ինքնակարգաւորման, ինքնակարգապահութեան սկզբունքի հետ, որը ոչ թէ դրսից՝ մանկավարժի կողմից է թելադրուում, այլ որոշուած է երեխայի կողմից:

Ըստ Գ. Բ. Կորնետովի՝ ազատ դաստիարակութեան հիմնական էական բնութագրերը հետեւեալներն են.

ա. Երեխայի ստեղծագործական ուժերի եւ նրա ինքնազարգացման ձգտման նկատմամբ հաւատը:

բ. Այն համոզմունքը, որ անձի լիարժէք զարգացման հիմքում սեփական փորձի կուտակումն է, որի հիմքի վրայ իրականացւում է նրա մարդկային որակների եւ յատկութիւնների կայացումը:

գ. Երեխայի ներքին ակտիւութեան վրայ յենուելը, որը բացառում է մանկավարժական գործընթացում դաստիարակի աւտորիտար դիրքը:

դ. Մանկավարժական աւանդապահութեան քննադատութիւնը, քանզի այն աւտորիտարութեան եւ երեխայի բնութեան վրայ բռնանալու համար է:

ե. Երեխայի ինքնաիրացման համար անհրաժեշտ պայմանների ստեղծումը՝ որպէս հասարակութեան վերափոխման գլխաւոր միջոց (3, 30-31):

XX դարի սկզբին տարածուած էին նաեւ ազատութեան եւ հեղինակութեան փոխյարաբերութիւնների մասին բանավէճերը: Ազատ դաստիարակութեան կողմնակիցները (է. Քէյ, Գ. Վինեկեն, Մ. Մոնտեսորի, Լ. Գուռլիտ, Ա. Նէյլ) ամբողջովին ժխտում էին դաստիարակութեան մէջ հեղինակութիւնը եւ քարոզում էին երեխայի իրաւունքները: Օրինակ՝ գերմանացի մանկավարժ Գ. Վինեկենի Վիկկերսդորֆի դպրոցի ազատ դպրոցական համայնքում եւ Ա. Նէյլի Սամմերհիլում ներդպրոցական կեանքի կազմակերպման գործում ինչպէս աւագները, այնպէս էլ երեխաները ունէին բացարձակապէս հաւասար իրաւունքներ:

Ազատութեան սկզբունքը Վիկկերսդորֆում նշանակում էր, որ դաստիարակութիւնը հիմնուում է ոչ թէ ստիպելու եւ հեղինակութեան, այլ իր կեանքի խնդիրները ինքնուրոյն դնող եւ լուծող երիտասարդութեան ազատ կեանքի փորձի վրայ: Դպրոցում սոցիալական կեանքի այդ փորձը նպաստում էր երեխաների մէջ իրենց ազատութիւնից օգտուելու ունակութեան ձեւաւորմանը: Սակայն այդ ազատութիւնը չէր նշանակում ուսումնական պարապմունքներից, աշխատանքային գործունէութիւնից եւ կարգապահութիւնից ազատ լինել: Խօսքը հեղինակութեան նկատմամբ կոյր հաւատից ազատ լինելու, համադպրոցական բոլոր գործերին վերաբերող հարցերի լուծումները որոշելիս ազատ լինելու մասին է: Այս դէպքում փոխուում է նաեւ մանկավարժի դիրքը, նա դառնում է իրաւահաւասար ընկեր, եւ նրա ձայնը նոյն կշիռն ունի, ինչպէս ցանկացած աշակերտի ձայն: Վինեկենը համոզուած էր, որ ազատութեան միջոցաւ նպաստում էր

իր եւ դպրոցական համայնքի առջեւ երե-
 քայի պատասխանատուութեան զգացման
 ձեւաւորմանը, երեխաներին դաստիարա-
 կութեան սուբիեկտ դարձնելուն, դպրոցի
 տէրը զգալուն: Նա ընդունում է միայն
 այն կարգապահութիւնը, որի նորմերի
 ստեղծմանը մասնակցել են հէնց իրենք ե-
 րեխաները: Այս դէպքում ազատութիւնը
 ոչ միայն բացառում է ստիպողականու-
 թիւնը, այլեւ վերածուում է պարտքին եւ-
 թարկուելու:

Հեղինակութիւնը ազատութեամբ
 ներծծելու ճշգրիտ դեղատոմսեր չկան, սա-
 կայն կայ ընդհանուր մի սկզբունք, որի
 համաձայն՝ վարքի կանոնները որքան էլ
 դրսից թելադրուեն աշակերտին, դրանք
 պիտի լինեն այնպիսին, որ աշակերտը
 զգայ, որ ինքն է դրանք իր առջեւ դրել»
 (2, 156): Մ. Ի. Հեսսենի այս եզրակացու-
 թիւնը յատուկ է XX դարի հումանիստա-
 կան դաստիարակութեան պրակտիկային:

Հումանիստական ուղղուածութեան
 դաստիարակչական համակարգերում (Ա.
 Նէյլ, Օ. Շպիլ, Ս. Ֆրենէ, Եա. Կորչակ) հաս-
 տատուած էր իրաւունքի ոգին, յատուկ
 մթնոլորտ, որը երեխաների մէջ դաստիա-
 րակում է սեփական իրաւունքները պաշտ-
 պանելուն զուգահեռ ուրիշի իրաւունքները
 յարգելու ունակութիւն: Ուստի ազատու-
 թիւնն այս դաստիարակչական հիմնարկնե-
 րում էր նշանակում ամենաթողութիւն
 կամ անիշխանութիւն:

Այս հիմնախնդրի միւս տեսակէտը ա-
 զատութեան եւ ստիպողականութեան
 փոխկապակցութիւնն էր եւ, որպէս հետե-
 ւանք, պատիժը եւ խրախուսանքը դաս-
 տիարակչական գործընթացում օգտագոր-
 ծելը: Մանկավարժ-հումանիստների ճնշող
 մեծամասնութիւնը հանդէս է եկել դաս-
 տիարակութեան մէջ պատիժը օգտագործե-
 լու դէմ: Գուրլիտը գրել է. «Երեխային եր-
 քեք չի կարելի ծեծել... Մանկական սխալ-
 ները եւ արարքները նրա թուլութեան եւ

անփորձ լինելու արտայայտութիւնն են»
 (5, 34):

Է. Քէյը համոզուած է, որ պատժի
 «ազդեցութեամբ վախկոտը աւելի վախկոտ
 է դառնում, դաժանը վերածւում է արիւ-
 նախումի: Դրանք ուժեղացնում են ... ա-
 տելութիւնն ու վախը... Եւ քանի դեռ ծե-
 ծը կը համարուի դաստիարակչական մե-
 թող, այդ երկու զգացմունքները մարդ-
 կանց վրայ կ'իշխեն եւ կը ղեկավարեն
 նրանց» (8, 121):

Միաժամանակ է. Քէյը գտնում է, որ
 երեխայի կեանքի առաջին երեք տարիներին
 երեխան հիմնականում ապրում է
 հինգ զգայարաններով, եւ թեթեւ ֆիզիկա-
 կան ցաւը կամ ֆիզիկական հրապուրանքը
 միակ հասկանալի լեզուն են նրա համար:
 Նա Ռուսոյի բնական հետեւանքների մե-
 թողի իր պարզաբանումն է տալիս: Եթէ ե-
 րեխան վերցնում է ուրիշի իրը կամ կամա-
 կորութիւն է անում եւ ուրիշներին խան-
 դարում, ազդելու լաւագոյն միջոցը շար-
 ժուելու ազատութիւնից զրկելն է:

Հումանիստ մանկավարժները պատի-
 ժը դիտում էին որպէս անձի վրայ բռնու-
 թեան միջոց: Միաժամանակ իրական ման-
 կավարժական պրակտիկայում չէին
 ժխտում այն: Ե՛ւ Նէյլը, ե՛ւ Կորչակը, ե՛ւ
 Ֆրենեն ու Շպիլը օգտագործում էին
 պատժի տարբեր ձեւեր, սակայն դրանք ի-
 րաւական ակտի բնոյթ ունէին, որն իրա-
 կանացնում էին մանկական ինքնավարու-
 թեան մարմինները:

Կորչակի մօտ դա ընկերական դատա-
 րանն էր, Նէյլի, Շպիլի եւ Ֆրենէի մօտ՝
 ընդհանուր ժողովը, Վինեկենի մօտ՝
 դպրոցական համայնքը:

Յաճախ ասում են, որ դատաւորի դե-
 րում երեխաները դաժան են լինում: Հու-
 մանիստ-մանկավարժները ժխտում են այդ
 փաստը: Օրինակ՝ Նէյլի դպրոցում կինո-
 յում վատ վարքը, ճաշարանում միմեանց
 վրայ ուտելիք շարտելը, շէնքի կտուրով

վազվզելը եւ այլ արարքներ պատժում են
 այդ երեխաներին տուգանելով, կինոյ
 գնալը արգելելու, գրպանի ծախսից զրկե-
 լու եւ այլ միջոցներով: Ընդ որում, ժողովի
 որոշումը պէտք է ընդունելի լինէր մեղա-
 ւորի համար: Այլապէս նա իրաւունք ու-
 նէր հրաժարուել ժողովի որոշումը կատա-
 րելուց: Նման դէպքում ժողովի նախագա-
 հը մէկ անգամ եւս այդ հարցը քննարկ-
 ման էր դնում: Կարեւորը, ըստ Նէյլի, այն
 է, որ մեղաւորը իրեն նուաստացած չի
 զգում, եւ զայրոյթ կամ ատելութիւն չի
 կուտակում նրա մէջ ընկերների հանդէպ:
 Միակ արդիւնքն այն է լինում, որ երեխա-
 ները գիտակցում են իրենց մեղքը եւ այն,
 որ պէտք է պատիժ կրեն դրա համար: Կա-
 րեւոր է նաեւ այն հանգամանքը, որ ժո-
 ղովն ամբողջովին կազմակերպում եւ անց-
 կացնում են երեխաները եւ շատ քիչ դէպ-
 քերում են նրանք խորհրդի համար դի-
 մում մեծերին:

Վիկկերսդորֆում հասարակական
 կարգը խախտողների անունները գրում
 էին մատեանում եւ նրանց ազգանունները
 հնչեցնում երեկոյեան տողանի ժամանակ:
 Իսկ եթէ նոյն երեխան անընդհատ կարգա-
 զանցութիւն էր անում, ապա իր մեղքը
 պիտի քաւէր դպրոցի համար մի օգտակար
 գործ անելով՝ իր ազատ ժամանակի հա-
 շուին:

Ֆրանսիացի մանկավարժ Ս. Ֆրենէի
 դպրոցում նոյնպէս չէին պատժում, այլ
 կոչ էին անում ուղղուել: Կարգազանցների
 հանդէպ ժողովի ամենադաժան որոշումը
 նրանց որոշակի ժամանակահատուածում
 պատի թերթում գրանցում անելուց զրկելն
 էր, այսինքն՝ նրանց ձայնի իրաւունքից,
 սեփական կարծիք յայտնելու իրաւունքից
 զրկելն էր:

Կորչակը տուել է պատժից խուսափե-
 լու իր բանաձեւը: «Ինչքան շատ ազատու-
 թիւն է տրուած երեխաներին, այնքան քիչ
 է պատժի անհրաժեշտութիւնը: Որքան

շատ է խրախուսանքը, այնքան քիչ է պա-
 տիժը: Որքան բարձր է աշխատակազմի
 մտաւոր եւ կուլտուրական մակարդակը,
 այնքան աւելի քիչ, աւելի արդարացի, ա-
 ւելի խելամիտ է, ուրեմն աւելի փափուկ է
 պատիժը» (9, 429): Պատժի հիմնախնդիրը
 վերլուծելիս Կորչակը յանգում է ներման
 կատեգորիային: Նա գտնում է, որ՝ «Դաս-
 տիարակը պէտք է իմանայ ցանկացածին
 եւ ցանկացած դէպքում ամբողջովին նե-
 րել: Ամէն ինչ հասկանալը ամէն ինչ նե-
 րելն է: Դաստիարակը, որը ստիպուած է
 բղաւել, գոռալ, նախատել, սպառնալ, այդ
 ամէնը պիտի անի իր հոգու մէջ, իր հա-
 մար, ցանկացած արարքի, մեղքի, բացթող-
 ման նկատմամբ պիտի հանդուրժող լինի»
 (9, 406):

Ներման կատեգորիան իր արտայայ-
 տութիւնն է գտել Կորչակի մանկական
 դատարանի հայեցակարգում, որի հիմնա-
 կան նշանակութիւնը սկզբից հասկանալն
 ու ներելն է, ապա դատապարտելը: Ընկե-
 րական դատարանը որոշումներ էր ընդու-
 նում՝ յենուելով Կորչակի ստեղծած կողքե-
 սի դրոյթների վրայ: Կողքեպի 1-99 դրոյթ-
 ները արդարացնող բնոյթ ունէին: Ասենք՝
 դատարանը ներում է աշակերտին, որով-
 հետեւ այդ արարքը կատարուել է զայրա-
 ցած ժամանակ. ներում է, որովհետեւ աշա-
 կերտն ափսոսում է, որ այդպէս է վարուել.
 ներում է, որովհետեւ գտնում է, որ աշա-
 կերտի վրայ կարելի է ազդել միայն շոյե-
 լով:

Մեղադրական դրոյթները սկսում
 էին 100-րդ յօդուածից: Դրանք բոլորը ա-
 պացուցում էին մեղքը եւ արարքին տալիս
 էին բարոյական գնահատական, իսկ պա-
 տիժը հասարակական կարծիքն էր արարքի
 եւ այն կատարողի նկատմամբ: Կողքեպը
 երեխաներին սովորեցնում էր արդար լի-
 նել, ուշադիր լինել ընկերների դժբախտու-
 թեան նկատմամբ, դաստիարակում էր ինչ-
 պէս դատաւորԱերիճ, այնպէս էլ մեղաւորԱե-

րիս: Ընկերական դատարանի կողքից արտայայտում էր նաև Կորչակի հալածող երեխայի, նրա ինքնադատարակչական ուժի նկատմամբ: Ներումը աւագների եւ մանկական կոլեկտիւի ձեռքին դառնում էր երեխայի մէջ բարութեան սկիզբ դնելու կարեւոր գործիք: Այն երեխայի հոգում առաջացնում էր բարի զգացմունքներ, նպաստում էր նրա զարգացմանը, ուղղմանը, մանկական կոլեկտիւում ինքնահաստատմանը, մանկական միջավայրում իրեն պաշտպանուած զգալուն:

Որոշ հումանիստ մանկավարժներ (Ֆրենէ, Կորչակ, Մոնտեսորի) պատժի հիմնախնդրին մօտենում են բժշկական եւ մանկավարժական էթիկան համեմատելու տեսակէտից եւս: Ամենագլխաւորը չփչացնելն է: Ֆրենէն գրում է. «Եթէ երեխաները բուժման կարիք ունեն, ուրեմն նրանց ապրելակերպում ինչ-որ բան խախտուած է, եթէ երեխաներին պէտք է պատժել, ուրեմն այն միջավայրը, որտեղ նրանց տեղաւորել ենք, եւ այն գործունէութիւնը, որը նրանց պարտադրել ենք, առաջացրել են վարքի խախտումներ: Ուրեմն պէտք է այդ շրջապատը եւ գործունէութիւնը փոխել, այդ դէպքում պատժելու անհրաժեշտութիւնը կը վերանայ: Սկալպերի եւ դեղի նման պատիժը ծայրայեղ միջոց է, որին պէտք է հազուադէպ դիմել» (10, 221):

Կորչակը գտնում է, որ նախ պէտք է դաստիարակը հասկանայ արարքի պատճառը, յետոյ մտածի բուժակամ գործողութիւնների մասին:

Հումանիստ-մանկավարժները նախագգուշացնում էին՝ պատիժը չօգտագործել՝ որպէս իշխանութեան կամ բռնութեան ակտի ցուցադրում: «Կարգապահութիւնը, որը դպրոցում եւ ընտանիքում յենուած է ստիպողականութեան վրայ, անխուսափելիօրէն երեխաներին պատրաստում է ստրկութեան, դիկտատուրայի, ֆաշիզմի: Միայն ազատութեան միջոցով կարելի է

ստեղծել ազատութիւն, համագործակցութեան միջոցով՝ սոցիալական ներդաշնակութիւն եւ ժողովրդավարութեան միջոցով՝ ժողովրդավարութիւն»,- գրում է Ֆրենէն (10, 223):

Հումանիստ-մանկավարժները միաձայն պնդում էին, որ պատիժը դա մանկավարժի սխալն է, որ ծնում է նոր սխալներ: Դրա համար միակ ուղին, որը ընդունելի է գիտակից դաստիարակի համար, դա երեխաների հետ համագործակցելն է, որ պատժի անհրաժեշտութիւն չզգացուի:

Կրթութեան մէջ ազատութեան հիմնախնդրին անդրադարձել են նաև սփիւռքահայ մանկավարժները: Երկար տարիներ Յորդանանում եւ Պարսկաստանում մանկավարժական գործունէութիւն ծաւալած Բ. Մինասեանը գտնում է, որ կրթութեան մէջ ազատութիւնը պարտքի եւ պատասխանատուութեան գիտակցումն է՝ մէկ կողմից, եւ իրաւունքի ու ազատութեան գիտակցումն է՝ միւս կողմից: «Ես ազատ եմ, որովհետեւ գիտակցում եմ իմ պարտքն ու իրաւունքը» (12, 70): Նա ոչ թէ հակադրում է անհատին հասարակութեանը, կամ հակառակը, այլ դաստիարակութեան միջոցով առաջարկում է լուծումներ այդ երկուսի փոխարարեթուութիւնների ներդաշնակութիւնն ամրացնելու համար: Անհատը հասարակութեան մի մասնիկն է, եւ իւրաքանչիւր անհատ, ապրելով մի հասարակութեան մէջ, երկու բան է գիտակցում: Առաջինը՝ իր պարտքի եւ պատասխանատուութեան գիտակցումը հասարակութեան նկատմամբ, եւ երկրորդը՝ այդ հասարակութիւնում իրաւունքի եւ ազատութեան գիտակցութիւնը: Այսինքն՝ պատասխանատուութեան գիտացութիւնն իր պարտքը կատարելու եւ ազատութեան գիտակցութիւնը՝ իր իրաւունքը պահանջելու համար:

«Իւրաքանչիւր պարտականութիւն, որ կատարւում է հրամանով, մի օր չպիտի

կատարուի: Անհատն իր պարտականութիւնը պիտի կատարի լրիւ գիտակցութեամբ: Բոլոր այն բարձր գործերը, որ կատարւում են առանց գիտակցութեան, առանց պատասխանատուութեան գիտակցութեան, անբարոյութիւն են կամ լաւագոյն դէպքում՝ թիւրիմացութիւն» (12, 70):

Պարտականութեան եւ պատասխանատուութեան գիտակցման հիմքը երեխաներին կարգապահութիւն սովորեցնելն է, գտնում է Մինասեանը: «Կարգապահութիւնը պիտի լինի հաստատուն, սակայն երբեք՝ կոշտ: Հաստատուն կարգապահութիւնը ստեղծում է հաստատուն կամք, հաստատուն, անսասան բնաւորութիւն, իսկ հակասական կարգապահութիւնը կարգապահութիւն՝ մերթ բռնկող, մերթ ընկճուող կամք» (12, 151): Նա տարբերակում է երկու տիպի կարգապահութիւն՝ պետական եւ դաստիարակչական: Առաջինը պատժում է, երկրորդը՝ հսկում: Դպրոցի գործը հսկելն է, սակայն այն պէտք է լինի ոչ թէ ոստիկանական, այլ մանկավարժական՝ ազատ, անուղղակի: Նա խորհուրդ է տալիս մանկավարժին՝ 1) հսկել այնպէս, որ երեխաները չզգան, որ հսկողութեան տակ են. 2) միջամտել միայն, երբ անխուսափելի է, զգուշանալ, որ այդ գործընթացում հսկողի եւ հսկուողի միջեւ խոյ պայքար չսկսուի: «Զգուշանալ, որ հսկողութիւնը չջախջախի երեխայի կամքը, նրա ինքնուրոյնութիւնը» (12, 307): Այսինքն՝ Բ. Մինասեանը գտնում է, որ սեփական ազատութիւնը սահմանափակում է ուրիշի ազատութեամբ. ազատ ես այնքան, որքան չես խանգարում ուրիշի ազատութեանը, ուստի դաստիարակութեան խնդիրն է այնպէս դաստիարակել, որ երեխան յարգի նաև ուրիշի անկախութիւնն ու ազատութիւնը, այսինքն՝ «Իսկական ազատութիւնը սեփական կապրիզները խեղտելու մէջ է:

Առողջ դաստիարակութիւնն այն է, որ պատրաստում է ինքնուրոյն, ազատ եւ ազգային անհատներ» (12, 84):

Պոլսահայ անուանի մանկավարժ Հ. Հինդլեանը կարեւորում է ոչ միայն ազատ մարդու դաստիարակութիւնը, այլև այդ ազատութիւնից օգտուելու դաստիարակութիւնը: «Դպրոցին նպատակը պէտք է ըլլայ տղան մեծցնել իբր ազատ մարդ, ազատ քաղաքացի եւ վարժեցնել դայն՝ ազատութիւնը գործածելու արուեստին» (13, 188): Այդ նպատակին հասնելու համար գործադրուելիք միջոցները անընդհատ կարող են փոխուել՝ կախուած երեխայի տարիքից, խառնուածքից, միջավայրից եւ այլ ազդեցութիւններից: Նա ազատ մարդու դաստիարակութեան ուղիներից մէկը գտնում է մանկական ինքնավարութեան զարգացման մէջ, սակայն մի պայմանով, որ այն «ոեւէ կուսակցական դադարներու մշակմանը» չծառայի, որովհետեւ դպրոցը չեզոք միջավայր է, որտեղ միայն մարդը պէտք է դաստիարակուի:

Ազատութեան գաղափարը, ազատ մարդու դաստիարակութիւնը նա եւս կապում է պատասխանատուութեան զգացման արթնացման եւ դաստիարակման հետ: Դրա համար կարեւոր է նախ բացառել բռնութեան վրայ հիմնուած կարգապահութիւնը եւ դաստիարակչական աշխատանքը կառուցել գիտակցական կարգապահութեան վրայ:

Կրթութեան մէջ մարդու ազատութեան հիմնախնդիրը աւելի արդիական դարձաւ XX դարի 90-ական թթ.: Ազատութիւնը բնութագրուեց իբրև խոր արժէք, մարդու համար ինքնարժէք, մարդու ինքնաիրացման պահանջմունք: Հարցերի հարցը դարձաւ այն, թէ որտեղ է ուղում ինքնաիրացուել մարդը՝ բարո՞ւ, թէ՞ չարի մէջ: Փիլիսոփաների, մանկավարժների ճշող մեծամասնութիւնն ընդունում է, որ առկայ են մարդու ազատութիւնը սահմա-

նափակող բնական եւ սոցիալական գործոններ, սակայն նրանք միաժամանակ հաւատում են դրանք յաղթահարելու մարդու կարողութեանը:

Այսօր մանկավարժութիւնը գտնում է, որ կրթութեան մէջ մարդու ազատութեան մակարդակը կախուած է նրա ակտիւութեան, ինքնագործունէութեան (ի դէպ, ազատութեան եւ ինքնագործունէութեան սկզբունքը դրուած է հումանիստական բոլոր դաստիարակչական համակարգերում՝ Ռուսսոյից մինչեւ Դիւի, հետագայում նաեւ՝ Ռ. Արդիլա, Զ. Բուգենտալ, Ա. Մասլոու, Կ. Ռոջերս) նախաձեռնողունակութեան, գործունէութեան արդիւնքների համար պատասխանատուութեան զգացման, անձնական շահագրգռութեան, ստեղծագործաբար մտածելու մակարդակից: Ժամանակակից մանկավարժութիւնը կրթական գործընթացի արդիւնքը չափում է նրանով, թէ որքանով է այն նպաստում սովորողի, անհատականութեան զարգացմանը, որքանով է այն ապահովում կրթութեան սուբեկտների ազատութիւնը ինքնաիրացման հասնելու համար: Այսինքն՝ սովորողը իր պահանջմունքներին, հետաքրքրութիւններին եւ նպատակներին համապատասխան արդեօ՞ք հնարաւորութիւն եւ կարողութիւն ունի ինքնուրոյն մտածել, հաղորդակցուել, համագործակցել, ստեղծագործել, ինքնակազմակերպուել, ինքնազարգանալ եւ ինքնադրսեւորուել: Որքանով է կրթական գործընթացը նպաստում անհատի բնոյթի ամբողջականութեան եւ ինքնատիպութեան պահպանմանն ու աջակցմանը:

Այս իմաստով Ազատ մանկավարժութեան շրջանակներում ծնուած ամենափոքրագրափարներից մէկը կրթութեան մէջ երեխաներին մանկավարժական աջակցութիւն ցոյց տալու գաղափարն է, որը գնալով աւելի մեծ արձագանգ է գտնում ժամանակակից մանկավարժութեան մէջ: Կո-

մենակուց սկսած՝ մանկավարժութիւնն ընդունում է երեխաներին օգնելու, նրա մասին հոգ տանելու անհրաժեշտութիւնը, սակայն առանց կոնկրետ իրավիճակների վերլուծութեան: Շատ դէպքերում ուսուցիչը, աջակցել ասելով, հասկանում է երեխայի հանդէպ սովորական բարի վերաբերմունքը: Ազատութեան մանկավարժութիւնը կոչուած է երեխային օգնել հէնց այն վայրկեանին, երբ դա նրան կեանքի պէս պէտք է իր հիմնախնդիրները հէնց իր միջոցով լուծելու համար պայմաններ ստեղծելով: Մանկավարժական աջակցութիւնը հասարակութեան տարբեր ծառայութիւնների գործունէութիւնն է, որոնք զբաղւում են երեխաների պաշտպանութեամբ եւ սոցիալական իրաւունքներով: Կրթութեան մէջ այն դիտարկում է որպէս մանկավարժական գործունէութեան այնպիսի համակարգ, որը բացայայտում է մարդու անձնական ներուժը սոցիալական, հոգեբանական, անձնական դժուարութիւնները յաղթահարելու գործում եւ աշակերտներին, ուսուցիչներին, ծնողներին ցոյց է տալիս օգնութիւն: Դա երեխայի հետ միասին իր հետաքրքրութիւնները, նպատակները որոշելը, իր մարդկային արժանապատուութիւնը պահպանելուն խանգարող խոչընդոտները յաղթահարելն է եւ ուսման, ինքնազատարակութեան, շփման կենսաձեւի մէջ դրական արդիւնքների հասնելն է: Այս հայեցակարգի հեղինակը կրթութեան մէջ ազատութեան փիլիսոփայութեան ժամանակակից հետազոտող Օ. Գազմանն է:

Նա օգտագործում է ազատութիւն ինչից եւ ազատութիւն ինչի համար հասկացութիւնները: Ազատութիւն ինչից՝ հարցը ենթադրում է երեխային պաշտպանել ճնշումից, արժանապատուութիւնը, ընդհուպ սեփական բարոյութիւնը վերաւորելուց (եւ կ'աւելացնէ՝ քաղաքական հաշուեյարդարների գործիք դառնալուց, վախից, ստորացումից):

Իսկ ազատութիւն ինչի համար ոգով դաստիարակութիւնը նշանակում է բարենպաստ պայմաններ ստեղծել՝ մարդու ինքնուրոյն զարգացման համար:

Անձի ազատութիւնը Գազմանի համար ե՛լ նպատակ է (կամքի ներքին ազատութիւն, իր մէջ բարոյական օրէնք), ե՛լ գործընթաց (պահանջմունքների, հետաքրքրութիւնների բաւարարում, ստեղծագործական կարողութիւնների իրականացում) ե՛լ որպէս զարգացման ազատութիւն, ինքնազարգացման պայման: Այս դէպքում մանկավարժական գործընթացը կառուցուած է սուբեկտ-սուբեկտային յարաբերութիւնների յենքի վրայ: Այս դէպքում դաստիարակութեան նպատակը, ազատ անհատականութեան զարգացումը ոչ թէ ինքնաբաւ լինելն է կամ բոլորից իւրաքանչիւրի անկախութիւնն է, այլ այն ազատութիւնը, որն իրականացում է ուրիշներին ծառայելու պատասխանատուութեամբ, ի յայտ է գալիս այլ մարդկանց հետ կապերի մէջ (11, 20):

Յաւօք, այսօր պէտք է արձանագրենք, որ մանկավարժական ժամանակակից պրակտիկան դեռեւս չի նպաստում ազատ անհատի ձեւաւորմանը: Հանրապետութեան 15 դպրոցների 9-10-րդ դասարաններում անցկացրած մեր ուսումնասիրութիւնները ցոյց տուցին, որ ուսումնադաստիարակչական գործընթացը դեռեւս չի նպաստում երեխաների ազատութեան զգացման ձեւաւորմանը: Բարձր դասարանցիների ճնշող մեծամասնութիւնը լաւ է են ճանաչում իրենք իրենց, չգիտեն կամ ամաչում են բարձրաձայն խօսել իրենց դրական կամ բացասական գծերի, ուժեղ եւ թոյլ կողմերի մասին: Ազատութիւն ասելով՝ նրանց մեծ մասը հասկանում է չի կարելի անելի բացառում, ամենաթողութիւն, եւ աւելի շատ հակուած են խօսել իրենց իրաւունքների, քան խորհել պարտականութիւնների մասին: Երբ հարցը վերա-

բերում է իրենց դասարանական կոլեկտիւին, դպրոցին, թուարկում են խոչընդոտները, սակայն պատրաստ չեն կամ չգիտեն ինչպէս յաղթահարել դրանք: Աշակերտների մի մասը այս կամ այն իրավիճակում դժուարանում է ընտրութիւն կատարել, որոշում կայացնել, կարծիք յայտնել եւ այլն:

Յաւօք, ազատութիւնը ամբողջական չեն հասկանում կամ բնութագրում նաեւ ուսանողները: Այսպէս, օրինակ, 3-4-րդ կուրսերի 280 ուսանողների առաջարկուեց գրել ազատութեան իրենց բանաձեւը: Տրուեց առաջադրանք՝ «Ազատութիւնը =.....+.....» բանաձեւը լրացնել: 280 ուսանողներից 2-ը նշել էին, որ ազատութիւնը մարդու պահանջմունքների, հետաքրքրութիւնների բաւարարումն է, 3-ի կարծիքով ազատութիւնը չափը իմանալու անհրաժեշտութիւնն է, 1 ուսանողի համար ազատութիւնը կարգապահութիւն է, 2-ի համար՝ զիջել եւ ընդունել կարողանալն է: 280 ուսանողից միայն 47-ն էին օգտագործել պարտականութիւն, պատասխանատուութիւն բառերը: Ուսանողների կէսից աւելին ազատութիւնը բնութագրել էր որպէս սեփական կարծիք ձեւաւորելու եւ արտայայտելու ինքնուրոյնութիւն, որոշում կայացնելու, ընտրութիւն կատարելու, ինքնաարտայայտման հնարաւորութիւնների առկայութիւն: Ուսանողների մօտ 4 տոկոսն էլ գտնում էր, որ ազատութիւնը լաւ մասնագէտ, պրոֆեսիոնալ լինելն է, եւ ստիպողականութիւնը՝ հալածանքը բացառելը: Ոչ ոք չէր գրել, որ եթէ ընտրութիւն՝ ապա գիտակցուած, ոչ ոք չէր մտածել, որ ազատութիւնը պէտք է նուաճել, որ այն տրուում է պրակտիկ գործունէութիւն ծաւալելու արդիւնքում, դրական վարք ցուցաբերելու հետեւանքով: Այսինքն՝ ե՛լ դպրոցականների, ե՛լ ուսանողների ճնշող մեծամասնութեան գիտակցութեան մէջ ազատութիւնը չի ընկալւում որպէս պարտականութեան եւ իրաւունքի գուգորդում, որ մարդ ազատ է

այնքան, քանի դեռ չի սպառնացել ուրիշի ազատութեանը:

Այսպիսով, XX դարի հումանիստական կարծիքների ժառանգութեան եւ ժամանակակից մանկավարժութեան վերլուծութիւնը երեխայի ազատութեան մասին թոյլ է տալիս անել հետեւեալ եզրակացութիւնները՝

1. Երեխայի ազատութիւնը դիտարկւում է որպէս նրա պահանջներին եւ հետաքրքրութիւններին արտայայտման եւ բաւարարման համար հնարաւորութիւնների եւ պայմանների ստեղծում (քանի որ սեփական պահանջները բաւարարելու հնարաւորութիւնը տալիս է ազատութեան զգացում):

2. Ազատութիւնը բնորոշւում է որպէս երեխայի ստեղծագործական ինքնաբացայայտման հնարաւորութիւն (երեխան չի բաւարարւում պասիւ կատարողի դերով, այլ ուզում է ինքնուրոյն լուծել ճանաչողական եւ կենսական պրակտիկ խնդիրները՝ իր անհատական ընդունակութիւնների համաձայն եւ ընտրութեան ազատութեան իրավիճակում): Ազատութեան չափը մարդկային բնութեան բացայայտման չափի մէջ է: Որքան շատ է անհատը ինքն իրեն բացայայտել, որքան նա լաւ է ճանաչում իր Եւր, իր առաւելութիւններն ու թերութիւնները, այնքան ազատ է:

3. Ազատութիւն ենթադրում է սեփական պահանջներին եւ հետաքրքրութիւններին համադրումը այլ մարդկանց պահանջներին եւ հետաքրքրութիւնների հետ: Դա նշանակում է երեխայի կողմից իր պահանջներն ու ստեղծագործական անհատականութիւնը իրացնելու անհրաժեշտութեան գիտակցում՝ կեանքի, բնութեան, իրականութեան հաշուառմամբ, մանկական համակեցութեան ընդունած իրաւական եւ բարոյական նորմերի համաձայն:

Երեխայի ազատութիւնն ու լիարժէք զարգացումն ապահովելու համար դաստիարակութեան խնդիրն է՝

ա. Երեխային իբրեւ նպատակ դիտարակելը:

բ. Երեխային ճանաչելու, նրա հետաքրքրութիւններին, պահանջներին եւ ստեղծագործական ակտիւացման բաւարարման համար պայմաններ ստեղծելը:

գ. Դաստիարակչական գործընթացում երեխայի սուբիեկտային կարգավիճակն ապահովելը:

դ. Իր եւր ճանաչելու գործում երեխային օգնելը:

ե. Ուսումնական հաստատութիւններում ազատութեան մթնոլորտ ստեղծելը, առանց որի անհնար է պատասխանատւութեան զգացում ձեւաւորել:

զ. Դպրոցում, ընտանիքում, հասարակութեան մէջ երեխայի ինքնազարգացման, ինքնադրսեւորման, ինքնահաստատման, ինքնակարգաւորման, ինքնակազմակերպման, ինքնատիպութեան պահպանման համար պայմաններ ստեղծելը:

է. Երեխայի ճանաչողական, մտածողական, հաղորդակցական, համագործակցային, ստեղծագործական կարողութիւնների եւ հմտութիւնների ու արժէքային համակարգի ձեւաւորման համար հնարաւորութիւններ ապահովելը:

Մեր կարծիքով, ազատութիւնը մանկավարժութեան մէջ կարելի է բնութագրել իբրեւ երեխաների հետաքրքրութիւնների, պահանջներին բաւարարում, գիտակցուած ընտրութիւն կատարելու, սեփական կարծիք ունենալու եւ այն անվախ արտայայտելու, իր կեանքը նախագծելու, ակտիւ եւ պրակտիկ գործունէութեան միջոցով ստեղծագործական կարողութիւնները իրացնելու, հաղորդակցուելու, ինքնահաստատուելու իրաւունքից օգտուելու հնարաւորութիւնն է, գումարած՝ գործունէութեան,

թեան, վարքի արդիւնքների համար պատասխանատւութեան գիտակցումը եւ ինքնակարգաւորման, ինքնակարգապահութեան կարողութիւնների առկայութիւնը:

Այսպիսով, կարող ենք վստահօրէն ասել, որ երեխայի ազատութեան գաղափարի ընդունումը եւ իրականացումը դաստիարակութեան հումանացման գլխաւոր երաշխիքն է, առանց որի դաստիարակութիւնը չի կարող նպաստել երեխայի լիարժէք զարգացմանը:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՈՒԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹԻՒՆ

1. **Л. М. Баткин**, *Итальянское возрождение в поисках индивидуальности*, М., Наука, 1989.
2. **С. И. Гессен**, *Основы педагогики*, М., Школа-Пресс, 1995.
3. **Г. Б. Корнетов**, *Педагогика свободного воспитания*, М., 1995.

4. **A. S. Neill**, *Talking of Summerhill*, *Victo Gollancz*, London, 1967.
5. **Л. О. Гурлит**, *О творческом воспитании. Моя жизнь с детьми*. М., 1911.
6. **М. Монтессори**, *Дом ребенка, метод научной педагогики*, М., Задруга, 1913.
7. **Я. Корчак**, *Школа жизни (Вестник воспитания)*, 1908, № 4.
8. **Э. Кей**, *Век ребенка*, М., 1906.
9. **Я. Корчак**, *Как любить детей (Интернат)*, М., Госиздат, 1922.
10. **С. Френе**, *Избранные педагогические сочинения*, М., Прогресс, 1990.
11. **О. С. Газман**, *Свобода ребенка в образовательном процессе*, М., 1993.
12. **Բ. Մինասեան**, *Մանկավարժութեան հիմունքները*, Թարիզ, 1931
13. **Հ. Հինդլեան**, *Անկեղծ էջեր*, Գ. Խատր, Կ. Պոլիս, 1914
14. **Ռ. Յ. Պէրպէրեան**, *Դպրոց եւ դպրութիւն. Կրթութիւն եւ գրական միջոցներ*, Վիեննա, Միխրարեան տպարան, 1907: