

ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԱՐԴԻՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ՆԱԽԱԳԻԾ

ՄՇԱԿՈՒՅԹ ԵՎ ԱՐԴԻԱԿԱՆԱՑՈՒՄ



ԱՇՈՏ ՀՈԿԳԱՆՆԻՄՅԱՆԻ ԱՆԿԱՆ
ՀՈՒՄԱՆԻՏԱՐ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ

ԲԱՐՔ ԵՎ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՇՈՏ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

Ժան-ժակ Ռուսոն հայոց քաղաքակրթական
արդիականացման ճանապարհին

ԵՐԵՎԱՆ 2022

Ներածություն

Կրթությունն ու հայ քաղաքակրթական բաղձանքները

Մեզանում կրթությունն ունի գրեթե սրբացված կարգավիճակ: Քաղաքակրթական մեր մեծ ծրագրերում ու նպատակադրումներում դժվար է գերազնահատել բառիս լայն իմաստով կրթվելու, լուսավորվելու հետ կապված մեր ակնկալիքներն ու հույսերը: Պատահական չէ, որ վերջին տարիներին կրթությունը պաշտոնապես հռչակվեց մեր երկրի առաջ ծառայած ամենալուրջ խնդիրների լուծման գլխավոր ճանապարհ, իսկ կրթության խթանումը՝ դարձավ ռազմավարական ամենակարևոր առաջնահերթություն:¹ Դժվար թե նորություն ասենք՝ պնդելով, որ կրթությունն ու լուսավորությունը մեր՝ հայերիս քաղաքակրթական բաղձանքների՝ եվրոպական մոդելով ժողովրդավարական, ինքնիշխան ու գործող պետություն ունենալու երազանքի առանցքային մաս է, դրա իրագործման գլխավոր միջոցներից մեկը: Կրթության խիստ կարևորման ու դրա հանդեպ մեծ հավատի մասին են խոսում, օրինակ, պետական ամենաբարձր մակարդակներում հնչած այս խոսքերը.

Կրթության, հանրակրթության ոլորտի բարեփոխումները մեր առաջնահերթությունների մեջ են և դրանք միշտ էլ մնալու են մեր առաջնահերթությունների մեջ: Որովհետև մենք ելնում ենք այն համոզմունքից, որ այսօր մեր կյանքում ցանկացած խնդիր, որի հետ առնչվում ենք, այս շենքի (կառավարության շենքի – Ա. Գ.) ներսում, այս շենքից դուրս, յուրաքանչյուր գյուղում, կներքե... մտնենք այգիներ, կներքե... մտնենք ֆերմաներ, մտնենք փոքր և միջին ձեռնարկություններ, ամենուր ինչ պորբլեմ տեսնում ենք, բացարձակապես ամենուր, դա վերաբերում է կրթության ոլորտին: Ցանկացած թերություն, որ մենք այսօր տեսնում ենք, բոլոր ոլորտներում՝ սկսած անվտանգությունից, շարունակած դիվանագիտությամբ, պետական կառավարմամբ ամեն տեղ ինչ բաց մենք տեսնում ենք, այդ բացի հետևից որ գնանք, հասնելու ենք կրթության ոլորտում ինչ-որ մի համակարգային խնդրի: Եվ սրա համար կրթությունը մեզ համար հարցերի հարցն է: Այսինքն կա կրթություն և կան մնացած բոլոր հարցերը:²

Կասկածից վեր է, որ լուսավորվելն ու լուսավորությամբ սեփական ժողովրդի համար բարիք գործելը գրեթե ամեն հայ մտավորականի կամ գաղափարական գործչի ամենամվիրական մղումներից մեկն է: Նկատենք, որ կրթությամբ ու լուսավորությամբ անկախ, ժողովրդավարական պետականության հիմքեր դնելու իդեալը ոգեշնչել է ոչ միայն այսօրվա ու վերջին տասնամյակների հայ մտավորական-քաղաքական գործիչներին, այլև կենտրոնական նշանակություն է ունեցել դեռ 19-րդ դարի մեր այնպիսի լուսավորիչների համար, ինչպիսիք էին, օրինակ, Միքայել Նալբանդյանը, Մատթեոս

Այս հետազոտությունն իրականացնելու գործում մեզ մեծապես աջակցել են «Բարք և քաղաքակրթություն» հետազոտական ծրագրի մասնակիցները: Նախագծի ղեկավար Վարդան Ազատյանը, հետազոտողներ Սիրանուշ Դվոյանը, Լուսին Շաբոյանը, Նարե Սահակյանը և Իրինա Շահնազարյանն իրենց արժեքավոր խորհուրդներով, լեզվական և հետազոտական բնույթի դիպուկ դիտարկումներով ու առաջարկներով հարստացրել և խորացրել են մեր ուսումնասիրությունը: Հատուկ շնորհակալություն ենք ցանկանում հայտնել Անժելա Հարությունյանին՝ մի շարք կարևոր նյութերի հայթայթման համար: Հետազոտության ընթացքը հաճելի և դյուրին դարձնելու առումով երախտագիտությամբ նշում ենք Հովհաննիսյան ինստիտուտի՝ ծրագրի հետազոտական մասին չմասնակցած, սակայն դրա բնականոն ընթացքն ապահովող անդամների՝ Լիաննա Աղամյանի, Լուսինե Չերգեշտյանի, Իննա Խոլոդովայի, Արմենակ Գրիգորյանի և Խաթուն Ատիկյանի կարևոր դերը: Հետազոտությունը նվիրվում է Արշալույս Բարսեղյանին:

¹ Տե՛ս «Հայաստանի՝ մինչև 2050 թվականը վերափոխման ռազմավարությունը», ըստ՝ <https://bit.ly/3WRbt5E>, այց՝ 28.09.2022:

² Մեջբերումը 2022 թվականի ապրիլի 28-ի կառավարության նիստում ՀՀ վարչապետի խոսքից. Տե՛ս <https://bit.ly/3PV7DXb>, այց՝ 17.09.2022:

Մամուրյանը, Ռափայել Պատկանյանը և այլք:³ Հենց 19-րդ դարի լուսավորիչներից էին հետագա տասնամյակներին ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն ոգեշնչվելու արդի ժամանակներում հայ իրականության մեջ գործած քաղաքական գրեթե բոլոր հոսանքներն ու ուղղությունները, որոնց մտավոր-քաղաքական ժառանգության կրողներն ենք մաս մենք այսօր:⁴ Թե՛ Հայաստանի Առաջին Հանրապետությունը, թե՛ Խորհրդային Հայաստանը, թե՛ ներկայիս Հայաստանի Հանրապետությունն առաջ են եկել քաղաքակրթվելու մեծ նպատակ հետապնդող մեր քաղաքական տարբեր ծրագրերի ու օրակարգերի մասամբ իրականացման, մասամբ ձախողման ու կերպարանափոխման բարդ ետնաբեմին: Եվ որքան այսօր մեզ սովորական կարող է թվալ կրթվելու, լուսավորվելու սերտ կապը մեր արդի քաղաքական ծրագրերի հետ, այնքան է՛լ ավելի շատ մեզ պետք է հետաքրքրի այդ պատմական կապի բնույթը: Չէ՞ որ, եթե ցանկանում ենք հասկանալ մեզ, ապա առաջնային խնդիր է դառնում հասկանալ ու հետազոտել մեզ ոգեշնչող նվիրական բաղձանքներն ու մեզ համակող իդեալները ոչ միայն իբրև միանշանակորեն ինքնակնհայտ դրական արժեքներ, այլև՝ երկար տարիների բարդ պատմություն ունեցող մշակութային իրողություններ:

Հատկապես այսօրվա դիտակետից մեր արդի քաղաքական պատմության մեջ կրթական գործի գերկարևորումն ու դրա անդադար առնչակցումը քաղաքական ծրագրերի ու նպատակադրումների հետ պետք է հուզի մեր հարցասիրությունը ու դառնա վերանտածման մյուս: Վերջին տասնամյակներին է, որ մենք որպես իրողություն, այլ ոչ թե բաղձանք ենք փորձառել անկախ պետականության շուրջ երեսուն տարվա շրջափուլը՝ որքան էլ ցավոտ ու վայրիվերումներով լի, փխրուն ու տազնապալի: Այս աննախադեպ փորձը մեզ հնարավորություն է տալիս պատմական խոր հիմքեր ունեցող և մինչ այսօր էլ մեզ ոգեշնչող բաղձանքները տեսնել ոչ միայն իրենց խոստումների, այլև իրական կյանքում իրագործման դժվարությունների ու անգամ անհնարիությունների տեսանկյունից: Այժմ առավել քան երբևէ կարող ենք և կարիք ունենք շոշափելու մեր բաղձանքներն ու դրանցում կրթության պատկերացումներն՝ իրենց խնդիրներով:

Սույն հետազոտության մեջ կփորձենք ուսումնասիրել 19-րդ դարի հայ քաղաքակրթական մեծ ծրագրերում կրթության գերարժևորման մեր մտավորական ավանդույթի առավել մուսկ կողմերը: Կփորձենք տեսնել այդ ավանդույթի այն երեսները, որոնք առաջ են եկել կոնկրետ իրողությունների ու մեծ գաղափարական հույսերի միջև լարումներից և իրենց հերթին նոր հակասություններ ծնել: Իրողությունների ու գաղափարական քաղաքակրթական ծրագրերի միջև լարումն ու հակասությունը, բնականաբար, հատուկ չէ միայն հայ իրականության մեջ ծավալված արդիացման գործընթացներին: Գաղտնիք չէ, որ գրեթե բոլոր արդի քաղաքական գործընթացների պարագայում քաղաքական բարձր չափանիշները, դրանց հետ սերտորեն կապված քաղաքակրթական ու կրթական մեծ պահանջները հակասության մեջ են եղել այն պայմանների ու մշակութային ժառանգության հետ, որոնցում փորձ է արվել կենսագործել այս կամ այն քաղաքական

³ Հմմտ., օրինակ, Աշոտ Հովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1 (Երևան: Հայպետհրատ, 1955), էջ 129-164; 471-506; Աշոտ Հովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 2 (Երևան: Հայպետհրատ, 1956), էջ 105-147:

⁴ Նալբանդյանի, Մամուրյանի և Պատկանյանի քաղաքական մտայնությունների նշանակության մասին տես, օրինակ, Հովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 2, էջ 151-196, 105-127; Հովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 488-495; Աշոտ Հովհաննիսյան, «19-րդ դարի 50-60-ական թվականների արևելահայ հասարակական-քաղաքական հոսանքները», (ՀՍՍՀ ԳԱ) *Պատմա-բանասիրական հանդես*, 1965, թիվ 4, էջ 55-78; 1966, թիվ 1, էջ 33-62; Աշոտ Հովհաննիսյան, «Արևելահայերի մասնակցությունը Ռուսաստանի և Անդրկովկասի հեղափոխական շարժումներին (1860-70-ական թթ.)», *Պատմա-բանասիրական հանդես*, 1968, թիվ 1, էջ 15-38; Աշոտ Հովհաննիսյան, «80-ական թվականների առաջին կեսի արևելահայ ազգային նարողնիկական խմբակները», *Բանբեր Հայաստանի արխիվների*, 1968, թիվ, էջ 127-146:

ծրագիրը:⁵ Սկսած Ֆրանսիական Մեծ հեղափոխությունից, մինչև Խորհրդային Միության ձևավորումն արդիացման նպատակ ունեցող քաղաքական գործընթացներում կրթվելու ու քաղաքակրթվելու պահանջներն ավել կամ պակաս սրությամբ միշտ էլ հայտնվել են իրական կյանքի, մարդկանց վարքուբարքի հետ սուր հակասության մեջ:⁶ Մի կողմից՝ մեզ սույն աշխատության մեջ հետաքրքիր է, թե հենց հայերի արդիականացման նախագծերում ինչպե՞ս է քաղաքակրթվելու ու լուսավորվելու մղումը հակադրվել իրական կյանքին ու ժողովրդի բարքին: Մյուս կողմից, կփորձենք հասկանալ, թե ինչպե՞ս է մեր պարագայում այս հակադրությունը բերվել մի ծայրահեղ մակարդակի, որն արդեն ոչ միայն գործնականում խոչընդոտել է արդիականանալու ծրագրերին, ինչն ավել կամ պակաս չափով դիտելի է արդի քաղաքական բոլոր նախաձեռնություններում, այլև անգամ սկզբից ևեթ գրեթե անհնարին դարձրել քաղաքակրթական նախագծի կենսագործումը: Վերջում ուշադրություն կիրավիրենք այն հանգամանքի վրա, թե ինչպե՞ս են լուսավորական մեր խիստ արմատական մոտեցումներն ու դրանց հետ կապված հակասությունները ներթափանցում անգամ մեր՝ այդ ժառանգությունը քննադատելու ու վերամտածելու փորձերում:

19-րդ դարի հայ լուսավորիչների կրթական մոտեցումների պահպանողական քննադատությունը

Նախքան բուն նյութին անդրադառնալը նշենք, որ մեր հետազոտական հետաքրքրությունն ու հարցադրումը երկու կարևոր կետերում մեզ մեծ բարդությունների առաջ է կանգնեցնում:

Նախ, նկատենք, որ կրթությանը առանձնահատուկ բարձր տեղ տվող մեր լուսավորական ավանդույթի մութ երեսները, ներհակություններն ու ներքին անհամապատասխանությունները հետազոտել փորձելիս մենք կանգնում ենք այդ ավանդույթը սևացնելու ու վարկաբեկելու գործում ջանք չխնայած ծայրահեղ պահպանողականների շարքերում հայտնվելու վտանգի առաջ: Անթիվ ու անհամար են եղել 19-րդ դարի մեր առաջին լուսավորիչների կրթական մոտեցումների դեմ ամենատարբեր կողմերից հասցվող քիմոտ հարվածներն ու թունոտ քննադատությունները:⁷ Հատկապես սուր ու գործնականում ծանր հետևանքներով հղի էին այն քննադատությունները, որոնք հնչում էին եկեղեցու ու Ռուսական կամ Օսմանյան կայսրությունների պետական համակարգի հետ ուղիղ առնչություն ունեցող պահպանողական գործիչներից, ինչպիսիք էին, օրինակ, դրանց պարագլուխներից

⁵ Հասարակական-քաղաքական արդիականացման և մշակութային արդիականացման միջև խորքային լարումների, որպես արդիության բնույթից իսկ բխող երևույթի քննարկման մասին տե՛ս, օրինակ, Jürgen Habermas, «Modernity: An Unfinished Project», ըստ (խմբ.) Seyla Benhabib և Maurizio Passerin d'Entreves, *Habermas and the Unfinished Project of Modernity* (Cambridge, MA: MIT, 1997), էջ 42-46: Նույն հարցը, թեև այլ հարթության վրա քննարկում է ժան-Ֆրանսուա Լիոտարը տե՛ս Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, քրգմ. Geoff Bennington և Brian Massumi (Minneapolis: University of Minnesota, 1984), էջ 18-31: Վերջինիս ուշադրության կենտրոնում են, ոչ թե ինքնին ավանդական բարքերն ու արդի քաղաքական գործընթացները և դրանց միջև ներհակությունները, այլ՝ դրանց հետ կապված գիտելիքի բարձր տեսակների «անհամադրելիությունը»: Տե՛ս Lyotard, *The Postmodern Condition*, էջ 23:

⁶ Հմնտ., օրինակ, Leora Auslander, *Cultural Revolutions: Everyday life and Politics in Britain, North America, and France* (Berkeley, Los Angeles: University of California, 2009); Leora Auslander, "Regeneration through the Everyday? Clothing, Architecture and Furniture in Revolutionary Paris", *Art History*, 2005, քիվ 2, էջ 227-247; Lynn Hunt, *Politics, Culture, and Class in the French Revolution* (Berkeley, Los Angeles, London: University of California, 2004); Christina Kiaer և Eric Naiman (խմբ.), *Everyday Life in Early Soviet Russia: Taking the Revolution Inside* (Bloomington, Indianapolis: Indiana University, 2006):

⁷ Այս մասին տե՛ս, օրինակ, Հովհաննիսյան, *Նախադրյալը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 202, 206:

Յոսիաննես Չամուռճյանն ու Գաբրիել Այվազովսկին:⁸ Այս քննադատներն իրենք հաճախ իրենց հարձակումները բացատրում էին իբրև պայքար ընդդեմ «հերձուածող» ու «մոլորեալ» հայ լուսավորիչների՝ դոսից բերված, ապագային, հակասական, վտանգավոր ու կործանիչ գաղափարների:⁹ Եվ ուրեմն երբ փորձում ենք հետազոտել կրթության հանդէպ այսօր մեր ունեցած խորքային մղումների հիմքում ընկած 19-րդ դարի լուսավորական ավանդույթի մութ կողմերը, ներքին հակասություններն ու խոր խնդիրները, ականա վտանգվում ենք հայտնվել հիշյալ չամուռճյանների ու այվազովսկիների կամ նրանց ներկայիս «հոգեզավակների» ճամբարում:¹⁰

Այս «կուսակցության» շարքերը համալրելու նպատակ ամենկին չունենք, և առաջին հերթին այն պատճառով, որ վերջիններիս քննադատությունը ոչ միայն միակողմանի է, այլև՝ մակերեսային ու չի վերաբերում խնդրի էությանը: Ծայրահեղ պահպանողական ճամբարի քննադատությունների շարժիչ ուժն արդիականացումից ու դրա հնարավոր հետևանքներից վախն ու սարսափն է:¹¹ Համապատասխանաբար, մտքի այս ուղղությունը շեշտը դնում է *դոսից* բերվող արդիականացման չարիքների վրա ու հայ լուսավորիչներին մեղադրում արդիականացման «վարակակիր» լինելու հանցանքի մեջ: Այս իմաստով պահպանողական այս քննադատությունն իր հասցեատեր, օրինակ, Նալբանդյանին ու Աբովյանին, Մամուրյանին ու Աղայանին համարում է այսպես ասած օտար գործակալներ ու արտաքին թշնամիներ, բայց ոչ երբեք՝ հայ իրականության հարազատ զավակներ:¹² Այս իմաստով ծայրահեղ պահպանողականների քննադատություններն արտաքին քննադատություններ են: Նրանք անգիտանում են այն ընդհանուր միջավայրն ու աշխարհը, դրանում գոյություն ունեցող իրողություններն ու կյանքի հաստատված ձևերը՝ բարքերը, որոնք ծնել են թե՛ իրենց, թե՛ նրանց, որոնց իրենք այդքան ատում ու քննադատում են:

Մեզ, փոխարենը, հետաքրքիր է այս ընդհանուր աշխարհի՝ հայ իրականության ներսից լուսավորիչներին ուղղված քննադատական հայացքը: Սա մի հայացք է, որում քննադատության սլաքներն ուղղված են դեպի գործիչները, որոնց մենք համարում ենք հայ իրականության զավակներ: Եվ ուրեմն մեզ հետաքրքիր է ոչ այնքան այն, թե ինչ են դոսից բերում հայ լուսավորիչները հայությանը կրթելու համար, այլ թե այդ արտաքին գիտելիքն ու «լույսը» բերելու *մղումն ինքն* ինչպե՞ս է կապված մեր իրականության հետ.

⁸ Տե՛ս Յոսիաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 207; Միքայել Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4 (Երևան: ՀՍՍՀ ԳԱ, 1983), էջ 412:

⁹ Տե՛ս, , օրինակ, Աշոտ Գրիգորյան, «Ժան-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները. Միքայել Նալբանդյան և Յոսիաննես Չամուռճյան», էջ 70, ըստ՝ <https://shorturl.at/mxIKY>, այց՝ 01.12.2022; Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4, էջ 412:

¹⁰ Տե՛ս, Գրիգորյան, «Ժան-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները», էջ 8-17, 20-32: Հայ լուսավորիչների դեմ ուղղված Գաբրիել Այվազովսկու քննադատությունների համար տե՛ս Յոսիաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 264-283: Այսօր նույնպես քիչ չեն 19-րդ դարի չամուռճյանների ու այվազովսկիների ոգով քննադատություններն ուղղված քաղաքակրթական ու քաղաքական մեծ նպատակների հետ առնչվող կրթական ամենատարբեր նորամուծությունների ու արդիականացման ծրագրերի դեմ: Սրանց շարքում կարելի է, օրինակ, դասել կրթական հաստատություններում եկեղեցու պատմության դասավանդման մեջ փոփոխությունները հայ ազգի համար «կործանարար» համարող շրջանակների քննադատությունները: Տե՛ս, օրինակ, <https://bit.ly/3WPIS1T>, այց՝ 20.09.2022: Մեզանում քիչ չեն նաև արդիականացման նպատակ հետապնդող ամեն տեղին կամ ոչ տեղին նախածեռնություններն էլ՝ ավելի ծայրահեղ կերպով մերժող շրջանակները, որոնց հարձակումներն անզամ դժվար է անվանել քննադատություններ: Վերջիններիս «քննադատության» ամենատարածված ու ակամջ ծակող բյուրեղացումներն են, օրինակ, ծամծամված «սորոսական», «ապագային» և այլ նույնաշունչ պիտակները. բնորոշումներ, որոնք լսվում են թե՛ ամենաբարձր քաղաքական պաշտոններ զբաղեցրած անձանց շուրթերից, թե՛ ֆեյսբուքյան տարբեր օգտատերերից:

¹¹ Հմմտ. Գրիգորյան, «Ժան-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները», էջ 69-70:

¹² Հմմտ. Պիոն Հակոբյան, *Խաչատուր Աբովյան. կյանքը, գործը, ժամանակը (1809-1836)* (Երևան: ՀՍՍՀ ԳԱ, 1967), էջ 740-741; Գրիգորյան, «Ժան-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները», էջ 70; Ռազարոս Աղայան, *Երկերի ժողովածու*, հ. 4 (Երևան: Հայպետհրատ, 1963), էջ 436-437:

այն նույն իրականության, որը փոխելու ու արդիականացնելու նպատակ են հետապնդել լուսավորական մեր ծրագրերը: Այս իմաստով, որքանով մեր ուսումնասիրությունը քննադատական է, այդքանով այն պետք է համարել լուսավորական մեր ավանդույթի *ներքին* քննադատություն:

Այս անկյան տակ խնդրին մոտենալիս, բնական է, որ մեր ուշադրության կենտրոնում պիտի հայտնվի առաջին հերթին 19-րդ դարի թերզարգացած ու խնդրահարույց այն կրթական միջավայրը, որի մեջ և որի դեմ է առաջացել մեր մտավորականների շրջանում հայությանը լուսավորելու ձգտումը: Հիրավի 19-րդ դարի սկզբի հայ իրականության մեջ կրթական-դպրոցական համակարգը դժվար է անվանել «լուսավոր»: Չափազանց ցածր չափանիշներով ավանդվող կրթությունը ոչ միայն զուգորդվում էր մարմնական ծանր պատիժներով, այլև դառնում էր հնարավորություն գումար աշխատելու և աշակերտների հաշվին ծանոթներին և բարեկամներին «լավություն անելու» միջոց: Խոսում է այս առումով 19-րդ դարի սկզբի արևելահայ իրականության մեջ լավագույն դպրոցներից մեկի և այդ պահի դրությամբ Թիֆլիսի միակ հայկական դպրոցի հետևյալ, թեև փոքր-ինչ ծավալուն, բայց արժեքավոր նկարագրությունը:

Ամբողջ քաղաքիս մեջ քաջ հայրեն իմացողի համբաւ ունէր միայն Նորաշէն եկեղեցւոյ ժամկոչ Եղիազար Գալստեանը, որը իւր երկու ոտքով կաղ լինելու պատճառով մնացել էր առանց ձեռնադրուելու: Եկեղեցուց ոչ հեռու, խարազխամայում, սա վարձած ունէր մի դուքան, ուր գետնի վրայ չոգած էին 13 հոգի մոնթեր – ապագայ քահանայացուք, և տաւարի *բէճի* անուանեալ ոսկրէ թիակի վրայ գրում և կարդում էին բարձրաձայն: Ուսուցանողն էր միայնակ այն ժամկոչ Եղիազարը, իւրեան օգնական ունենալով փալախան: Դուքանի դռները բաց էր, և փողոցում անց ու դարձ անողները կանգնում մայում էին թէ՛ մոնթերի իմաստութիւն ուսանելուն և թէ նոցա փալախայ ուտելիս – «վա՛յ, վա՛յ» գոռալուն: Դասատուութիւնն էլ շարունակ ու կանոնաւոր չէր և շուտ-շուտ էր ընդհատվում: Շաբաթը երկու անգամ այդ դպրոցում խալիֆայ Եղիազարը թանաք էր եփում և կաւեղէն ամաններով ուղարկում էր մոնթերին փողոցում ծախելու՝ «թանաք առէ՛ք» պոռալով: Բացի այդ՝ օր չէր անցնիլ, ժամ չէր անցնիլ, որ ծանօթները, բարեկամները և առհասարակ «խալիֆայի պատիւ» ճանաչողները չզային ու չխնդրէին, մէկը թէ՛ «մերոնք (ընտանիքը) այսօր բաղանիք են գնում ամբողջ օրով, մի կամ երկու մոնթ *բան տուր*՝ լուացքի բողջէքը տանեն ու բերեն»: միւսը խնդրում էր, թէ «կտուրս կաթում է, թող մոնթերը գան ոտքով տափտափեն կտուրը»: Երրորդը՝ թէ «սանամերդ (կնիկս) այսօր հաց է թխում, թող մոնթերից մէկը գայ ծծի երեխային օրօրելու» և այլն: Եւ մեծահոգի խալիֆան ոչ ոքի խաթրը չէր կտորում ու մոնթերին բան էր տալիս, օրերով այս կողմ, այն կողմն ուղարկում:¹³

Առավել պայծառ գույներով չէ, որ պատկերվում է նույն ժամանակաշրջանի՝ վանական կանոնավոր դրվածքով Էջմիածնի դպրոցը, որտեղ իրենց նախնական կրթությունն էին ստանալու 19-րդ դարի արևելահայ լուսավորիչներից շատերը՝ այդ թվում Խաչատուր Աբովյանն ու Մեսրոպ Թադիադյանը:¹⁴ Ուսումնական պրոցեսի դառն ու դաժան բնույթի մասին վկայություններ կարելի է գտնել 19-րդ դարի գրեթե բոլոր արևելահայ խոշոր

¹³ Աղէքսանդր Դ. Երիցեանց, *Պատմութիւն 75-ամեայ գոյութեան Ներսիսեան հայոց հոգեւոր դպրոցի, որ 'ի Թիֆլիզ (1824-1899 թ.)*, հ. Ա (Թիֆլիզ: Մարտիրոսեանց, 1898), էջ 30-31:

¹⁴ Էջմիածնի դպրոցի առօրյայի մռայլ պատկերը կարելի է գտնել Թադիադյանի հուշերում, ըստ՝ Հակոբյան, *Խաչատուր Աբովյան*, էջ 113:

լուսավորիչների հուշերում՝ անկախ այն բանից, թե նրանք իրենց կրթությունը ստացել են խալֆայական դպրոցներում ու վանքերում, թե՛ տանը՝ իրենց քահանա հայրերի մոտ:¹⁵

Յոգևորական շրջանակներին այս ու այն կերպ կապված հենց կիսակատար ու երբեմն էլ անմարդկային կրթական մթնոլորտում և դրան հակառակ էր ապագա լուսավորական հայ մանուկների սրտում առաջանում «մի վառ ուսումնասիրութեան կրակ»:¹⁶ Նրանց աչքում կրթության իդեալը երևում էր իբրև «սուրբ ավագան, որից... մկրտվում ենք կրկին, բայց մկրտվում ենք ոչ ջրով, այլ հոգով սրբով»:¹⁷ Ընդ որում հայ լուսավորիչների համար կենսատու ու սուրբ այս լույսի աղբյուրը եվրոպական գիտությունն ու կրթությունն էր, որին ըստ հնարավորի փորձում էին հաղորդակից լինել՝ ուսումնառության մեկնելով Ռուսաստան, Գերմանիա և ավել կամ պակաս արդիականացած այլ երկրներ:

Տեղական ծանր ու գորշ իրականությունը եվրոպական գիտությամբ լուսավորելու հույսերն ու նախագծերն իրենց սահմանափակությամբ հետաքրքրականորեն բնութագրել է Լեոն՝ իր հետևյալ տողերով.

Մեր ազգը համաշխարհային հեղինակներ ու գործիչներ երբեք չի տվել: Մենք միշտ մի ջանասեր ընդօրինակողներ ենք եղել, մենք կարողացել ենք մոտենալ լուսավոր ազգերին, վերցնել մեր ուժերին և ընդունակություններին համապատասխան բեռ օտար երկրում պատրաստված ծաղկահյութերից և պատրաստել մեղր ու մոմ մեր սեփական փոքրիկ, խավար տան համար: Բարձրերում թռչողներ չենք եղել, բայց և մեր երկրի ցեխերում թավալվող մտավոր անձարներ չենք եղել: Ամեն անգամ, երբ ներել են հանգամանքները, թույլ է տվել մեր դարերով ողբալի ճակատագիրը, մենք ջանք ու աշխատանք չենք խնայել՝ մեզ աշխարհի մտավոր լույսի մեջ գցելու համար:¹⁸

Լեոյի այս տողերի արժեքը մեզ համար, առաջին հերթին, նրանում է, որ թեկուզ և հպանցիկ կերպով, բայց դրանցում շոշափվում է հայ լուսավորիչների՝ դեպի եվրոպական «լույսը» մղող պայմանների և այդ մղման միջև առկա առանցքային կապը: Ներքին կապը նրա միջև, ինչից փախչում են հայ լուսավորիչները, և նրա՝ դեպի ուր են իրենց հայացքը հառում, հենց այն բանալին է, որ թույլ կարող է տալ բացահայտել մեր լուսավորական ավանդույթի առավել մութ մնացած անկյունները: Մեր ուսումնասիրության բուն նպատակը կլինի հետազոտել հենց այս բարդ հանգույցը՝ եվրոպական լույսով «մեր երկրի ցեխերից», տեղական բարքերից վեր հանելու ձգտման և այդ նպատակով ձևակերպված ծրագրերի միջև խորքային խնդիրներով լի հարաբերությունը: Այս հարաբերության ամկյան տակ է, որ կփորձենք վերստին հայացք գցել մեր լուսավորական ավանդույթի վրա ու վերագնահատել նրա նշանակությունն ու բնույթը:

¹⁵ Աբովյանի, Ստեփանոս Նազարյանցի և Թադևոսյանի նախնական կրթության ընդհանուր նկարագրության համար տես Գալոբյան, *Խաչատուր Աբովյան*, էջ 113: Թադևոսյանի և Նազարյանցի կրթության առավել մանրամասն նկարագրության համար տես Լեո, *Երկերի ժողովածու*, հ. 6 (Երևան: Գայաստան, 1987), էջ 739-746 և էջ 19-27: Խալֆայական դպրոցում հաջորդ սերնդի հայ առանցքային լուսավորիչ Միքայել Նալբանդյանի՝ մանուկ «Սուխալի» հեզմանքով ու միաժամանակ բարկությամբ լի հուշերի համար տես Գովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 19-22: Նմանօրինակ հեզմանքով, բայց պակաս դառնությամբ է վերհիշում Ղազարոս Աղայանը «խալիփայի գիտությունը սեփականացնելու» իր փորձը: Տես Ղազարոս Աղայան, *Երկերի ժողովածու*, հ. 1 (Երևան, Գայատիք, 1962), էջ 12-28:

¹⁶ Մ. Նալբանդյանց, «Մահացուցակ», *Յիսիսափայլ*, 1858, թիվ 2, էջ 145:

¹⁷ Ըստ՝ Աղայան, *Երկերի ժողովածու*, հ. 1, էջ 62:

¹⁸ Տես Լեո, *Երկերի ժողովածու*, հ. 6, էջ 32:

Լուսավորության ավանդույթի ուշխորհրդային և հետխորհրդային ընթացումները

Այսպես առաջ է գալիս մեր հետազոտության երկրորդ բարդությունը: 19-րդ դարի հայ լուսավորիչների մասին մեր այսօր ունեցած պատկերը, նրանց որպես գործիչներ զնահատելու, նրանց թողած ժառանգությունն արժևորելու՝ մեզանում արմատացած ձևերը զրեթե անհամատեղելի են նրանց իրական հենքի ու ձևակերպած ծրագրերի միջև կապը որսալու ցանկության հետ:

Անկասկած, ուշխորհրդային շրջանում բավականին աշխատանք է տարվել 19-րդ դարի հայ լուսավորիչների թողած ժառանգության, այդ թվում կրթական ժառանգության մշակման ու ուսումնասիրման գործում: Այս շրջանում են լույս տեսել այլոց շարքում Նալբանդյանի, Աղայանի, Մամուրյանի, Պատկանյանի երկերի լիակատար ու մասնակի հրատարակությունները, դրանց վերամշակված վերահրատարակությունները՝ համապատասխան բնագրագիտական ու աղբյուրագիտական աշխատանքներով:¹⁹ Սակայն, երբ թերթում ենք այս հատորների առաջաբանները կամ ընթերցում հիշյալ լուսավորիչների կրթական-լուսավորական գործունեության վերաբերյալ ուշխորհրդային շրջանում գրված աշխատությունները, ուրվագծվում է հարցին մոտենալու ընդհանուր մի եղանակ, որը կարևոր լինելով՝ մեթոդաբանական առումով խնդրահարույց է: Հայ լուսավորիչների ժառանգությունը դիտարկելիս հարցը հիմնականում դրվում է չարդիացված հնի ու արդիական մորի միջև կռվի ետնախորքին, իսկ լուսավորիչները զնահատվում են իբրև զարգացման ու առաջադիմության մարտիկներ: Աբովյանը կարևորվում է իբրև «հայ դեմոկրատական մանկավարժության հիմնադիր», «դեմոկրատական մանկավարժության առաջին խոշորագույն ներկայացուցիչ» և հին դպրոցի քննադատ:²⁰ Խալֆայական դպրոցի դեմ իր պայքարի համար է կարևորվում նաև արևմտահայ անդրանիկ մանկավարժ Նիկողայոս Զորայանը:²¹ Իսկ Նալբանդյանն, օրինակ, արժևորվում է իբրև «իր ժամանակի հայ ամենաառաջադեմ մտածող ու գործիչ», «առաջադիմական ուղղության» առաջնորդ, որը պայքարում էր «հայ ապագայնացած բուրժուազիայի, խավարամիտ հոգևորականության և կոմսերվատիզմի մյուս բոլոր ներկայացուցիչների դեմ»:²² Նրա, ինչպես նաև արևմտահայ հրապարակախոս Հարություն Սըվաճյանի, Մամուրյանի կրթական մոտեցումները գովաբանվում են գործող կրթության ձևերի, «հետամնացության ու աղաղակող թերությունների» դեմ իրենց մաքառման համար:²³ Ընդ որում, եթե առաջադիմական գաղափարներով հայ իրականությունն արդիացնելու մղումը հենց այն է, ինչ այս հայացքում բնորոշում է հայ լուսավորիչներին, ապա նրանց արժևորման չափը կախված է այս կամ այն լուսավորչի որդեգրած գաղափարների առաջադիմականության աստիճանից: Այսպես, օրինակ, Նալբանդյանն, իր առավել արդիական համարվող հեղափոխական դեմոկրատական դիրքորոշմամբ ավելի շատ էր արժևորվում, քան նրա նախորդ Աբովյանը և նրա ժամանակակից ազգային-դեմոկրատ Մամուրյանը:²⁴ Լուսավորիչների կրթական գաղափարների

¹⁹ Տե՛ս, օրինակ, Միքայել Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Երևան: ՀՍՄ ԳԱ, 1979, 1980, 1982, 1983, 1984, 1997); Ռաֆայել Պատկանյան, *Երկերի ժողովածու*, հ. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 (Երևան: ՀՍՄ ԳԱ, 1963, 1964, 1966, 1966, 1968, 1973, 1974); Ղազարոս Աղայան, *Երկերի ժողովածու*, հ. 1, 2, 3, 4 (Երևան: Հայպետհրատ, 1962, 1962, 1963, 1963); Սատթես Մամուրյան, *Երկեր* (Երևան: Հայաստան, 1966); Յ. Սըվաճյան, *Հրապարակախոսություն* (Երևան: Հայպետհրատ, 1960):

²⁰ Տե՛ս Ցոլակ Սիմոնյան, *Ալմարկներ հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմության* (Երևան: Երևանի համալսարան, 1971), էջ 121; Ա. Շավարձյան, *Հայ մանկավարժներ*, հ. 1 (Երևան: Հայպետուսմանկիրատ, 1958), էջ 6:

²¹ Սիմոնյան, *Ալմարկներ*, էջ 126:

²² Տե՛ս Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 1, էջ 5; Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4, էջ 411 և Շավարձյան, *Հայ մանկավարժներ*, հ. 1, էջ 6:

²³ Շավարձյան, *Հայ մանկավարժներ*, հ. 1, էջ 6:

²⁴ Տե՛ս Սիմոնյան, *Ալմարկներ*, էջ 127-139: Հմմտ. նաև Շողիկ Ոսկանյան, *Դպրոցն ու կրթության զարգացումը օսմանյան թուրքիայի հայաշատ գաղթօջախներում (1850-1920): Ուսումնական ձեռնարկ* (Երևան: ՀՊՄՀ,

արժևորման առումով ընդհանուր գծերով նման մոտեցում տեսանելի է վերջիններիս հետխորհրդային գնահատման մեջ նույնպես:²⁵ Տարբերությունը միայն նրանում կարելի է նշմարել, որ հետխորհրդային շրջանի գրականության մեջ երբեմն տարբեր լուսավորիչ-մանկավարժների գործն ու գաղափարները կարևորելիս կարող են աչքաթող արվել անգամ այն չոր ու սխեմատիկ տարբերակումները, որ ուշխորհրդային շրջանում դրվում են այս կամ այն լուսավորիչների հայացքների միջև:²⁶ Արդյունքում մենք կանգնում ենք էլ ավելի պարզեցված, միակերպված պատկերացումների առաջ:

Լուսավորական մեր ժառանգության այսպիսի ըմբռնումը մեզ քիչ բան է սովորեցնում մեր մասին: Հետադեմ դիտված իրականության հետ պարզ հակադրության մեջ ընկալված լուսավորիչների առաջադիմականության արժևորումն իրապես հղի է մեր լուսավորական ավանդույթը չափազանց սխեմատիկ ըմբռնելու վտանգով: Ուշխորհրդային և հետխորհրդային շրջանում ավելի ու ավելի դժվար է դարձել տեսնել մեր լուսավորիչների ապրած աշխարհի, նրանց գաղափարների և իրական կյանքում նրանց գործի ծախսողման միջև բարդ ու շարժուն կապերը:²⁷ Փոխարենը, մի կողմից, հստակ տեսանելի է, որ գերարժևորվել է մեր լուսավորիչների «առաջադիմականությունը»՝ հայ իրականությունը քաղաքակրթելու և արդիականացնելու նրանց ձգտումները: Մյուս կողմից, եթե անգամ չեն կորել, ապա մեծապես նսեմացել են այն բարդ հանգամանքները, որոնցում առաջացել են այդ ձգտումները:²⁸ Արդյունքում, այս հայացքի ներքո մեր լուսավորական ավանդույթը երևան է գալիս չափազանց մեծ ու անհարկի ընդհանրացումներով: Եթե ինքներս մի պահ մնանք մեծ ընդհանրացումների ժանրում, կարող ենք ասել, որ լուսավորությունն այս դիտակետից սկսում է ավելի ու ավելի երևալ իբրև «վատ» պայմանները «լավ» մղումներով ու «լավ» գաղափարներով բարեփոխելու հերոսամարտ: Եվ պետք չէ զարմանալ, որ լուսավորիչների հանդեպ ցանկացած քննադատական հայացք իր հերթին ինքնաբերաբար կհայտնվի նկարագրված ըմբռնման հակադիր, բայց նույնչափ ոչ նրբանկատ պատկերացման դիրքում: Այն կնույնացվի վերևում հիշատակված պահպանողականների քննադատության հետ, որն իր առավել պարզունակ տարբերակով հնչում է իբրև մեր «լավ» իրականությունն օտարոտի «վատ» գաղափարներով ապականելու դեմ ուղղված ինքնապաշտպանություն:

2014) էջ 20-21, 28-30: Ի տարբերություն Նալբանդյանի Մամուրյանն, օրինակ, «հիմնականում կանգնած մնալով բուրժուական դեմոկրատիզմի դիրքերում մի կողմից հակումներ էր ցուցաբերում դեպի հեղափոխական դեմոկրատիզմը, մյուս կողմից տուրք տալիս լիբերալիզմին ու ազգային պահպանողականությանը»: Տե՛ս Մամուրյան, *Երկեր*, էջ 4:

²⁵ Տե՛ս, օրինակ, Ոսկանյան, *Դպրոցն ու կրթության զարգացումը Օսմանյան Թուրքիայի հայաշատ գաղթօջախներում*, էջ 16-30; Ցոլակ Սիմոնյան, *Հայ մանկավարժության պատմություն* (Երևան: Մանկավարժ, 2006), էջ 85-145:

²⁶ Հետաքրքիր է, օրինակ, որ միևնույն հեղինակի՝ հայ մանկավարժությանը նվիրված աշխատություններում՝ հետխորհրդային շրջանում բացակայում է, օրինակ, Նալբանդյանի մանկավարժության բնորոշումն իբրև «հեղափոխական դեմոկրատական», այն պարագայում, երբ ուշխորհրդային հրատարակության մեջ այդ բնորոշումը հստակ տրվում է: Տե՛ս Սիմոնյան, *Ակնարկներ*, էջ 127-138, հմմտ. Սիմոնյան, *Հայ մանկավարժության պատմություն*, էջ 132: Հմմտ. նաև Վարդան Ազատյան, «Ինստիտուտի կողմից», ըստ՝ Աշոտ Հովհաննիսյան, *Իսրայել Օրին և հայ ազատագրական գաղափարը* (Երևան: Հովհաննիսյան ինստիտուտ, 2016), էջ 13-15:

²⁷ Հմմտ. Հովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 6-10:

²⁸ Այս վերջին միտումը նշմարել էր դեռ 50-ականներին պատմաբան Աշոտ Հովհաննիսյանը՝ նկատելով, որ մասնավորապես Նալբանդյանին ուսումնասիրողները հակված էին աչքաթող անելու նրա «մտքերի հակասություններն ու վարանումները», պարզեցնելով ու սխեմատիկացնելով նրա կերպարն ու գործունեությունը: Տե՛ս Հովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 6: Զավեշտալիորեն, ուշխորհրդային այն պատմաբանությունը, որը հակված էր պարզեցնելու ու չորացնելու պատմական նյութն ու պատմական կերպարներին, շատ առումներով հենվում էր հենց Հովհաննիսյանի պատմական հետազոտությունների վրա:

Ժան-ժակ Ռուսոյի մանկավարժությունը 19-րդ դարի կրթական մեր ծրագրերում

Սույն ուսումնասիրության մեջ ընդհանրացնող ու խնդրի բուն էությունը բաց թողնող մեզ ժառանգված մոտեցումներից խուսափելու համար փորձել ենք հայ քաղաքակրթական ծրագրերի ներքին հակասականության վերաբերյալ մեր ընդհանուր՝ կարելի է ասել փիլիսոփայական հարցը ուսումնասիրել հնարավորինս կոնկրետ պատմական հիմքի վրա: Հայ լուսավորիչների կրթական ծրագրերի ներքին լարումները, դրանց ներհակ կապը հայկական բարքերի հետ մենք քննարկում ենք մեկ առանձին եվրոպական հեղինակի՝ Ժան-ժակ Ռուսոյի մանկավարժական հայացքների ընթերցման ու ընդունելության օրինակով:

Ռուսոյի կերպարն ու փիլիսոփայությունը 19-րդ դարի ինչպես արևելահայ, այնպես էլ արևմտահայ լուսավորիչների համար անտարակույս եղել է սեփական իրականությունից վեր հառնել խոստացող «մտավոր լույսի» ամենաբնութագրական ու ոգեշնչող խտացումներից մեկը:²⁹ Չարքաշ կյանքի, դրանում ձևավորված գորշ բարքերի հետ կապված խալֆայական դպրոցների ու ուսուցման տեղական եղանակների դեմ սահմանված իրենց նոր լուսավորական կրթական նախաձեռնություններում ու ծրագրերում առանձնակի կարևոր դեր են խաղացել Ռուսոյի մանկավարժական հայացքները: Շատ է գրվել, օրինակ, արևելահայ արդի մանկավարժության հիմնադիր համարվող Աբովյանի կրթական մոտեցումներում ժննցի փիլիսոփայի մեծ նշանակության մասին:³⁰ Ընդ որում, Աբովյանն այս առումով ամենևին բացառություն չէր. լուսավորիչ-մանկավարժների շարքը, որը ոգեշնչվել է Ռուսոյի հայացքներով, կարելի է երկար շարունակել: Օրինակ, 19-րդ դարի առաջին կեսի Նոր Նախիջևանի առանցքային լուսավորական գործիչ և մանկավարժ Գաբրիել Պատկանյանի ավանդած կրթության մեջ Ռուսոն դասվել է «անսխալական էակների» շարքին:³¹ Իսկ Պատկանյանի աշակերտ, խալֆայական կրթության ու «խավար տգիտութեան» երդվյալ թշնամի Նալբանդյանը խալֆայական ճնշող ու նեղ մտածողությանը հակադրում էր Ռուսոյի և Վոլտերի մտքերը՝ «այն աստվածային քուրաները, որոնցից առաջին անգամ դուրս թռան ազատության կայծերը»:³²

Նույնչափ հսկայական է Ռուսոյի մանկավարժական ժառանգության ներկայությունն ու նշանակությունն արևմտահայ իրականության մեջ, որտեղ թե՛ քաղաքատնտեսական առավել զարգացած պայմանների, թե՛ մխիթարյանների ակտիվ գործունեության բերումով առաջացել էին եվրոպական կենտրոնների հետ ակտիվ մշակութային կապեր:³³ Դեռևս 1840-ականներին ձևավորվել էր Փարիզում կրթություն ստացած և այդտեղ ապրած արևմտահայ մտավորականների մի շրջանակ, որում զգալի էր Ռուսոյի գաղափարների ու

²⁹ Հայությանը քաղաքականապես և բարոյապես արդի ազգ դարձնելու 19-րդ դարի հայ մտավորականների նախագծերում ու պատկերացումներում Ռուսոյի կարևոր դերի մասին տես Գրիգորյան, «Ժան-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները»:

³⁰ Տե՛ս, օրինակ, Ի. Յարուբինեան, «Զգացմունքների աշխարհ», *Լուսնայ*, 1898, թիվ Ա, էջ 296-299; Աշոտ Գովհաննիսյան, *Աբովյան* (Երևան: Պետհրատ, 1933), էջ 46; Արսեն Տերտերյան, *Երկեր* (Երևան: Հայպետհրատ, 1960), էջ 243-246; Դավիթանիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 2, էջ 539; Հակոբյան, *Աբովյան*, էջ 444-446; Աշոտ Տեր-Գրիգորյան, *Մանկավարժական դիմանկարներ* (Երևան: Լույս, 1987), էջ 41; Գուրգեն Էդիսյան, *Խաչատուր Աբովյանի կյանքն ու գործունեությունը* (Երևան: ՎՄՎ-Պրինտ, 2020), էջ 46: Գնմտ. նաև «Աբովյանի էլուզան», ըստ՝ <https://shorturl.at/IMU09>, այց՝ 01.12.2022; «Ռուսոն և ռոմանտիզմն Աբովյանի աշխարհայացքում», ըստ՝ <https://shorturl.at/zUX17>, այց՝ 01.12.2022; «Աբովյանի Վերք Հայաստանին և ռուսոյական ռոմանտիզմը», ըստ՝ <https://shorturl.at/culY9>, այց՝ 01.12.2022:

³¹ Տե՛ս Դովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 28:

³² Տե՛ս Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4, էջ 9, 11:

³³ Գնմտ. Գրիգորյան, «Ժան-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները», էջ 18-20:

կերպարի հրապույրը:³⁴ Այս շրջանակից էր, օրինակ, վերը արդեն հիշատակված Ջորայանը, որը կրթական իր ծրագրերում մեծ կարևորություն էր տալիս Ռուսոյի մանկավարժական փիլիսոփայությանը:³⁵ Ռուսոյի մանկավարժության բազմաթիվ հիշատակումների ենք հանդիպում արևմտահայ մամուլում, հատկապես 1860-ականներից սկսած, օրինակ, *Կիլիկիա* և *Ծաղիկ* պարբերականներում:³⁶ Իսկ դարավերջին բանաստեղծ և փիլիսոփա Եղիա Տեմիրճիպաշյանը, ամփոփելով արևմտահայ իրականության մեջ ֆրանսիական մշակույթի նշանակությունը, «անմահ Ռուսոին» ոչ ավել, ոչ պակաս տալիս է «մեր մանկավարժ» տիտղոսը:³⁷

Հատկանշական է, որ 19-րդ դարի 50-60-ականների հայ իրականության մեջ տեղ գտած արդի կրթական մոտեցումներում Ռուսոյի որոշիչ ազդեցության մասին վկայում են ոչ միայն հենց իրենց՝ հայ լուսավորիչների երկերը, այլև հիշյալ պահպանողական հակառակորդների՝ լուսավորիչների դեմ ուղղված քննադատությունները: Արևմտահայ իրականության մեջ սա տեսանելի է տաճկահայ առաջին սահմանադրության շուրջ ծավալված բանավեճերի համատեքստում: Սահմանադրության ջատագովների՝ այսպես կոչված «լուսավորյալների» դեմ հանդես եկող պահպանողական «խավարյալների» պարագլուխ Չամուռճյանն, օրինակ, չէր մոռանում բազմիցս հիշեցնել Ռուսոյի գաղափարների հետ կապված վտանգների մասին:³⁸ Մասնավորապես, տազնապելով Ռուսոյի փիլիսոփայության սպառնալիքներից Չամուռճյանը հույս է հայտնում, որ նրա հայացքները տեղ չեն գտնի հայ «նոր օրինակ կրթության մեջ»:³⁹ Ապա հեղինակը բարկությամբ արձանագրում է, որ «քանի մը թունալից պարբերականներուն խօսքին խաբուելով» որոշ երիտասարդներ, այնուամենայնիվ հետևում են Ռուսոյի սխալ ուղուն:⁴⁰ Նմանօրինակ մտավախություն ու քննադատական միտում կարելի է տեսնել նաև արևելահայ միջավայրում: Օրինակ, 1860-ականների վերջին էջմիածնում աղմուկ է բարձրացնում Ղազարոս Աղայանի՝ մանկավարժական հարցերին նվիրված մի հոդված: Անգամ հրավիրվում է հատուկ եպիսկոպոսական ժողով, որը պետք է քննարկի հոդվածի մեջ տեղ գտած գաղափարների համապատասխանությունն էջմիածնի պաշտոնական դիրքորոշմանը:⁴¹ Հոդվածի ամենասուր քննադատը՝ եպիսկոպոս Սարգիս Հասան-Ջալալյանը, աշխատության թերությունը համարում է Ռուսոյից կամ, ինչպես եպիսկոպոսն էր նրան կոչում, Հովհաննես-Հակոբից «շատ մտքեր սեփականելը»:⁴²

³⁴ Օրինակ, Հակոբ Օշականը գրում է, որ բանաստեղծ Խաչատուր Միսաքյանը «Բարիզի մէջ աւելի քան քառորդ դար ապրեցաւ ժընեվցի իմաստասէրին (Ռուսո) տարակեդրոն կենցաղը...»: Տես Հակոբ Օշական, *Քանապատկեր արեւմտահայ գրականութեան*, հ. 1 (Երուսաղէմ: Սուրբ Յակոբ, 1945), էջ 156:

³⁵ Ջորայանը մասնավորապես կարևորում էր մանուկներին ըստ իրենց տարիքային ունակությունների գիտելիք ավանդելու սկզբունքն ու այն հիմնավորում Ռուսոյի հայացքներով: Տես Արշավիր Շավարշյան (խմբ.), *Հայ մանկավարժներ: XIX-XX դդ.*, հ. Ա (Երևան: Հայպետունմանկիրատ, 1960), էջ 160, 168-170: Հմմտ. «Ժամ-ժակ Ռուսոյի գաղափարները Նիկողայոս Ջորայանի մանկավարժական հայացքներում», ըստ՝ shorturl.at/lmrS4, այց՝ 01.12.2022:

³⁶ Տես, օրինակ, «Կաթնատուութիւն և իր տեսակներն. 1. Կաթնատուութիւն մայրական», *Կիլիկիա*, 1868, թիվ 10, էջ 326-332, մասնավորապես՝ էջ 329: Մ. Բ. Իւթիւճեան, «Տղաներուն առողջ մեծցնելու նոր դրութիւնները», *Կիլիկիա*, 1867, թիվ 4, էջ 130-131; «Չայն յառաջադիմութեան. բացառիկ հայր և ապագան», *Ծաղիկ*, 1864, թիվ 84, էջ 169-172; «Աղջկանց կրթութեան անկատարութիւնը», *Ծաղիկ*, թիվ 67, էջ 36-38; թիվ 68, էջ 45-47; «Կիներուն ազատումը», *Ծաղիկ*, թիվ 92, էջ 237-240: Հմմտ. «Ռուսոյի մանկավարժության ընթերցումը՝ որպես արդիության հայ ըմբռնման օրինակ», ըստ՝ <https://shorturl.at/DFIV1>, այց՝ 01.12.2022:

³⁷ Եղիա Տեմիրճիպաշեան, *Բառարան ֆրանսերէնէ-հայերէն* (Պէրլոս: Կ. Տոնիկեան եւ որդիք, 1983), էջ 4: Հմմտ. «Ֆրանսիական արդի մտքի դերը 19-րդ դարի արևմտահայ մտավոր ավանդույթում. Եղիա Տեմիրճիպաշյանի բառարանը», ըստ՝ <https://shorturl.at/rGUZ9>, այց՝ 01.12.2022:

³⁸ Հմմտ. Գրիգորյան, «Ժամ-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տազնապները», էջ 20-32:

³⁹ «Ծնողասիրութիւն և շահասիրութիւն», *Երեւակ*, 1862, թիվ 121, էջ 27:

⁴⁰ «Ծնողասիրութիւն և շահասիրութիւն», էջ 28:

⁴¹ Աղայան, *Երկերի ժողովածու*, հ. 4, էջ 436: Հմմտ. «Նորաստեղծ Արարատ անագիրն ու «Հովհաննես-Հակոբի» վտանգավոր մտքերը. Ղազարոս Աղայանը՝ Արարատի խմբագիր», ըստ՝ <https://shorturl.at/givv7>, այց՝ 01.12.2022:

⁴² Աղայան, *Երկերի ժողովածու*, հ. 4, էջ 437:

Ռուսոյի մանկավարժական հայացքների այս լայն տարածումը 19-րդ դարի հայ մտավոր կյանքում պատահական չէ: Թեև ժնկցի փիլիսոփայի մանկավարժական մոտեցումներն արդի մանկավարժության պատմության առանձին մի դրվագ են եղել, դրանց ազդեցությունն ամենևին չի սահմանափակվել իրենց ստեղծման ժամանակով ու միջավայրով: Ընդունված կարծիք է, որ արդի մանկավարժությունն ընդհանրապես զգալիորեն հիմնված է Ռուսոյի կրթական մոտեցումների թողած ժառանգության վրա:⁴³ Նույն կերպ էլ 19-րդ դարի հայ մանկավարժների ճնշող մեծամասնությունն իրենց հայացքներն ու ծրագրերը ձևակերպում էին կամ ուղղակիորեն Ռուսոյի, կամ նրա որոշիչ ազդեցությունը կրած եվրոպական և ռուս այնպիսի հեղինակների մոտեցումների վրա հենվելով, ինչպիսիք էին Յոհան Չայնրիխ Պեստալոցցին, Ֆրիդրիխ Ֆրյոբելը, Լուի Էմե-Սարտենը, Յոհան Ֆրիդրիխ Չերբարտը, Կոստանդին Ուշինսկին և այլք:⁴⁴

Ի հարկե, որքան էլ ազդեցիկ ու որոշիչ լինի այս ժառանգությունը, կենտրոնանալով 19-րդ դարի հայ լուսավորիչների՝ միայն Ռուսոյի ընթերցումների վրա՝ մենք վտանգում ենք չափից ավելի շեշտ դնել ու գերազնահատել մեզանում ժնկցի փիլիսոփայի մանկավարժության դերն ու նշանակությունը: Սա մեկ հեղինակի հայացքների շուրջ հյուսված մեր հետազոտության բնույթից իսկ բխող օբյեկտիվ խնդիր է, որը փարատելու համար լավ է ընթերցելիս այս խնդիրը մտքում ունենալ: Ջանացել ենք նախ ուրվագծել հետաքրքրության այն ընդհանուր շրջանակը, որի ներսում հայ լուսավորիչ-մանկավարժները կարիք են զգացել դիմելու Ռուսոյի կրթական մոտեցումներին: Չարցերին մոտենալու առավել լայն՝ փիլիսոփայական հայացքը պահպանելու նպատակով նախընտրել ենք հետազոտության խնդիրը չձևակերպել մանկավարժության պատմության գիտակարգային շրջանակներում: Սրանով է պայմանավորված այն հանգամանքը, որ հիմնականում ծանրացել ենք առավել վաղ շրջանի արևելահայ ու արևմտահայ մի շարք լուսավորիչների, այդ թվում Խաչատուր Աբովյանի, Միքայել Նալբանդյանի, Մատթեոս Մամուրյանի՝ Ռուսոյի ընթերցման վրա: Վերջիններիս պարագայում, ինչպես առիթ կունենանք տեսնելու, մանկավարժությունը պարզապես կարևոր գիտակարգ չէ, այլ հայերի արդիացման իրենց լուսավորական մեծ նախագծի առանցքային բաղադրիչը:

Փորձելով չկտրել հիշատակված հայ լուսավորիչների՝ Ռուսոյի մանկավարժության հետ կապված այս կամ այն կարծիքն ու մոտեցումը իրենց դավանած առավել լայն գաղափարական համոզմունքներից և գործունեության ասպարեզից՝ այս մոտեցումներին, այնուամենայնիվ, հետազոտության մեջ անդրադառնում ենք առավելապես դրվագային տրամաբանությամբ: Այսպես, շուրջ մեկ տասնյակ շատ ու քիչ հայտնի լուսավորիչների օրինակով ենք ջանացել շոշափել Ռուսոյի հայկական ընդունելության առավել վառ արտահայտված մի շարք գծեր: Չետազոտության բուն առանցքը ժնկցի փիլիսոփայի մանկավարժական ժառանգության հայկական ընթերցման մեջ լուսավորական գաղափարներով ոգեշնչված կրթական ծրագրերի ու հաստատված ժողովրդական բարքերի միջև այն ծայրահեղ լարումն է, որը հայերի արդիացման փորձերի

⁴³ Տե՛ս, օրինակ, John Howlett, *Progressive Education: A Critical Introduction* (London, New Delhi, New York: Bloomsbury, 2013), էջ 24, 35-37; Willem Koops, "Jean Jacques Rousseau, Modern Developmental Psychology, and Education", *European Journal of Developmental Psychology*, 2012, պր. 9, էջ 1-11; Thomas E. Smith և Clifford E. Knapp (խմբ.), *Sourcebook of Experiential Education Key Thinkers and Their Contributions* (New York, London: Routledge, 2011), 26-31:

⁴⁴ Հմմտ. Չակոբյան, *Արովյան*, էջ 444-446; Նոյեմի, «Մայրական գիտութիւն. քանի մը խօսք առ մայրս», *Արևելեան մասնուլ*, 1871, թիվ 2, էջ 49-50; Շավարշյան, *Հայ մանկավարժներ*, հ. 1, էջ 287, 341, 478: Հմմտ. նաև «Ռուսոյի մանկավարժական ժառանգությունը և կանանց կրթության արժեքն արևմտահայոց մեջ. Էմե-Սարտենի հոդվածը», ըստ՝ <https://shorturl.at/fkxV2>, այց՝ 01.12.2022:

համատեքստում պարբերաբար հայտնվում է առաջին պլանում:⁴⁵ Այս լարումը հաշվի առնելով՝ 19-րդ դարի հայ լուսավորիչների ըմբռնումներն ուսումնասիրելիս հույս ենք փայփայել, որ հետազոտության արդյունքում ուրվագծված պատկերը մեզ կարող է փոքր-ինչ օգնել առավել լավ հասկանալու արդեն մեր 21-րդ դարի ժամանակակից այն իրադրությունը, որում հիշյալ լարումն ամենևին չի կորցրել իր սրությունն ու ուժը:

Մաս 1

Ռուսոն և ընտանեկան կրթության կարևորումը 19-րդ դարի հայ լուսավորիչների շրջանում

Մեզանում կրթության խնդիրներով մտահոգ առաջին լուսավորիչներն իրենց նախագծերը ձևակերպել են 19-րդ դարի Ռուսահայաստանում և Օսմանյան կայսրությունում սկիզբ առնող արդի դրամատիրական հարաբերությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը զուգընթաց: Հայ իրականության արդիացումը փափագող մեր լուսավորիչների ջանքերն առանձնապես նոր թափ ստացան 1850-ականների վերջին, երբ տնտեսական այս հարաբերությունների արմատավորումն իրեն սկսեց զգացնել տալ արդեն հանրային-քաղաքական որոշակի փոփոխությունների տեսքով: Սա այն ժամանակն էր, երբ Ռուսական և Օսմանյան կայսրություններում եվրոպական արդի քաղաքական իդեալները՝ ճորտատիրության դեմ ուղղված շարժման ու արևմտահայ սահմանադրության մշակման տեսքով որոշակիորեն հող էին գտնում տեղական իրականության մեջ:⁴⁶

Ռուսոն և հայոց քաղաքական արդիացման ծրագրերում ընտանիքի բարեփոխման կարևորումը

Հատկանշական է, որ Ռուսոյի քաղաքական գաղափարների ազդեցությունն առավել ընդգծված կերպով տեսանելի է հատկապես դեմոկրատական քաղաքական ճամբարի ներկայացուցիչների շրջանում:⁴⁷ Միքայել Նալբանդյանից զատ, քաղաքական այս փիլիսոփայության հստակ ներգործությունը նշմարելի է Նալբանդյանից զգալիորեն ոգեշնչված արևմտահայ առանցքային լուսավորիչ, ազգային-դեմոկրատ Մատթեոս

⁴⁵ Ըստ էության այս լարման մասին են հովհաննիսյան ինստիտուտի «Հայկական արդիությունների» հետազոտական նախագիծն ամբողջությամբ ու դրանում ներառված առանձին հետազոտությունները: Տե՛ս Նարե Սահակյան, «Եկեղեցու կարգն ու ժողովրդի բարքը. Կարապետ Տեր-Մկրտչյան և Գալուստ Տեր-Մկրտչյան (Միաբան)», ըստ՝ <https://shorturl.at/euxVZ>, այց՝ 01.12.2022; Աննա Գալստյան, «Ադո Ադոյանի որբական կոմունիզմը», ըստ՝ <https://shorturl.at/bx049>, այց՝ 01.12.2022; Սիրանուշ Դվոյան, «Երկիր Նայիրին կենցաղի ու քաղաքականության միջև», ըստ՝ <https://shorturl.at/MPQTX>, այց՝ 01.12.2022; Իրինա Շահնազարյան, «Հարատևող հնի և հավակնոտ նորի միջև. կենցաղի ու արվեստի արդիականացման փորձը 1920-ականների առաջին կեսին», ըստ՝ <https://shorturl.at/qrwK4>, այց՝ 01.12.2022:

⁴⁶ Այս մասին տե՛ս ավելի՛ն հովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 129-131, 348-366:

⁴⁷ Հեղափոխական-դեմոկրատ Միքայել Նալբանդյանի օրինակով այս շրջադարձային ժամանակաշրջանի հայ լուսավորիչների արդիացման ծրագրերում Ռուսոյի քաղաքական փիլիսոփայության կարևորության մասին տե՛ս Գրիգորյան, «Ժան-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները», էջ 8-17 և 37-77: Այն մասին, թե որքանով է իր գործունեության հատկապես ո՞ր շրջանում է Նալբանդյանին հնարավոր անվանել հեղափոխական-դեմոկրատ տե՛ս հովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 2, էջ 151-258:

Մամուրյանի ու նրան գաղափարապես մոտ Գրիգոր Չիլինկիրյանի պարագայում:⁴⁸ Այս լուսավորիչները կիսում էին իրավահավասարության ու իրավադատության հանրապետական առանցքային արժեքները, որոնք կապված էին 18-րդ դարի ֆրանսիական լուսավորության ու մասնավորապես Ռուսոյի փիլիսոփայության հետ:⁴⁹ Մամուրյանի և Չիլինկիրյանի քաղաքական օրակարգում նշմարելի է, մասնավորապես, Ռուսոյի գաղափարների վրա հենվելով հայ ընտանիքի բարեփոխման ու միաժամանակ «ընտանեկան նուիրական պայմանների» պաշտպանության մոտեցումը. մոտեցում, որը 19-րդ դարի մեր լուսավորիչների համար քաղաքակրթական առաջնահերթություն է եղել:⁵⁰ Յիմնվելով մասնավորապես Ռուսոյի գաղափարների ազդեցությամբ ձևավորված ազգության արդի ըմբռնումների վրա, ընտանիքի բարենորոգության ու արդի ընտանիքի ամրապնդման հարցը ուղղակիորեն կապվել է մեզանում հայրենիքի և պետության արդիական հասկացությունների հետ:⁵¹ Ընտանիքի բարենորոգությունն այդպիսով դառնում է հայրենիքի ու ազգության բարենորոգության ուղի:⁵²

Այս շեշտադրումն առանձնակի հստակությամբ երևում է Մամուրյանի «Ընտանիք» բնութագրական հոդվածի մեջ, որտեղ հեղինակը գրում է. «ինչպես կ'ըսեր Ռուսո, «Ընտանիքն է փոքրիկ հայրենիքն որով մեծին կապուած ենք» արդի ընկերութեան հասած մեծ չարիքն անհատական մարդուն և ընտանեաց վերաշինութեամբը միայն իրենց դարմանը պիտի գտնեն»:⁵³ Ավելին, Մամուրյանի աչքում, ընտանիքն ու դրա բարենորոգությունն առանձնակի կարևորություն ունի հայերի համար, քանի որ ի տարբերություն եվրոպական ազգերի «Հայաստանի բոլոր բնական պատուարները փլան, երբ թագաւոր, իշխան և նախարար ցիր ու ցան եղան, բարոյական ամբարտակ մը միայն մնաց կանգուն, և այս ամբարտակն էր, եկեղեցիէն առաջ, ընտանիքը» (էջ 258): Յանապատասխանաբար, Մամուրյանի ըմբռնմամբ, մեզ առավել քան եվրոպական ազգերին պետք է ականջալուր լինել Ռուսոյի խոսքերին.

Արդ՝ եթէ այս նշանաւոր իրաւագէտն ընտանիքի ուղղութիւնն այսպէս գեղեցիկ գծելէն ետև՝ եւրոպական ընկերութեան չարեաց միակ դեղ ընտանիքի վերակազմութիւնը կ'առաջարկէ, որչափ ևս առաւել մենք պարտինք օգուտ քաղել այս իմաստուն խօսքերէն, մենք, որ մեր էութեան միակ նեցուկ և մեր վերակենդանութեան միակ յոյս և ապաւէն ընտանիքն ունինք (էջ 260):

Չիլինկիրյանի խմբագրությամբ և Մամուրյանի մասնակցությամբ լույս տեսնող *Ծաղիկ* հանդեսի էջերում դարձյալ դրվում է այս նույն պահանջը: Յանդեսի մի անստորագիր հոդվածում մասնավորապես ընթերցում ենք, «Հայերուն նպատակն է ՎԵՐԱԾՆԻԼ», ինչի

⁴⁸ Մամուրյանի քաղաքական հայացքների մասին տես Յովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 539: Չիլինկիրյանի քաղաքական կողմնորոշման մասին տես Մ. Ն. Հակոբյան և Ժ. Մ. Ծերունյան (կզմ.), «Ծաղիկ» (1861-1867) *հանդեսի մատենագիտություն* (Երևան: ՀՍՄՀ ԳԱ, 1983), էջ 4-8; Յովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 540:

⁴⁹ Յմնտ. Հակոբյան և Ծերունյան (կզմ.), «Ծաղիկ» (1861-1867) *հանդեսի մատենագիտություն*, էջ 4-16:

⁵⁰ Տես Մ. Նալբանդեանց, «Նամակ Մեղուի խմբագրին», *Մեղու*, 1860, թիվ 119, էջ 274: Յմնտ. Գրիգորյան, «Ժամ-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները», էջ 9-17:

⁵¹ Ռուսոյի փիլիսոփայության հետ կապի մեջ ձևավորված ազգության արդի գաղափարի ու 19-րդ դարի հայ իրականության մեջ դրա ընդունելության մասին տես Գրիգորյան, «Ժամ-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները», էջ 40-54:

⁵² Ընտանիքի բարենորոգության մեջ ազգային բաղձանքների ու ծրագրերի խարսխումն ընդհանրապես հատուկ է 19-րդ դարի հայ լուսավորիչներին և լիուլի արտահայտվում է ժամանակի պարբերական մամուլում: Այս մասին տես Լուսինե Չերգեշտյան, «Սեռականության սահմանագիծը. կնոջ հասարակական դերակատարության վերամաստավորումը 19-րդ դարի հայ պարբերական մամուլում», ըստ՝ Ժամնա Անդրեասյան, Աննա Ժամակոչյան, Արփի Մամուլյան (խմբ.), *Սեռականությունը հայկական [համայնքաստերում]* (Երևան: Սոցիոսկոպ, 2019), էջ 295, 305, 312:

⁵³ Տես «Ընտանիք», *Արեւելեան մամուլ*, 1873, թիվ, 8, էջ 260: Այսուհետ սույն աղբյուրին հղումների էջերը տողամիջում:

համար անհրաժեշտ է «փոխել մեր արդի ընկերական աշխարհին բարոյական և նիւթական կազմութիւնը», իսկ այդ նպատակի համար «գործարանն է ընտանիքը»:⁵⁴ Մյուս կողմից՝ ընտանիքի բարենորոգումը հիշյալ լուսավորիչների համար հնարավոր է միայն, երբ առաջ գա «ընտանեկան դաստիարակություն» (Նալբանդյան), երբ ընտանիքը դառնա «ճշմարիտ դաստիարակութեան սրբավայր» (Մամուրյան):⁵⁵ Եվ ընտանիքը այս «սրբավայրը» դարձնելու *կրթական* առաքելության մեջ է, որ Ռուսոյի փիլիսոփայությունը, այս անգամ արդեն իր մանկավարժական երեսով, դարձյալ կարևորվում է հայ լուսավորիչների աչքում:

Ընտանեկան դաստիարակության հայ լուսավորիչների նախագծերն ու Ռուսոյի մանկավարժությունը

Կրթության ու դաստիարակության իր պատկերացումներն առավել հանգամանորեն շարադրելիս *Ծաղիկում* լույս տեսած հոդվածի հեղինակն արդեն բացահայտորեն հղում է Ռուսոյի *Էմիլին*:⁵⁶ Յետևելով ժննցի փիլիսոփային՝ հողվածագիրն առանձնակի նշանակություն է տալիս հայ մանուկների դաստիարակության մեջ վաղ հասակում մայրական խնամքին. «դեռահաս մանկան սիրտը հիմա կը նմանի կակուղ մոմի մը որուն վրայ մայրական գգուանքներու հետ խառնուած դասերը անջնջելի կերպով կը տպաւորին»:⁵⁷ Նույն կերպ Մամուրյանը՝ հղելով եվրոպական «վսեմ հեղինակներին»՝ Ռուսոյին, Էմե-Մարտենին և Ֆենելոնին, իր հողվածներից մեկում գորովալից մայրերի՝ «իրենց կաթին հետ» ավանդված դաստիարակության հետ է կապում ապագա հայերի հայրենասիրությունն ու առաքինությունը:⁵⁸

Նշենք, որ Ռուսոյի *Էմիլում* առանցքային տեղ է զբաղեցնում նորածին երեխաների համար դայակներից հրաժարվելու և մայրական կաթով կերակրելու հորդորը.

.... Եթե մայրերը հանձն առնեն իրենց կաթով սնել իրենց երեխաներին, այն ժամանակ բարքերը ինքնաբերաբար կբարեփոխվեն, բոլոր սրտերուն կարթնանան

⁵⁴ Տե՛ս «Չայն յառաջադիմութեան», էջ 169-170:

⁵⁵ Ընտանեկան դաստիարակության Նալբանդյանի ու Մամուրյանի կարևորման մասին տե՛ս համապատասխանաբար՝ Չովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 159 և «Ընտանիք», էջ 260: Նույն կերպ *Ծաղիկի* վերը մեջբերված հողվածը կարևորում է ընտանեկան դաստիարակությունը և դրա պատասխանատու կերպար «բացառիկ Չային»։ «Բացառիկ Չայուն պաշտօնն է ընտանիքի և ուսումնարանի դիմել, մշտապես և բարոյապես ուժել զանոնք, որպես զի արդիւնաւոր գործարան մ'ըլլան և ըստ այնմ պատրաստեն ապագային գործաւորները»։ Տե՛ս «Չայն յառաջադիմութեան», էջ 170:

⁵⁶ Տե՛ս «Չայն յառաջադիմութեան», էջ 171:

⁵⁷ Տե՛ս «Չայն յառաջադիմութեան», էջ 171: Ի վերջո, հեղինակի պնդմամբ, ընտանիքում երեխաների դաստիարակության խնդիրը հանգում է ապագա մայրերի՝ «իզական սեռի արդի դաստիարակութեան ոճը» փոխելու խնդրին (էջ 172): Ընդհանրապես Ռուսոյի կրթական հայացքներն առանցքային նշանակություն են ունեցել կանանց կրթության և կրթական գործում կանանց և մայրերի դերի շուրջ արդի քննարկումներում: Այս մասին տե՛ս, օրինակ, Jean-Jacques Rousseau, *Rousseau on Women, Love and Family*, Christopher Kelly and Eva Grace (խմբ.) (Hannover: Dartmouth College, 2009), էջ xiii-xxx; Susan Meld Shell, «Emile: Nature and Education of Sophie», ըստ՝ Patrick Riley (խմբ.), *The Cambridge Companion to Rousseau* (Cambridge: Cambridge University, 2001), էջ 272-301; Mary Seidman Trouille, *Sexual Politics in the Enlightenment: Women Writers Read Rousseau* (Albany: State University of New York, 1997): Առանձին ուսումնասիրության նյութ է 19-րդ դարի հայ իրականության մեջ կանանց կրթության հարցում Ռուսոյի փիլիսոփայական ժառանգության նշանակությունը: 19-րդ դարի պարբերական մամուլում կա բավականին հարուստ նյութ այս հարցի ուսումնասիրման համար. տե՛ս, օրինակ, Է. Ս. «Աղջկանց կրթութեան անկատարութիւնը», էջ 36-38, 45-47; «Կիներուն ազատումը, էջ 237-240; «Աղջկանց գրօսանքն եւ զուարճութիւնքն», *Կիլիկիա*, 1870, թիվ 13, էջ 193-199, հատկապես՝ էջ 197; «Բիցար», *Հիւսիս*, թիվ 7, էջ 51-52; «Ժամ ժագ Ռուսօ», *Հայրենիք*, 3 յուլիս 1895 թ.; Գրիգոր Զօհրապ, «Մեր աղջկանց վարժարանները», *Մասիս*, 1892, թիվ 3964, էջ 141-142:

⁵⁸ Նոյեմի, «Մայրական գիտութիւն. քանի մը խօսք առ մայրս», էջ 49-50:

բնական զգացումները. պետության բնակչությունը կաճի: ... Ընտանեկան կյանքի հրապույրը վատ բարքերի դեմ ամենաազդու հակաթույնն է:⁵⁹

Չարքի քաղաքական կողմն առավել շեշտելով՝ Ռուսոն նույն միտքը արտահայտում է նաև իր ուշ շրջանի աշխատություններից մեկում. «Իր աչքերը բացելիս՝ երեխան պետք է տեսնի հայրենիքը և տեսնի միայն հայրենիքը մինչև իր մահվան օրը: Ամեն ճշմարիտ հանրապետական մայրական կաթի հետ [պետք է խմի] հայրենիքի, այսինքն օրենքների ու ազատության սերը»:⁶⁰ Մայրական խնամքով ու դիեցմամբ հայրենասեր ու առաքինի քաղաքացի ձևավորելու այս հորդորը պատմականորեն մեծ արձագանք է գտել Եվրոպայի տարբեր անկյուններում:⁶¹

Նույն հորդորին միարժեքորեն դրական են արձագանքել ոչ միայն Մամուրյանն ու *Ծաղիկի* հողվածագիրը, այլև ինքը Նալբանդյանը: Վերջինս, առանց Ռուսոյի անունը հիշատակելու, արտահայտում է հետևյալ մտահոգությունը. «Նոքա [հայ կանայք] դեռ նոր աշխարհ բերած մանուկը, ըստ մեծի մասին, յանձնում են օտարազգի դայեակներին, Չայ զաւակը աճում է օտարի կաթով, օտարի լեզուն և հոգին ներս է մտնում նորա մեջ այն կաթի հետ, որ սուրբ չէ մեզ»:⁶² Ապա նա դիմում է հայ մայրերին. «Շատ շնորհակալ կը լինինք, եթէ դուք ձեր հայկական իստակ կաթի հետ տաք ձեր զաւակներին նախ, մեր լեզուն, երկրորդ, հոգով և սրտով հայութիւն, և երրորդ անձնազոհ սեր դէպ ի ազգութիւն, դէպ ի մեր ազատ կրօնը»:⁶³ Ավելին՝ հայ պարբերական մամուլում Ռուսոյի փիլիսոփայության մեջ հանուն առաքինության ու հայրենասիրության մայրական կաթով սնուցման կարևորումը չի սահմանափակվել միայն հիշյալ հեղինակների շրջանակով ու նրանց գործունեության ժամանակաշրջանով: Օրինակ, 1860-ականների լուսավորական գաղափարների տարածման հարթակ *Կիլիկիա* պարբերականում գտնում ենք մայրական կաթով սանուցումը ռուսոյական մանկավարժության շրջանակներում պաշտպանող հողվածներ:⁶⁴ Մասնավորապես պարբերականի խմբագիր՝ բժիշկ Բարունակ Ութունյանը Ռուսոյի դաստիարակության սկզբունքներն ամփոփելիս «խիստ զովելի, պատուական և օգտակար խրատների» շարքում առանձնացնում է «մայրական կաթնատուութեան բարոյական և ֆիզիքական կարևորութեան] ...» ժննցի փիլիսոփայի շեշտադրումը:⁶⁵ «Մայրեր, զաւակներնուդ դուք կաթ տուէք» Ռուսոյի հորդորն է տեղ գտնում նաև դարավերջին Արփիար Արփիարյանի խմբագրությամբ հրատարակվող *Չայրենիք* ամսագրի մի անստորագիր հողվածում, որը նվիրված էր Ռուսոյի հայացքներին և մեզանում դրանց դերին:⁶⁶ Հողվածագիրը դիեցման մեջ տեսնում է քաղաքակրթական նշանակություն և համարում այն միջոց հայի հասարակական-քաղաքական կյանքի արդիացման: Երեխային սեփական կրծքով կերակրելու արդյունքում ընտանիքում սերմանվում է երեխայի հանդեպ սեր ու հոգածություն, իսկ «սիրոյ կապը,– շարունակում է հողվածագիրը, հղում կատարելով Ֆրանսիայում 19-րդ դարի ընթացքում ծավալված

⁵⁹ Ժան-ժակ Ռուսո, *Եմիլ կամ դաստիարակության մասին*, մաս Ա, թրգմ. Սուրեն Տիրատուրյան, (Երևան: Հայպետհրատ, 1960), էջ 26-27. թարգմանությունը՝ փոփոխված:

⁶⁰ Jean-Jacques Rousseau, *The Social Contract and Other Later Political Writings*, (Cambridge: Cambridge University, 2019), էջ 193:

⁶¹ Տե՛ս, օրինակ, Valérie Lastinger, «To Nurse and to Die: Rousseau and the Test of Fiction», *The European Journal of Women's Studies*, 1997, պր. 4, էջ 421-433:

⁶² Ըստ՝ Չերգեշտյան, «Սեռականության սահմանագիծը», էջ 304:

⁶³ Ըստ՝ Չերգեշտյան, «Սեռականության սահմանագիծը», էջ 304:

⁶⁴ Տե՛ս «Կաթնատուութիւն և իր տեսակներն. 1. Կաթնատուութիւն մայրական», *Կիլիկիա*, 1868, թիվ 10, էջ 326-332, մասնավորապես՝ էջ 329: Տե՛ս նաև Մ. Բ. Իւթունեան, «Տղաներուն առողջ մեծցնելու նոր դրութիւնները», *Կիլիկիա*, 1867, թիվ 4, էջ 130-131:

⁶⁵ Տե՛ս Իւթունեան, «Տղաներուն առողջ մեծցնելու նոր դրութիւնները», էջ 129-133:

⁶⁶ Տե՛ս «ժան ժագ Ռուսօ», *Չայրենիք*, 3 յուլիս 1895 թ.:

հասարակական փոփոխությունների փորձին, – առաջ բերաւ նաեւ *հաւասարութեան* գաղափարը»:⁶⁷

Կարևոր է, սակայն, հասկանալ, թե հենց Ռուսոյի համար դաստիարակության մեջ մայրական խնամքի առանձնակի արժևորումն ինչ հիմքեր ու նշանակություն ունի և թե հայ լուսավորիչներն ինչ անկյան տակ են մոտեցել հարցին: Ռուսոյի համար այդ հորդորը կապված է նրա ողջ փիլիսոփայության առանցքային մտահոգության հետ: Ինչպե՞ս մարդու մեջ գտնել ամենայն բնականը և ինչպե՞ս հաղորդակից լինել դրան: Ռուսոյի ըմբռնմամբ՝ բնական վիճակում «ամեն ինչ անթերի է դուրս գալիս արարչի ձեռքից, ամեն ինչ այլասերվում է մարդու ձեռքում», մարդկային քաղաքակրթության պայմաններում:⁶⁸ Ենթադրյալ կրթության գործառնությունը Ռուսոյի համար բացասական է. դրա նպատակն է *թուլլ չտալ* այս ապականումը: Ընտանիքում մոր ու մայրական խնամքի մեջ է Ռուսոն տեսնում քաղաքակրթական ապականման ընթացքի դիմացն առնելու հնարավորությունը. «Քե՞զ եմ դիմում, գորովագին և կանխատես մայր, որ կարող ես հեռու պահել աճող բույսը մայրուղուց ու պաշտպանել այն մարդկային կարծիքների հարվածներից: Մշակի՛ր, ջրի՛ր դալար տունկը, քանի նա դեռ չի չորացել: Վաղօրոք պարսպապատի՛ր քո երեխայի հոգին: Շրջագիծը կարող է մեկ ուրիշը սահմանել, բայց դու ինքդ միայն պետք է կառուցես պատվարը»:⁶⁹ Եվ քանի որ Ռուսոյի համար առաքինության ու բարոյականության հիմքերը նույնպես կապված են մարդու բնական բարության հետ, մանուկների մեջ բնական ազդուներն ու զգացմունքները խթանող մայրական խնամքը ժնկցի փիլիսոփայի աչքում կանխում է «բարոյակարգի այլասերումը»:⁷⁰

Ռուսոյի ընտանեկան դաստիարակության կարևորման ներքին բարդություններն ու նրբությունները

Անհրաժեշտ է ընդգծել, որ բնությունն ու բնականությունը Ռուսոյի փիլիսոփայության թերևս ամենահագեցած ու բազմաշերտ հասկացություններն են: Ընտանիքը, որպես բնական կրթության օջախ, միևնույն ժամանակ Ռուսոյի կրթության փիլիսոփայության հիմքում ընկած սուր լարումների ու հակասությունների աղբյուր է: Եվ հարցը, թե 19-րդ դարի հայ լուսավորիչները որքանո՞վ են որսացել Ռուսոյի բնական կրթությունն իր բարդությամբ ու ներհակությամբ, վճռորոշ է Ռուսոյի մանկավարժության հայոց ըմբռնումը հասկանալու համար:

Ռուսոյի համար արդի կրթության հակասական բնույթը կապված է այն հանգամանքի հետ, որ մի կողմից բնական մարդը ինքնաբավ է և իր ինքնաբավությամբ՝ ազատ. «Բնական մարդը ամեն ինչ է ինքն իր համար. նա թվական միավոր է, բացարձակ ամբողջություն, որը կախված է միմիայն ինքն իրենից կամ իր նմանից»: Այնինչ «մարդ-քաղաքացին կոտորակային միավոր է, որը կախված է հայտարարից, և որի արժեքը սահմանվում է

⁶⁷ Տե՛ս «ժան ժագ Ռուսո», *Հայրենիք*, 3 յուլիս 1895 թ.:

⁶⁸ Տե՛ս Ռուսո, *Էմիլ*, էջ 9:

⁶⁹ Տե՛ս Ռուսո, *Էմիլ*, էջ 10-11:

⁷⁰ Տե՛ս Ռուսո, *Էմիլ*, էջ 26: Ռուսոյին անդրադարձած 19-րդ դարի թերևս բոլոր հայ լուսավորիչները, տարածված կարծիքի համաձայն, համարում են, որ Ռուսոն «բնութեան մարդն» է, որը թե՛ մանուկների կրթությունը, թե՛ քաղաքացիական հասարակությունը հիմնում է բնությանը մոտ լինելու սկզբունքի վրա, ու արդեն դրա մեջ տեսնում մարդկային բարության ու առաքինության ակունքը: Տե՛ս Միքայել Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 1 (Երևան: ՀՍՍՀ ԳԱ, 1979), էջ 125, Իսահակ Յարութիւնեանց, «ժան-ժակ Ռուսոն եւ իւր Էմիլը», *Լուսնայ*, 1903, թիվ 1, էջ 122; [Մատթեոս Մամուրյան], «Ո՞ւր կտանի մեզ գիտութիւնը», *Արեւելեան մամուլ*, 1898, թիվ 10, էջ 364; Ս. Նիրվանեան, «ժան-ժակ Ռուսո», *Ազատամարտ*, 1912, սեպտեմբեր 6, սեպտեմբեր 14; Իւթիւճեան, «Տղաներուն առողջ մեծցնելու նոր դրութիւնները», էջ 129; «ժան ժագ Ռուսո»; Յարութիւնեան, «Զգացմունքների աշխարհ», էջ 296; Աղայան, *Երկերի ժողովածու*, հ. 4, էջ 58-59:

ամբողջի՝ այսինքն հասարակական մարմնի հետ ունեցած հարաբերությամբ»:⁷¹ Բայց մյուս կողմից, մարդու՝ բնության վիճակից բխող ազատությունը հիմնարար հակասության մեջ է քաղաքակրթված մարդկանց փոխադարձ կախումների հետ, որոնք Ռուսոյի համար ոչ այլ ինչ են, եթե ոչ ստրկության շղթաներ:⁷² Մարդու բարի բնության ու այն խեղդող ու այլափոխող մարդկային քաղաքակրթության միջև լարումը կարմիր թելի նման անցնում է Ռուսոյի բոլոր երկերի միջով:⁷³ Ռուսոյի մանկավարժական հայացքների պարագայում այս լարումը լավագույնս դրսևորվում է ընտանիքի, մասնավորապես ծնողների հանդեպ նրա երկսայրի վերաբերմունքի մեջ:

Ռուսոյի համար ընտանիքն այն աղբյուրն է, որտեղից բնական մարդն առանց իրեն խեղելու կարող է զգալ իր մերձավորի (ծնողի, հատկապես՝ մոր) հանդեպ սերը, որն էլ հետագայում դառնալու է հեռավորի՝ հայրենիքի հանդեպ գորովածության հիմք. «մեր մերձավորների հանդեպ սերը պետության հանդեպ մեր սիրո սկզբունքն է»:⁷⁴ Բայց հենց ընտանիքի ներսում Ռուսոյի համար առկա է ազատության ու կախվածության միջև լարում, որի աղբյուրը բնության և բնությունը խեղող քաղաքակրթության միջև նույն հակասությունն է: Սա լավագույնս երևում է բնության մարդու՝ մանուկ էմիլի կրթությունը նկարագրող նրա փիլիսոփայական վեպ-տրակտատի մեջ: Գրքի նախաբանում Ռուսոն նախընտրելի է համարում առաջին տարիների մայրական խնամքից հետո մանկան դաստիարակությունը դնել հոր ուսերին: Բայց եթե մայր-երեխա կապը Ռուսոյի համար ընտանիքը կազմող կարևորագույն հանգույցն է՝ կորիզը, ապա հայր-երեխա կապն արդեն նույնքան բնական չէ, այլ առավելապես կապված է սովորության հետ:⁷⁵ Իսկ ծնողն ընդհանրապես երեխայի վրա իշխանությամբ ու նրա աչքում ունեցած հեղինակությամբ միաժամանակ թե՛ անհրաժեշտություն է, թե՛ մեծ մարտահրավեր: Այսպիսով, պատահական չպետք է համարել, որ *Էմիլում* թեև Ռուսոն կարևորում է ծնողների ու հոր դերը երեխայի կրթության մեջ, նա կարիք է զգում հեռացնելու ծնողներից երեխային: Էմիլի կրթությունը սկսվում է, երբ հայրը հրաժարվում է իր դաստիարակչական պարտականությունից ու հանձնում երեխային արյունակցական կապով նրա հետ չկապված դաստիարակին՝ Ռուսոյին:⁷⁶ Դաստիարակը անում է ամեն բան, որ հնարավորինս բացառի էմիլի մոտ հայրական հեղինակության ու իշխանության զգացումն ու փորձառումը (էջ 108-109, տե՛ս նաև էջ 160-161, 238): Ռուսոն մերժում է երեխայի վրա որևէ մարդկային տիրապետություն (էջ 78-79): Այս առումով պատահական չէ, որ ծնողները, բացառությամբ կաթով սնուցման շրջանում մոր, էական դեր չեն խաղում Ռուսոյի երկում: Հեղինակն անգամ երևակայորեն զրկում է երեխային ծնողներից. «Էմիլը որք է՝ Կարևոր չէ, որ նա հայր ու մայր ունի» (էջ 40):⁷⁷

Այսպիսով պետության մանրակերտ հանդիսացող ընտանիքը կրթական իր գործառույթն իրականացնելիս Ռուսոյի փիլիսոփայության մեջ երևան է գալիս իբրև սուր հակասություններով ծվատվող մի ներհակ թնջուկ: Մի կողմից միմյանց և իրենց երեխաներին սիրող ամուսինների զրկում է միայն հնարավոր բնական մարդու ձևավորումը, մյուս կողմից ծնողների՝ երեխայի համար հեղինակություն լինելու վտանգն

⁷¹ Ռուսո, *Էմիլ*, էջ 14:

⁷² Տե՛ս Rousseau, *The Social Contract*, էջ 43:

⁷³ Հմմտ., օրինակ Allan Bloom, «Rousseau's Critique of Liberal Constitutionalism», ըստ՝ Clifford Orwin և Nathan Tarcov (խմբ.), *The Legacy of Rousseau* (Chicago, London: The University of Chicago Press, 1997), էջ 145-146:

⁷⁴ Ըստ՝ Rousseau, *Rousseau on Women, Love and Family*, էջ xxviii:

⁷⁵ Տե՛ս Rousseau, *Rousseau on Women, Love and Family*, էջ xxiii, xxviii, xxiv:

⁷⁶ Տե՛ս Rousseau, *Emile*, էջ 33-34: Այսուհետ սույն աղբյուրից մեջբերումների էջերը՝ տողամիջում:

⁷⁷ Ավելացնենք, որ Ռուսոյի քաղաքական փիլիսոփայության մեջ առանցքային նշանակություն ունի հայրիշխանական ընտանիքի մոդելով կառուցված իշխանության և ուրեմն հայրական իշխանության մերժումը: Այս մերժումը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ պայքար հանուն քաղաքացու ազատության հաստատման. տե՛ս Rousseau, *The Social Contract*, էջ 3-38:

այնքան մեծ ու ճակատագրական կարող է լինել, որ Ռուսոն հարկ է համարում հեռացնել նրանց երեխայի կյանքից: Այսօրինակ ներքին լարումը Ռուսոյի փիլիսոփայական ժառանգության թերևս ամենաարժեքավոր կողմերից է, քանի որ ներքին հակասություններով է ի ցույց դնում արդիության փորձառությունը: Եվ հատկանշականը Ռուսոյի հայկական ընդունելության առումով այն է, որ բնական կրթության այս ներհակ բնույթը հետևողականորեն խույս է տվել հայ լուսավորիչների աչքից:

Որքանով հաջողվել է պարզել, Ռուսոյով հրապուրված հայ մանկավարժ լուսավորիչներից և ոչ մեկն իր կրթական ծրագրերում չի արձանագրել, հիշատակել, քննարկել, առավել ևս կարևորել հիշյալ լարումն ու հակասությունը:⁷⁸ Ընդհանրապես դժվար է գտնել 19-րդ դարի որևէ հայ լուսավորիչ, որի *մանկավարժական օրակարգը* լինի ծնողական հեղինակության, հայրական իշխանության հետևողական հարցադրումն ու դրա դեմ պայքարը:⁷⁹ Հակառակը, ծնողի հանդեպ պատկառանք ու հարգանք ներշնչելը, նրանց անվերապահորեն ենթարկվելու մղելը համատարած կերպով կազմել է մեր լուսավորիչների, այդ թվում Ռուսոյով հրապուրված մանկավարժների, առանցքային հորդորներից մեկը:⁸⁰ Այս մշանակալի առանձնահատկությանը կարելի է տալ տարբեր բացատրություններ: Առաջին հերթին, հարկ է նկատել, որ քաղաքական բոլոր հաստատություններից զուրկ և սերտ արյունակցական կապերով հյուսված հայ իրականության մեջ, մեր ժողովրդի «միակ պատուար» հանդիսացող ընտանիքի քննադատությունը պարզապես անընդունելի պետք է լիներ մույն այդ միջավայրի զավակ լուսավորիչների համար: Մյուս կողմից, սակայն, կա հարցի առավել մեղձ Ռուսոյի հայկական ընթերցման պատմության յուրահատկությունների հետ կապված մի

⁷⁸ Ըստ ամենայնի 19-րդ դարի հայ իրականության մեջ Ռուսոյի փիլիսոփայության՝ հայրական իշխանության դեմ սկզբունքային պայքարի մասին գրած միակ հեղինակը ժայռահեղ պահպանողական Հովհաննես Չամուռճյանն է՝ ֆրանսիական լուսավորության ու դրա հայ հետևողների, մասնավորապես Նալբանդյանի ամենակատաղի քննադատներից մեկը: Տե՛ս «Ծնողափրութիւն և շահասիրութիւն», *Երեսակ*, 1862, թիվ 121, էջ 27-29:

⁷⁹ Ընդգծենք, որ այստեղ խոսքը հենց մանկավարժական օրակարգի մասին է: 19-րդ դարի երկրորդ կեսի *քաղաքական մտքի* համար այս օրակարգն անպատկերացելի չէր: Բավարար է միայն հիշել, որ ազգային կուսակցությունների համար ոգեշնչման աղբյուր հանդիսացած Րաֆֆու հայտնի վեպում, հանուն հայրենիքի ազատության պայքարող որդին անցնում է ծնողական սիրո և պատկառանքի սահմանը: Ուշագրավ է նաև այն հանգամանքը, որ Աշոտ Հովհաննիսյանը Րաֆֆու «ազատասիրության ու էգալիտարիզմի» մեջ տեսնում է «մեծ ժնկու» հայացքների արձագանքը: Տե՛ս Հովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 2, էջ 539:

⁸⁰ Տե՛ս, օրինակ, Խաչատուր Աբովյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4 (Երևան: ՀՍՍՌ ԳԱ, 1947), էջ 132, 133, 135, 137: Գաբրիել Պատկանյանի որդին՝ Ռաֆայել Պատկանյանը հոր ավանդած կրթության քաղցրությունը հիշելիս գրում է. «Ես անչափ շնորհակալ եմ հորս, որ իմ մեջ ներշնչեց հեղինակության առջև երկրպագություն անելու զգացումը», և Ռուսոյի տեսակետից հեզմաբար երկրպագության արժանի կերպարների շարքում ավելացնում նաև Ռուսոյի անունը: Ըստ՝ Հովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 28: Թերևս Ռուսոյով ոգեշնչված հայ լուսավորիչների շարքում հանուն ազատության՝ հեղինակության դեմ պայքարի գործում ամենաարմատականը գտնվել է Նալբանդյանը: Վերջինս անդրադառնալով իր ռուսոյական լինելու մեղադրանքին գրում է՝ «շտապում ենք հայտնել, որ չենք ընդունում ոչինչ հեղինակություն (autorité)»։ Միքայել Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4 (Երևան: ՀՍՍՀ ԳԱ, 1983), էջ 9: Բայց և իր պարագայում հայրական հեղինակության կարևորումը մանկավարժական հարցերում կասկածից վեր է: Սրա լավագույն օրինակն է Ռոբինզոն Կրուզոյի հայերեն թարգմանության Նալբանդյանի գրախոսականը: Նալբանդյանի կարծիքով գիրքը «շինված է երեխաների դաստիարակության համար, ցույց տալով նեղությունները և տառապանքը հառաջացած անհնազանդությունից ծնողների կամքին: Փորձով գիտենք, որ այդ գիրքը շատ սիրելի կը լինի մեր ազգի մտացի մանուկներին, որոնք յուրյանց ազգությունը չուրացող ծնողների զավակ լինելով, ուսել էին գոնե ինչպես և իցե ժողովրդական կենդանի լեզուն և գիտեին կարդալ հայերեն»։ Միքայել Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 2 (Երևան: ՀՍՍՀ ԳԱ, 1980), էջ 284: Հատկանշական է, որ Ռոբինզոնը Ռուսոյի *Եմիլում* նույնպես առանձնահատուկ կարևոր դեր է խաղում երեխայի կրթության համար. դա միակ գիրքն է, որն ըստ Ռուսոյի երեխան պետք է ընթերցի վաղ հասակում: Տե՛ս Rousseau, *Emile*, էջ 184-188: Վեպի Ռուսոյի կարևորումը մեծ դեր է խաղացել Ռոբինզոնի մասին վեպի՝ որպես մանկական գրականության կարևորագույն մուշի համբավի հաստատման գործում: Տե՛ս Andrew O'Malley, *Children's Literature, Popular Culture, and Robinson Crusoe* (London, New York: Palgrave Macmillan, 2012), էջ 19, 24, 29: Ուշագրավն է, իհարկե, այստեղ այն փաստն է, որ Ռուսոն ինքը խորհուրդ է տալիս ընթերցել այս գիրքը հանուն երեխայի ինքնաբավության ամրապնդմանն ու մարդկային սովորություններից ու կարծիքներից հեռու մնալուն: Տե՛ս Rousseau, *Emile*, էջ 185-186, հմմտ. նաև O'Malley, *Children's Literature*, էջ 36:

բացատրություն: Մեզանում, հատկապես արևելահայ լուսավորիչների շրջանում Ռուսոյի մանկավարժությունը մուտք է գործել գերմանական ու դրանից ազդված ռուսական միջնորդումներով, որոնք իրենց էական դրոշմն են թողել այս մանկավարժության ընկալման ձևի վրա: Հենց այս միջնորդումների ու դրանց հայկական ըմբռնման ուսումնասիրությունն է, որ թույլ կտա հայացք գցել մեզանում Ռուսոյով ոգեշնչված արդի մանկավարժության հիմնադրման փորձերի առավել հիմնարար մի առանձնահատկության վրա:

Մաս 2

Ռուսոն և հայ լուսավորիչներն ընդդեմ առօրյայի ու ժողովրդական բարքի

Յոհան Հայնրիխ Պեստալոցցու՝ Ռուսոյի մանկավարժության ընթերցումը

Ռուսոյի մանկավարժական ժառանգության գերմանական ընթերցման վրա առանցքային ներգործություն է ունեցել Ռուսոյի համերկրացի Յոհան Հայնրիխ Պեստալոցցին: Վաղ տարիքից հրապուրված ու ոգեշնչված Ռուսոյի թե՛ քաղաքական, թե՛ մանկավարժական հայացքներով՝ Պեստալոցցին անգամ սեփական որդուն՝ ժակին անվանել էր ի պատիվ Ռուսոյի և փորձել նրան կրթել էմիլի օրինակով:⁸¹ Պեստալոցցին Ռուսոյից որդեգրել էր բնական կրթության սկզբունքը՝ երեխայի բնական բարության կանխադրմամբ:⁸² Բնական կրթությունը կենսագործելու՝ բարի ու առաքինի մարդ ձևավորելու հիմքերը Պեստալոցցին Ռուսոյի պես կապում էր դարձյալ ընտանիքի ներսում երեխայի հանդեպ մայրական խնամքի ու գործվանքի հետ:⁸³ Պեստալոցցին, սակայն, իր առաջ նպատակ էր դրել մեղմել բնական մարդ ու քաղաքացիական մարդ կրթելու միջև Ռուսոյի մանկավարժության սրտում ընկած սուր լարումը և ջանացել «վերամիավորել այն, ինչ Ռուսոն բաժան-բաժան է արել»:⁸⁴ Եվ զարմանալի չէ, որ Պեստալոցցին առաջնահերթություն էր համարում ստեղծել հանրակրթական այնպիսի դպրոց, որը միաժամանակ կելներ բնական կրթության սկզբունքներից:⁸⁵

Հետևելով Ռուսոյի օրինակին՝ Պեստալոցցին իր մանկավարժական հայացքները ձևակերպել է դաստիարակչական վեպի (Bildungsroman) գրական ժանրի շրջանակներում՝ հանրահայտ *Լենարդ և Գերտրուդում*:⁸⁶ Նախ և առաջ նշանակալի է, որ ողջ երկը գրված է համայնական կենսակերպով ապրող գյուղական ավանի առօրյայի ետնախորքին:

⁸¹ Տե՛ս Michael Heafford, *Pestalozzi: His Thought and its Relevance Today* (London, New York: Routledge, 2017), էջ 5; Sylvia Schmid, *Pestalozzi's Teachings on Moral Education*, դոկտորական ատենախոսություն (Chicago: Graduate School, 1997), էջ 8:

⁸² Տե՛ս J. Benrubi, «Pestalozzi und Rousseau», *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 1933, թիվ 11, էջ 327:

⁸³ Տե՛ս Schmid, *Pestalozzi's Teachings on Moral Education*, էջ 36:

⁸⁴ Տե՛ս Michel Soëtar, «Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)», *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 1994, պր. XXIV թիվ 1/2, էջ 536:

⁸⁵ Պեստալոցցին ընդհանրապես համարվում է արդի զանգվածային կրթության հիմնադիրներից: Տե՛ս Soëtar, «Johann Heinrich Pestalozzi », էջ 536-537; Howlett, *Progressive Education*, էջ 50:

⁸⁶ Հետագայում Պեստալոցցին իր հայացքները հետևողականորեն զարգացրել է *Ինչպես է Գերտրուդը իր երեխաներին կրթում* (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt) և *Իմ հետազոտությունները մարդկային սեռի զարգացման մեջ բնության ընթացքի մասին* (Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts) աշխատություններում:

Լեոնարդի և Գերտրուդի երեխաները ոչ միայն մեկուսացված չեն իրենց ծնողներից, այլև խորապես ներգրավված են ավանի համայնական կյանքի մեջ: Ու թեև վեպի սկզբում ընտանիքի հայրը որոշակիորեն խնդրահարույց կերպար է, որը խմիչքի հանդեպ թուլության պատճառով թաղված է պարտքերի մեջ, իր իմաստուն կնոջ՝ Գերտրուդի ջանքերով նա շուտով դառնում է առաքինի հոր իղեալի մարմնացում:⁸⁷ Լեոնարդի ու Գերտրուդի ընտանիքում չկա ծնողների և տան՝ որպես բնական զգացմունքների օջախի ու միաժամանակ որպես հեղինակության ու իշխանության աղբյուրի միջև ռուսոյական լարումը: Չայրական իշխանությունը թե՛ նեղ ընտանեկան, թե՛ առավել լայն՝ հասարակական իմաստով չի դառնում բնական դաստիարակության համար պայքարի առարկա: Ավելին, հրապուրված Լեոնարդի ու Գերտրուդի՝ ընտանեկան պայմաններում ավանդվող բնական կրթությամբ՝ ավանի հոգատար և առաքինի «հայրական իշխան» Առները (էջ 1) հանձնարարում է բացել նմանօրինակ սկզբունքներով գործող համայնական դպրոց (էջ 152-155): Վերջապես, և ամենակարևորը, դաստիարակության մեջ բարեպաշտ քրիստոնեական հավատքի դերի հարցում Պեստալոցցու և Ռուսոյի հայացքների տարամիտումը շատ սուր է արտահայտված: Թեև Ռուսոն խորապես կրոնական մտածող է, որը կրում է Օգոստինոս Երանելու, Բլեզ Պասկալի, Ժնևի բողոքական կալվինիզմի ու ֆրանսիական կաթոլիկ աշխարհընկալման անջնջելի դրոշմը, նրա թե՛ մանկավարժական, թե՛ քաղաքական հայացքներն առավելապես ձևակերպված են ֆրանսիական լուսավորիչների փիլիսոփայական դեիզմի շրջանակներում:⁸⁸ Ենիլի կրթության մեջ աղոթքը, ավետարանը, կրոնն ընդհանրապես կարևոր նշանակություն չունեն:⁸⁹ Ինչպես գրում է Ռուսոն. «նույնիսկ մինչև 18 տարեկանը Ենիլը կարիք չունի իմանալու հոգու մասին»:⁹⁰ Ի հակադրություն սրան, Պեստալոցցու վեպում ավանի ողջ համայնական կյանքն ու մասնավորապես Լեոնարդի ու Գերտրուդի առօրյան կառուցված է բողոքական ջերմեռանդ հավատքի շուրջ:⁹¹ Մի կողմից՝ Լեոնարդի ու Գերտրուդի ընտանիքի, ինչպես նաև վեպի այլ առանցքային հերոսների տնտեսական կյանքը կապված է իշխան Առների պատվերով կառուցվող եկեղեցու շինարարության հետ (էջ 69), մյուս կողմից՝ երեխաներին տրվող բարոյական կրթության հիմքում ընկած է աղոթքով ու ամենօրյա աշխատանքով մաքրակենցաղ կյանք վարելու սկզբունքը: Մայր-դաստիարակի մաքրակենցաղությունը, երեխաներին կարգ ու կանոն սովորեցնելը (էջ 84-85), ցեխից ու կեղտից խուսափել հորդորելը (էջ 88) Պեստալոցցու առաջարկած կրթության առանցքային մտահոգություններից են: Իսկ դաստիարակչական այս հորդորներն իրենց հերթին հանդես են գալիս իբրև քրիստոնեական կապերով կապված համայնքում բարոյական ախտից խուսափելու սրբացված արարքներ (էջ 94): Ողջ գիրքն այս առումով կարելի է ըմբռնել իբրև կյանքի տարբեր հանգամանքների բերումով ամեն քայլափոխին կեղտոտվելու ու բարեպաշտ զղջմամբ այդ կեղտից մաքրվելու կրթական ծրագիր (էջ 45,

⁸⁷ Տե՛ս Johan Heinrich Pestalozzi, *Leonard and Gertrude*, trans. by Eva Channing (Boston: D. C. Heath & Co., 1908), էջ 1-5: Այս աղբյուրից մեջբերումների էջերը այսուհետ՝ տողամիջում:

⁸⁸ Ռուսոյի փիլիսոփայության մեջ Օգոստինոսի կարևորության համար տե՛ս Christopher Brooke, «Rousseau's Political Philosophy: Augustinian Origins», ըստ՝ Riley, *The Cambridge Companion to Rousseau*, էջ 94-123: Պասկալի կրոնական աշխարհայացքի կարևորության համար տե՛ս Mark Hulliung, «Rousseau, Voltaire and the Revenge of Pascal», ըստ՝ *The Cambridge Companion to Rousseau* էջ 57-77: Կալվինիզմի դերի մասին տե՛ս Pamela Mason, «The Communion of Citizens: Calvinist Themes in Rousseau's Theory of the State», *Polity*, 1993, պր. 26, թիվ 1, էջ 25-49: Կաթոլիկության ու դեիզմի դերի մասին տե՛ս Mustafa Önder, «J. J. Rousseau, Emile and Religious Education», *Universal Journal of Educational Research*, 2018, պր. 6, թիվ, էջ 1539-1545: Ռուսոյի փիլիսոփայության հայկական ընդունելության մեջ քրիստոնեական հիմքերի կարևորման մասին տե՛ս Գրիգորյան, «Ժան-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական» կյանքի հույսերն ու տագնապները», էջ 62-68:

⁸⁹ Չմնտ. Pamela Mason, «The Communion of Citizens», էջ 26:

⁹⁰ Ըստ՝ Önder, «J. J. Rousseau, Emile and Religious Education», էջ 1542:

⁹¹ Այստեղ հարկ է շեշտել, որ կրոնական ջերմեռանդությամբ հանդերձ, Պեստալոցցու վեպի կարևոր հատկանիշներից է սնահավատությունների քննադատությունը և դրանց դեմ պայքարը. պայքար, որը օտար չէր նաև ֆրանսիական լուսավորիչներին: Տե՛ս *Leonard and Gertrude*, էջ 51, 74:

96): Ուրեմն, սա մի նախագիծ է, որը փաստորեն լիովին հարմարեցված է լուսերական կյանքով ապրող համայնքի առօրյայի, սովորությունների հետ:⁹²

Աբովյանի՝ Պեստալոցցու մանկավարժության ընթերցումը

Եթե 19-րդ դարի արևմտահայ լուսավորիչների մանկավարժական գրվածքներն ընթերցելիս տեսանելի են Ռուսոյի մանկավարժության այս լուսերական վերափնաստավորման հետքերը,⁹³ ապա արևելահայության պարագայում նույն վերափնաստավորման ներկայությունը գրեթե համատարած է և ունի առանցքային նշանակություն: Ռուսոյի մանկավարժության՝ գերմանական ընթերցման միջնորդվածության տեսանկյունից ինքնին խոսում է նախ և առաջ այն փաստը, որ *Եմիլի* արևելահայերեն առաջին թարգմանությունն արվել է ոչ թե բնագրից, այլ՝ գերմաներեն թարգմանությունից:⁹⁴ Ավելին, նույն թարգմանիչը՝ Իսահակ Չարությունյանը, *Եմիլից* առաջ իրականացրել էր Պեստալոցցու *Լենարդի ու Գերտրուդի* թարգմանությունը:⁹⁵ Սա, անշուշտ, պետք է բնական համարել, քանի որ հատկապես 19-րդ դարի կեսերից արևելահայ լուսավորիչների զգալի մասը կրթություն են ստացել կամ բուն Գերմանիայում, կամ ռուսական համալսարաններում, որոնք իրենց հերթին կրում էին գերմանական խորը ազդեցություններ: Այս առումով, թերևս, ամենավառ օրինակը Դորպատի լուսերական համալսարանի առաջին հայ ազատ ունկնդիր Աբովյանն է: Հենց վերջինիս մանկավարժական հայացքների շարունակողներն ու զարգացնողներն են մեծապես եղել արևելահայ հետագա լուսավորիչ-մանկավարժները, մասնավորապես ինքը՝ Նալբանդյանը:⁹⁶

Դորպատն Աբովյանի ուսումնառության շրջանում Ռուսական կայսրության մաս էր, սակայն իր կենցաղով, այնտեղ հաստատված համալսարանի ավանդույթներով արտացոլում էր գերմանական լուսերական մշակույթը: Մանկավարժական մոտեցումների առումով, գերմանական ռոմանտիզմի ազդեցության հետ մեկտեղ, այստեղ առկա էր Պեստալոցցու հայացքների նկատելի ներգործությունը:⁹⁷ Մասնավորապես Աբովյանին

⁹² Հմմտ. Herbert Schönebaum, «Pestalozzi und Herder», *Archiv für Kulturgeschichte*, 1934, թիվ 2, էջ 145-174:

⁹³ Օրինակ, Մամուրյանը, որի համար Լուսերը «կրոնական ազատ քննության ու թույլատվության» խորհրդանիշ է (տես Գովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 541), երբ կարևորում է ընտանեկան դաստիարակության մեջ մաքրությունն ու անաղարտությունը, թերևս մասամբ ելնում է Ռուսոյի լուսերական ընթերցումներից: Հմմտ., օրինակ, «Ընտանիք», էջ 260: Նմանապես, կարգուկանոնի ու մաքրակենցաղության վրա հատուկ շեշտ է դնում *Կիլիկիա* պարբերականի խմբագիր Ութուճյանը: Վերջինս երեխաների կրթությանը նվիրված մի հոդվածաշարում անդրադառնում է թե՛ Ռուսոյի, թե՛ Պեստալոցցու ու նրա աշակերտ ու հետևորդ Ֆրյոբելի մոտեցումներին: Հատկանշական է ոչ միայն այն, որ հոդվածագիրը ակնհայտորեն առավել շահավետ լույսի ներքո է ներկայացնում վերջիններիս, այլև առանձնակի շեշտում է Ռուսոյի մանկավարժության այն հատվածները, որտեղ նշվում է «յաճախ բաղանիք երթալու և լուսացուելու անհրաժեշտ կարևորութիւնը»: Տե՛ս «Տղաներուն առողջ մեծցնելու նոր դրութիւնները», էջ 136-140, 131:

⁹⁴ Տե՛ս Յարութիւնեան, «Ժան-ժակ Ռուսօն եւ իւր Եմիլը», էջ 122:

⁹⁵ Տե՛ս Յարութիւնեան, «Ժան-ժակ Ռուսօն եւ իւր Եմիլը», էջ 103:

⁹⁶ Նալբանդյանի ու Աբովյանի մանկավարժական մոտեցումների առնչության մասին տես Գովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, հ. 1, էջ 171-172: Անհրաժեշտ է շեշտել սակայն, որ Նալբանդյանի և հատկապես հետագա արևելահայ լուսավորիչների, մասնավորապես, օրինակ Աղայանի, պարագայում եվրոպական՝ բրիտանական, ֆրանսիական ու գերմանական լուսավորական գաղափարների յուրացումը մեծապես կապված է դրանց ռուսական ընթերցումների ու միջնորդումների հետ: Հետևաբար Ռուսոյի նրանց ընթերցումներն առավել հետևողականորեն ու կոնկրետության մեջ ուսումնասիրելու համար անհրաժեշտ է առանձնակի ծանրանալ դրանց միջնորդման ռուսական պատմության վրա:

⁹⁷ Դորպատում Աբովյանի վրա գերմանական ռոմանտիզմի ազդեցության մասին տես, օրինակ, Գովհաննիսյան, *Աբովյան*, էջ 46-48: Ռուսաստանում Պեստալոցցու մանկավարժության տարածման մասին տես Herbert Schönebaum, «Pestalozzi's Geltung in Rußland seit 1827», *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas, Neue Folge*, 1958, պր. 6, թիվ 2, էջ 177-200:

դասախոսած Մարտին Ասմունս ու Դիտրիխ Յայնրիխ Յուրգենսոնը Պեստալոցցու հետևորդներ էին:⁹⁸

Աբովյանի մանկավարժական հայացքներում Ռուսոյի և Պեստալոցցու հայացքների ներկայությունը հասկանալու համար հատկապես բնութագրական է նրա *Տիզրանի պատմություն* անավարտ դաստիարակչական վեպը: Վերջինս հյուսված է Ջանգլի մոտակայքում բնակվող ունևոր Տիզրանի, նրա ընտանիքի ու իր զավակների կրթության շուրջ: Ինչպես նկատել են Աբովյանի մանկավարժության ու մասնավորապես հիշյալ վեպի մասին գրած գերթե բոլոր հեղինակները, երկը կրում է Ռուսոյի ու Պեստալոցցու կրթական հայացքներին բնորոշ գծեր:⁹⁹ *Տիզրանի պատմության* մեջ երեխաների կրթության գործում ռուսոյական ոգով դարձյալ կարևորվում է մայրական խնամքի դերը:¹⁰⁰ Բնական դաստիարակության սկզբունքին հետևելով, երեխաները էմիլի նմանությամբ և զերմանական ռոմանտիզմի ոգով հաճախ գնում են բնության գրկում արշավների ու զբոսանքների (էջ 123-132): Աբովյանը չի մոռանում նշել, որ երեխաների ուսուցիչ Կարապետը ուսանել է «բնաբանությունը, առավել բուսաց պատմությունը» (էջ 120), որն ի դեպ հասուն տարիքի Ռուսոյի հիմնական զբաղմունքն էր:¹⁰¹ Երեխաները բազմիցս, երբեմն չափազանց արհեստական թվացող խրատներ են ստանում Տիզրանից ու այլ մեծահասակներից՝ սիրելի բնությունը, ընտանի «խեղճ հայվաններին» սիրով խնամել, «շուշի պես պսպղան[ն]» պահել իրենց կովերին (էջ 125, տես նաև էջ 202), «կենդանիքը ուրախացն[ել]» (էջ 127): Վեջապես մեծահասակների շուրթերով Աբովյանը խրատում է վնաս չտալ ճանձերին, որովետև «ճանձը որ չըլի, մեր տունն ու դուրսը կը հոտի, սրանք են իստակում, վեր քցած բանը ծծում, չորացնում» (էջ 214): *Էմիլից* փոխառված թեմաների արձագանքն է լսելի նաև *Տիզրանի պատմության* այն հատվածներում, որտեղ երեխաները, հանգամանքների բերումով և երջանիկ պատահականությամբ, ոգեշնչվում են իրենց ծանոթ մարդկանց ֆիզիկական տոկունությամբ ու ունակություններով և իրենք ջանում ամրացնել իրենց առողջությունը (էջ 124)՝ լողալ սովորելով (էջ 165):¹⁰²

Սիաժամանակ ակներև է, որ *Տիզրանի պատմություն* ընդհանուր մոտեցմամբ առավել հարազատ է Պեստալոցցու մանկավարժական ժառանգությանը: Ինչպես և Պեստալոցցու *Լենարդ և Գերտրուդ*ում, Աբովյանի վեպում իդեալականացված ընտանիքն իր մեջ չունի սկզբունքային լարում բնական կրթությունն ավանդող ծնողի և երեխայի ազատությունը կաշկանդող իշխանական ծնողի կերպարների միջև: *Լենարդ և Գերտրուդ* վեպի նմանությամբ, *Տիզրանի պատմության* վերնագիրը ոչ թե հղում է կրթվող մանուկին, այլ այդ կրթության համար պատասխանատու ծնողին: Ծնողական հեղինակությունը խնդրահարույց չէ Աբովյանի համար. դրա բարերար ազդեցության կարևորումն անգամ ավելի սուր է շեշտված նրա մոտ, քան Պեստալոցցու վեպում: Աբովյանի համար մանկան դաստիարակության գլխավոր սյուներից մեկը ծնողների կամքը կատարելն է (էջ 132),

⁹⁸ Հմմտ. Հակոբյան, *Աբովյան*, էջ 412, 446: Ասմունս, օրինակ, ոչ միայն հատուկ մեկնել է Շվեյցարիա՝ Իվերդոն, Պեստալոցցու հիմնած ուսումնական հաստատություններին ծանոթանալու, այլև գրել է առանձին աշխատություն նրա մանկավարժության վերաբերյալ: Տես Carola L. Gottzmann և Petra Hörner, *Lexikon der deutschsprachigen Literatur des Baltikums und St. Petersburgs* (Berlin, Boston: De Gruyter, 2011), էջ 156-157:

⁹⁹ Տես, օրինակ, Տերտերյան, *Երկեր*, էջ 243-246: Հովհաննիսյան, *Նալբանդյանը և նրա ժամանակը*, էջ 539; Հակոբյան, *Աբովյան*, էջ 444-446; Տեր-Գրիգորյան, *Մանկավարժական դիմանկարներ*, էջ 41:

¹⁰⁰ Տես, օրինակ, Խաչատուր Աբովյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4 (Երևան: ՀԱՍՏ ԳԱ, 1947), էջ 128-129, 131, 133: Այսուհետ սույն աղբյուրից մեջբերումների էջերը՝ տողամիջում:

¹⁰¹ Տես, օրինակ, Nicolas Dent, *Rousseau* (London, New York: Routledge, 2005), էջ 35:

¹⁰² Վերջապես *Տիզրանի պատմության* մեջ *Էմիլի* հեռավոր արձագանքն ենք տեսնում, երբ երեխաները հող մշակելով սկսում են ճանաչել մարդկային հասարակության մեջ մասնավոր սեփականության դերն ու նշանակությունը: Տես Աբովյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4, էջ 137-140, 161-163, հմմտ. Rousseau, *Emile*, էջ 99:

նրանց հրամանին հետևելը (էջ 137, տե՛ս նաև էջ 128):¹⁰³ Դարձյալ Ռուսոյի լուսնակալական ընթերցման ոգով Աբովյանը ծնողի ավանդված կրթության մեջ կարևորում է կարգուկանոն ու մաքրակենցաղությունը (էջ 116-118). առանհատկություն, որը նաև երևում է կենդանիների հանդեպ հոգատար գտնվելու վերը հիշատակված հորդորներում:

Ընդհանրապես դժվար է գերազնահատել 19-րդ դարի արևելահայ լուսավորիչների հրապուրվածությունը լուսնակալական բողոքականությամբ: Աբովյանի, Նազարյանցի, մի մեծ չափով Նալբանդյանի օրինակներով կարելի է տեսնել, որ ոչ միայն առանձին վերցրած նրանց մոտեցումներում, այլև լուսավորության նշանակության մասին իրենց պատկերացումներում քրիստոնեության այս տարատեսակը կարևոր նշանակություն ունի: Այս բոլոր գործիչների համար էական էր լուսնակալական բողոքականությունից ոգեշնչված հայ եկեղեցու բարեփոխումը, դրանում ծիսակատարությունների ու նվիրապետական կարգի փոխարինումը համաժողովրդական լուսավորության այնպիսի նախագծով, որը պետք է մի կողմից հենվեր համայնական կրոնական դավանանքի վրա, մյուս կողմից՝ ամրապնդեր այն:¹⁰⁴

Բայց երբ սա հաշվի առնելով ևս մեկ անգամ հայացք ենք ձգում Աբովյանի *Տիզրանի պատմության* վրա, աչքի է զարնում մի ուշագրավ առանձնահատկություն: Աբովյանի վեպում ինքնին կրոնի, դավանանքի, անգամ եկեղեցու մասին գրեթե խոսք չկա: Աղոթքը, հավատքը իբրև համայնական կենսակերպի հաստատված ձև ընկած չեն երեխայի առօրյայում մարմնական և բարոյական մաքրակենցաղություն, կարգուկանոն, բարոյական անաղարտություն սերմանելու հիմքում: Այսինքն, թեև մոտեցումների ու նպատակների առումով Աբովյանը սնվում էր Պետտալոցցու մանկավարժական հայացքներից, բայց դրանց իրագործման հիմքում ընկած և այդ կրթական մոտեցումների ամբողջականությունն ապահովող գլխավոր հանգույցը՝ համայնական բողոքական հավատքը, բացակայում է Աբովյանի մոտ:

Բնական է ենթադրել, որ հայ իրականության առանձնահատկությունների և ոչ թե բողոքականության հանդեպ համակրանքի պակասի բերումով է Աբովյանը իր ծրագրից դուրս նետել դրա գլխավոր շարժիչ ուժը՝ ժողովրդական կյանքում իբրև սովորություն հաստատված համայնական հավատքը: *Տիզրանի պատմության* մեջ արտահայտված մանկավարժական հայացքների՝ կրոնական հենքից կտրվածության արդյունքում դրանք կորցնում են բարքի ու կրթական նախագծի միջև կրոնի միջոցով հաստատված կապը: Աբովյանը, ինչպես իր հաջորդները, կրթական իրենց պատկերացումներում պահպանում ու կարելի է ասել կառչում են սրբակենցաղության ու անաղարտ բարոյական կյանքի պահանջից, սակայն այդ պահանջն ինքը մնում է օդից կախված՝ գրեթե զուրկ ժողովրդի իրական կյանքում ամուր հենարանից: Հենարանների այս բացակայության մեջ կարելի է փնտրել պատճառը թե ինչու Աբովյանը և ընդհանրապես հայ լուսավորիչների ճնշող մեծամասնությունը մեկուսացած էին իրենց լուսավորական ու կրթական գործունեության մեջ: Հայ լուսավորիչ մտավորականի գործունեությանն էապես հատուկ էր լայն հասարակական զանգածներից և նրանց կենսաձևերից հեռացումը, դրանց դեմ ծայրահեղ

¹⁰³ Ուշադրության արժանի է այստեղ այն հանգամանքը, որ թեև Աբովյանի համար ակնհայտորեն ընտանիքում կարևոր են սեռային բաժանումները, բայց վեպում ծնողների մասին խոսելիս նա հաճախ գործածում է հոգնակի, անսեռ «ծնողք» կամ առավել հետաքրքրական «հերմներ» բառերը: Տե՛ս, օրինակ, Աբովյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4, էջ 137, 138, 178, 190:

¹⁰⁴ Այս մասին տե՛ս ավելին՝ Աշոտ Գրիգորյան, ««Մայր Արաքսի» և «Հայր Հռենոսի» միջև. Միսաք Խոստիկյանը և նրա *David der Philosoph* ավարտաճառը», ըստ՝ Միսաք Խոստիկյան, *Դավիթ Փիլիսոփան*, Վարդան Ազատյան (կզմ.) (Երևան: Հովաննիսյան ինստիտուտ, 2020), էջ 346-350, 354-356, 369-370; Վարդան Ազատյան, *Արվեստաբանություն և ազգայնականություն* (Երևան: Ակտուալ արվեստ, 2012), էջ 255-272; Գրիգորյան, «Ժան-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները», էջ 15, 41-45:

այնպիսի պայքարը, որը հաճախ սրվելով հանգեցնում էր նույն լուսավորության գործի համար աղետալի հետևանքների:¹⁰⁵

Ռուսոյի մանկավարժությունը և պայքարը հաստատված սովորույթների դեմ

Ժողովրդական իրական բարքի ու կրթական ծրագրերի միջև այս հսկայական վիճակը, մյուս կողմից, սակայն, թույլ է տալիս նշմարել հայ լուսավորիչների և հենց Ռուսոյի մանկավարժության միջև խորը մի հարազատություն: Ռուսոյի ողջ մանկավարժությունը, նրա *Էմիլը*, կարելի է դիտել իբրև բնությունից խոտորված մարդկային բարքի, սովորույթունների ամբողջության դեմ կատաղի մի պայքար, որը ժննցի լուսավորիչը միաժամանակ հիմնավորում է ռացիոնալ փաստարկներով: Արդյունքում Ռուսոյի համար ոչ ռացիոնալ ու բնական գործընթացների հետ ուղղակիորեն չկապված ցանկացած մշակութային երևույթ, սովորություն հավասարապես մերժելի է: Ռուսոյի համոզմամբ, սովորության տիրապետության տակ գտնվող «կենսակերպը միայն լավ է թույլ հոգիների համար և օր ըստ օրե ավելի է տկարացնում նրանց»: Ռուսոն շարունակում է.

Երեխաների համար պիտանի միակ սովորությունն իրերի անհրաժեշտությանն առանց դժվարության ենթարկվելն է, իսկ մարդկանց համար միակ պիտանի սովորությունը բանականությանը առանց դժվարության ենթարկվելը: Ցանկացած այլ սովորություն արատ է»:¹⁰⁶

Էմիլը «չգիտի ինչ է առօրյան, սովորույթն ու սովորությունը: Նա երբեք չի հետևում բանաձևին, չի ընկրկում հեղինակության կամ օրինակի առաջ և գործում ու խոսում է միայն այնպես, ինչպես իրեն է հարմար» (էջ 238): Այս իմաստով հանուն ազատ ու բնական մարդ դառնալու Էմիլի մեկուսացումը ծնողներից ու ընտանիքից, քաղաքային բարքերից ու առօրյայից միաժամանակ մեկուսացում է մարդկային ժառանգված բարքից: Մարդու մեջ բնականն ու բարին ապականած քաղաքակրթությունը հենց սովորություններով է այլասերում բնական մարդուն, շեղում նրան բնական վիճակից. «Միակ սովորությունը, որ կարելի է հանդուրժել երեխայի մոտ՝ որևէ սովորություն ձեռք չբերելու սովորությունն է» (էջ 59): Բնական մարդու ազատությունը՝ սովորույթներից ազատությունն է (էջ 17-18): Երբ Ռուսոն, օրինակ, հորդորում է երեխային մեծացնել քաղաքի ապականված միջավայրից դուրս՝ գյուղում, պատճառն այն չէ, որ գյուղացու վարքուբարքի մեջ ժննցի փիլիսոփան տեսնում է բնական մարդու առաքինություններն ու անաղարտությունը: Ռուսոն պարզապես համարում է, որ գյուղացին իր կոպիտ կենսակերպով պակաս հրապուրիչ է ու այդպիսով պակաս վտանգավոր Էմիլի համար (էջ 116-117): Ռուսոյի համար վայրենու կերպարի մեջ մարմնավորված բնության մարդու և գյուղացու տարբերությունն այն է, որ երկրորդը

կատարում է միշտ այն, ինչ տեսել է իր հորից, կամ շարունակ արել է երիտասարդ հասակից, միշտ առաջնորդվում է հին սովորույթով և իր գրեթե մեքենայական կյանքում անընդհատ զբաղված է միևնույն աշխատանքով. ուստի և սովորությունն ու հնազանդությունը փոխարինում են նրա բանականությանը (էջ 160-161):

¹⁰⁵ Մեկուսացումն ու տեղական իրականության հետ լարումը Աբովյանի կյանքի անբաժան մասն են, սակայն դրանք հատկապես սրվել են նրա կյանքի ուշ շրջանում: Այս մասին տես Դովհաննիսյան, էջ 77-107: Հայ այլ լուսավորիչների պարագայում մեկուսացման այս երևույթի մասին տես Գրիգորյան, ««Մայր Արաքսի» և «Հայր Զեբնոսի» միջև», էջ 368-374:

¹⁰⁶ Տես Ռուսո, *Էմիլ*, էջ 238: Այսուհետ այս աղբյուրից մեջբերումների էջերը՝ տողամիջում:

Գյուղացու կերպարի մեջ Ռուսոն տեսնում է տիրահաճ ու ստրկամիտ այն մարդուն, որից ձերբազատվելն է նրա կրթության գլխավոր նպատակը. «Ամեն բանում նա ենթարկվելով անընդհատ սովորեցնող մի հեղինակության, ամեն ինչ անում է ուրիշի թելադրանքով: Նա չի համարձակվում ուտել, երբ սոված է, ծիծաղել, երբ ուրախ է, լաց լինել, երբ տխուր է ...» (էջ 161): Յենվելով կիսահեքիաթային, կիսաառասպելական, լավագույն դեպքում հեռավոր երկրներում բնակվող վայրենու կերպարի ու նրա ենթադրյալ վարքի վրա՝ Ռուսոն փորձում է կազմել էմիլի կրթության մոդելը, որ դեմ է իրականում փորձառած մարդկային սովորությունների: Իրականությունից նույնքան կտրված են էմիլին տրված այն խորհուրդները, որոնք փոխառված են անտիկ աշխարհի փորձից: Լինի անտիկ մարմնամարզության օրինակով երեխայի մարմինը կոփելը (էջ 174-175), թե սպարտացիների օրինակով երեխային կյանքի դժվարություններին վարժեցնելը (էջ 163). այս բոլոր պարագաներում անտիկ փորձը տրամագծորեն հակադրված է արդիությանն ու արդի մարդու սովորություններին ու բարքին: Ըստ էության, թե՛ օվկիանոսներից այն կողմ ու վաղնջական ժամանակներում ապրած վայրենին, թե՛ վերացած ու պատմություն դարձած անտիկ աշխարհը Ռուսոյի համար արդի մարդու՝ այժմ, այս պահին գործող, հաստատված կենցաղից հեռանալու ու դրանից ազատվելու իդեալական հենակետեր են:

Միաժամանակ, սովորության դեմ պայքարը Ռուսոյի համար պայքար է հանուն լիաթոք կյանքի ու ընդդեմ մահվան: Ռուսոն շատ սուր է զգում մարդկային մշակույթի ու սովորությունների մեջ մահվան ներկայությունն ու դրա հետ ապրելու առանցքային նշանակությունը: Բայց մահվանը հակազդելու հետ կապված բոլոր սովորություններն ու մշակութային լուծումները, սկսած բժշկությունից մինչև քաղաքաշինություն, Ռուսոն ընկալում է իբրև բնական կյանքից խտորում ու նահանջ դեպի մահից պատասպարվելու, ինքնին անշարժ ու մեռյալ վիճակ.

Դուք իզուր միջոցներ ձեռք կառնեք, որ նա չմեռնի. նա մի օր մահանալու է, և եթե նույնիսկ նրա մահը ձեր խնամքի հետևանքը չէ, համեմայն դեպս, այդ խնամքը սխալ հասկացված կլինի: Կարևորը նրան ապրել սովորեցնելն է, քան թե մահից ազատելը: Ապրել չի նշանակում շնչել, այլ՝ գործել, աշխատացնել մեր մարմնի օրգանները, մեր զգայարանները, մեր ընդունակությունները, մեր բոլոր այն մասերն ու անդամները, որոնք տալիս են գոյության զգացողություն: (էջ 20):

Ռուսոյի նպատակն է ձևավորել կյանքը խելողող սովորությային բարքից ազատ երեխա ու սովորեցնել նրան ապրել: Ռուսոյի՝ կյանքի այս գոյքի հետևում, սակայն, հստակորեն լսելի է կյանքն ապրելու անկարողության զգացումը, քանի որ լիաթոք կյանքի իդեալը ձևակերպված է միայն իբրև հակազդեցություն դրա բացակայության զգացողությանը: Էմիլին մահվան վախից ազատ, կյանքով տրոփող գոյությամբ օժտելու Ռուսոյի փորձերը չունեն ամուր հենարաններ ներկայի, իրական կյանքի մեջ: Ընդ որում, երբ Ռուսոն հանում է միլի՝ նոր, բնական մարդու, պայքարում է ավանդված վարքուբարքի, կենցաղի դեմ, նա միաժամանակ պայքարում է սեփական՝ անձնական բարքի դեմ: Դժվար է ընթերցել *Էմիլը* ու չզգալ, որ ողջ գիրքը ծավալվում է սեփական կյանքի հանդեպ խոր ափսոսանքի ետնախորքին: Ներկայի, ներկա ունայնության զգացողության դիրքերից ապագա մարդու՝ Էմիլի կերպարի մեջ է հասուն տարիքի փիլիսոփան տեղափոխում իր անցած գնացած մանկության երջանիկ հուշերն ու դրանց իդեալականացված պատկերը.

Կա կյանքի մի շեն, որից այն կողմ մարդիկ հետադիմում են՝ առաջ գնալով: Ես զգում եմ, որ անցել եմ այդ շենը: Ես թևակոխել եմ, այսպես ասած, մի այլ ասպարեզ: Յասուն տարիքի դատարկությունը, որն արդեն իրեն զգացնել է տալիս, հիշողությանս մեջ վերականգնում է առաջին տարիների քաղցր շրջանը:

Ծերանալով՝ ես երեխա եմ դառնում ու ավելի հաճույքով եմ հիշում այն, ինչ արել եմ տասը տարեկանում, քան այն, ինչ արել եմ երեսուն տարեկանում (էջ 135):

Կրթությունն իբրև գործող բարքերի բացառում հայ լուսավորական ավանդույթի մեջ

Բնական է, որ մահվան ու զրկանքի մռայլ ուրվականներով հագեցած «խավար» հայ իրականության դեմ իրենց կրթական նախագծերը սահմանող հայ լուսավորիչների համար ներկա վարքուբարքից կտրվելու խոստում տվող Ռուսոյի մանկավարժությունն առանձնակի հրապույր կունենար: Այն լիովին ներդաշնակում էր կրտսեր սերնդին ավագ սերնդի տված հայտնի պատգամին՝ «Ապրեք երեխեք, բայց մեզ պես չապրեք», որը թեև պատկանում է Թումանյանի գրչին, բայց իր մեջ բյուրեղացնում է թե՛ նրանից առաջ, թե՛ հետո մեզանում խոր արմատներ գցած մի մտայնություն: Սա պատգամ է, որի հիմքում դարձյալ ընկած է սեփական կյանքի համար ափսոսանքն ու զղջումը, ապրած կյանքի հանդեպ դառնության զգացողությունը և փափագը նման կյանքն ապագայում՝ երեխայի համար բացառելու:¹⁰⁷ Հատկանշական է, որ ռուսոյական մտայնություններով առանձնացող Նալբանդյանի պարագայում, կրթությամբ ու գիտությամբ ապագա սերունդների համար խավարից զերծ՝ լուսավորված կյանք ստեղծելու հույսերը միաժամանակ, ինչպես Ռուսոյի դեպքում, թե՛ հակադրված են ներկայի բարքերին, թե՛ հենվում են մեր «անտիկյան», այսինքն՝ ոսկեդարի ժառանգության վրա:¹⁰⁸

Սեփական բարքի ու կենցաղի հանդեպ խորը հակակրանքով են լցված մեր գրեթե բոլոր լուսավորիչների՝ ապագա սերունդներին կրթելու նախագծերը: Սրբացնելով ու երկինք բարձրացնելով մաքրակենցաղ, անաղարտ հայ ընտանիքի իդեալը, իրական ընտանիքը նրանց համար միշտ հանդես է գալիս պայքարի ու կռվի առարկայի դերում:¹⁰⁹ Ընտանիքն իր ներկա «ասիական» ու «բարբարոսական» աղտերից կտրելու ու սրբելու կրկնվող ու համատարած պահանջն ու մարտակոչն ենք գտնում հայ լուսավորիչների՝ կրթությանը նվիրված աշխատությունների էջերում:¹¹⁰ Ե՛լ ավելի սուր է արտահայտվում այս լարումն ու հակասությունը, երբ մեր ուշադրությունը ձևակերպված ծրագրերից դարձնում ենք այդ նախագծերի իրագործման ընթացքին՝ կրթության և իրականում գոյություն ունեցող հայ ընտանիքի բախմանը: Հաստատված ժողովրդական բարքերի ամենավառ բյուրեղացման՝ ընտանեկան իրական սովորությունների դեմ պայքարում էին ոչ միայն հայ առավել արմատական լուսավորիչները, այլ անգամ նրանք, որոնց մոտեցումներն առանձնանում էին մեղմությամբ ու առավել նրբանկատությամբ:¹¹¹ Դժվար է մեզանում կրթության ու բարքի բախման առավել վառ օրինակ գտնել, քան Նազարյանցի ազդու հուշն այն մասին,

¹⁰⁷ Կրթության ու լուսավորության հանդեպ այս մոտեցմանն ու նախատրամադրվածությանը կարող ենք հանդիպել հայ լուսավորիչների գործունեության գրեթե ամեն քայլափոխին: Ներկա կյանքից հանուն ապագա սերունդների հրաժարվելու ընդհանուր միտումն է արտահայտված նաև Նալբանդյանի ավանդաբար կարևորագույն երկ համարվող *Երկրագործությունը որպես ուղիղ ճանապարհ* աշխատության նախաբանում, որտեղ նա տրտնջալով ներկա կյանքից, ամեն բարիք կապում է ապագա սերնդի՝ երիտասարդության հետ. «Մեր ազգի անցածը տխուր է, այն օրերի պատմական հիշատակարաններից արտատուք է հոսում: Մեր ազգի ներկան թշվառ է, ստրկությունը և աղքատությունը բարձրաձայն խոսում են այստեղ: Եթե հույս ունիմք ապագայի վերա, նորա երևցուցիչը դուք եք, ձեզանից կախվում է ազգի ապագան և ձեր վերա է միակ հույսը»: Տե՛ս Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4, էջ 35:

¹⁰⁸ Տե՛ս Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4, էջ 192: Այս մասին ավելին տես՝ Գրիգորյան, «Ժամ-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները», էջ 62-68:

¹⁰⁹ Այս մասին տես, օրինակ, Չերգեշտյան, «Սեռականության սահմանագիծը», էջ 299-301:

¹¹⁰ Հմմտ., օրինակ, Մ. Նալբանդեանց, «Նամակ Մեղուի խմբագրին», *Մեղու*, 1860, թիվ 119, էջ 274; Լոք, «Դաստիարակութեան վրայ», թրգմ. Մ. Մամուրեան, *Կիլիկիա*, 1863, թիվ 11, էջ 860; «Ձայն յառաջադիմութեան», էջ 169-172:

¹¹¹ Աղայան, *Երկերի ժողովածու*, հ. 4, էջ 75:

թե ինչպես էր իր «ասիական» մայրն իրեն ճանապարհ դնում եվրոպական Դորպատ կրթության.

Երկու դրոշեցուցիչ տեսարանների ականատես վկայ է եղել այս բառերիս գրող որդին. դորանից մինը մի անօրինակ, մայրական սրտի փստաբորբոքութիւն է, որ պատշաճից դուրս լինելով, լռութեան ենք տալիս և մեք: Միւսը վերաբերում է այն թուփերին, երբ պարտ էր ինձ հրաժարական ողջոյն տալ մօրս և նորա մայրական օրինութիւնը ուղեկից առնուլ իմ ճանապարհորդութեանս դէպ ի Դորպատ 1832 թուականին: Մինչև այժմ անջնջելի դրոշմած կայ իմ յիշողութեան տախտակի վերայ, երբ մայրս հրաժարման թուփին համբուրելով ինձ – ամենևին գութ դարձած, ամենևին սէր և քնքշութիւն, մերկացնում է կանացի ստինքը և տարածում է գետնի վերայ, երդմնեցնելով ինձ, որ չմոռանամ նորա մայրական սէրը, իմ որդիական պարտքը դէպ ի նա:¹¹²

Հեռու աշխարհներում կրթություն ստանալն, ուրեմն, մոր աչքում հղի է որդուն՝ բնիկ աշխարհի հողեղեն իրականությունից, ընտանիքից օտարելու, որդիական սիրո կապը քակելու վտանգով: Եվ որքան այս դրվագում երևում է Մանուշակ Նազարյանցի անվերապահ ավանդված բարքով մարմնացած սերն ու նվիրումը որդու հանդէպ, նույնքան էլ երևան է գալիս այդ սերն ու դրա կարևորությունը որդու կողմից վերանայելու ու կասկածի տակ դնելու հետ կապված մոր մտավախությունը: Այս վերահաս արհավիրքի դիմացն առնելու հուսահատ վերջին փորձն է Մանուշակի «դրոշեցուցիչ» հրաժեշտը: Եվ հակառակը, որքան էլ Նազարյանցը մոր կերպարը զարդարում է սիրո, գութի և քնքշության բարեմասնություններով, ակներև է, որ մոր հանդէպ Նազարյանցի զգացմունքները չեն սահմանափակվում փառաբանքով ու գորովանքով միայն: Դառնության, ամոթի, թերևս ոչ ամբողջությամբ գիտակցված հակակրանքի մռայլ ու տագնապեցնող զգացումներն իրենց զգացնել են տալիս մորը ծոնված մահախոսականում՝ որդու՝ մորն ուղղված վերջին հրաժեշտում: Ապշեցուցիչ է, թե որքան ուղղակիորեն ու հստակությամբ է այս հուշագրության մեջ մոր տագնապեցնող մերկությունը, նրա սիրո «ախտաբորբոքությունը» Նազարյանցը զուգորդում իր լուսավորական, միանշանակորեն բացասական այն գնահատականով, որ մայրն «ասիական» բարքի կրող է:¹¹³ Բարքի դեմ դուրս եկած լուսավորականն այս դրվագում բացահայտում է նույն այդ բարքի հետ իր անձնական սերտագույն կապն ու հարազատությունը և միաժամանակ անկարողությունը՝ այն որպես իրենը, սեփականն ընկալելու:¹¹⁴ Կրթությունը հանդես է գալիս իբրև առօրյա ու սովորութային բարքից կտրվելու, այն իբրև երբեմն «ասիական», երբեմն «միջնադարյան», երբեմն «բարբարոսական» մերժելու սուրբ ու լուսավորյալ ուղի:

¹¹² Ս. Նազարեանց, «Մահացուցակ հանգուցեալ Մանուշակ տիկնոջ Նազարեանց», *Հիւսիսսփայլ*, 1864, թիվ 5, էջ 324-325:

¹¹³ Տե՛ս Նազարեանց, «Մահացուցակ», էջ 324:

¹¹⁴ Հատկանշական է, որ ժողովրդական բարքի դեմ թշնամական վերաբերմունքը մեզանում հաճախ դրսևորվում է լայն իմաստով մոր կերպարի հանդէպ զգուշավոր ու անգամ թշնամական վերաբերմունքի մեջ: Մոր կամ համայնքի ավանդական սովորություններով ապրող տարեց կանանց քննադատությունն իբրև լուսավորության, բանականության հաղթանակի առաջնային խոչընդոտների կարելի է գտնել, սկսած Խորենացուց մինչև 20-րդ դարի հայ եկեղեցու բարեփոխիչները: Տե՛ս Erwand Ter-Minassiantz, „Die Reform der armenischen Kirche und was sie der wissenschaftlichen Theologie Deutschlands verdankt,“ ըստ՝ *Fünfter Weltkongress für Freies Christentum und Religiösen Fortschritt: Protokoll der Verhandlungen* (Berlin, Schöneberg: Verlag des Protestantischen Schriftenvertriebs, 1910-1911), էջ 141-148 և Մովսես Խորենացի, *Պատմություն հայոց*, թրգմ. Ստ. Մալխասյանց (Երևան: Հայաստան, 1968), էջ 194-195: Տե՛ս նաև, Չերգեշտյան, «Սեռականության սահմանագիծը», էջ 324:

Ամփոփում

Բնականաբար բարքի ու լուսավորյալ կրթության ծայրահեղ հակադիր հարաբերությունը, երկրորդով առաջինը մաքրելու մղումը մեզանում ո՛չ ամբողջությամբ, ո՛չ էլ անգամ գլխավորապես հնարավոր չէ հանգեցնել մեր լուսավորիչների՝ ոչ միայն Ռուսոյի, այլև որևէ այլ արդի եվրոպական մտածողի ուսմունքների ու մոտեցումների որդեգրմանը: Այս առանձնահատուկ սուր հակադրության ակունքներն անհրաժեշտ է փնտրել, ինչպես հուշում են հենց մեր լուսավորիչներն իրենք, հայ վաղ քրիստոնեական ավանդույթի ու դրա վերաարժևորման 19-րդ դարի փորձերի մեջ:¹¹⁵ Այս հակասության արդի դրսևորումներն ու զգեստավորումն է, որ ի հայտ է գալիս այս կամ այն եվրոպական արդի հեղինակի՝ հայկական ընթերցման մեջ: Եվ հենց այս ընթերցումներն են Ռուսոյի մանկավարժության մասնավոր օրինակով, իրենց հակասություններով ու յուրահատկություններով, մեր հետազոտության բուն առարկան:

Ռուսոյի մանկավարժական ժառանգության մեջ մեր լուսավորիչները գտել են վայրիվերո քաղաքական հեղձուցիչ պայմաններում ձևավորված չարքաշ, մռայլ ու թշվառ կյանքի բարքերից ապագայում՝ արդիացած հայ իրականության տեսլականում ազատվելու բաղձալի խոստումը: Այս խոստումը միաժամանակ կապվել է հայերի քաղաքական երազանքների՝ արդի քաղաքական կառուցվածքի ձևավորման հույսերի ու նախագծերի հետ: Յետևելով արդի լուսավորական մոտեցումներին, մասնավորապես Ռուսոյի փիլիսոփայությանը, հայ լուսավորիչների աչքում կրթության ու քաղաքականության հանգույցում հայտնվել է ընտանիքը՝ պետության մանրակերտի՝ փոքր հայրենիքի, և բնական կրթության օրրանի մարմնացումը: Ռուսոյի հայկական ընթերցման կարևոր առանձնահատկություններից մեկն, ինչպես տեսանք, այն է, որ ընտանեկան միջավայրում կրթության իդեալը զուրկ է այն հիմնարար հակասություններից, որոնք առկա են հենց Ռուսոյի երկերում: Մեր լուսավորիչներն անվերապահորեն որդեգրում են ընտանիքի իդեալը, ծնողներին հնազանդությունն ու ենթարկությունը դիտարկում իբրև առաքինի ու բարի կրթության առանցք ու հիմք: Միաժամանակ իրականությունը ստիպում է նրանց արձանագրել, որ մեր ընտանեկան իրական բարքերն ու ժառանգությունը լուսավորական իրենց նախագծերի գործնական իրագործման գլխավոր խոչընդոտներից են: Բայց զավեշտալիորեն, ընտանիքի՝ որպես նաև վտանգներով ու մութ անկյուններով լցված երևույթի ըմբռնումը որևէ կերպ չի անցնում տեսական մտածողական հարթություն, այն չի դառնում ընտանիքի պատկերացման մաս:¹¹⁶ Մյուս կողմից էլ հակառակը, «բարբարոսություն» ու «ասիականություն» որակված իրական ընտանեկան բարքերը, դադարում են ընկալվել իբրև բաներ, որոնցից կարելի է ակնկալել որևէ առաքինություն կամ բարիք: Այս նույն բաժանումը յուրահատուկ ձևով ի հայտ է գալիս Ռուսոյի մանկավարժական ժառանգության Պեստալոցցիով միջնորդավորված հայ ընթերցման մեջ: Պեստալոցցին ջանացել ու լուծարական կյանքով ապրող համայնքի համար հաջողել է բարքի ու իդեալի միջև սուր լարումը տարրալուծել մաքրակենցաղությամբ ու բարոյական սրբակեցությամբ միահյուսված բողոքական պրակտիկայում: Սակայն նրա մանկավարժությանն արձագանքող հայ լուսավորիչները դարձյալ կանգնել են իրենց

¹¹⁵ Հմմտ. Նալբանդյան, *Երկերի լիակատար ժողովածու*, հ. 4, էջ 192: Հմմտ. թարգմանչի ծանոթագրությունները՝ Լոք, «Դաստիարակութեան վրայ», *Կիլիկիա*, 1860, թիվ 6, էջ 432, 436: Հմմտ. Չերզեշյան, «Սեռականության սահմանագիծը», էջ 298:

¹¹⁶ Այս առումով հատուկենտ հիշարժան բացառություններից է Լեոյի մի հոդվածը: Տե՛ս Լեո, «Մեր կյանքից», ըստ՝ Վարդան Ազատյան, *Ովքեր արեցին հեղափոխությունը* (Երևան: Հովհաննիսյան ինստիտուտ, 2019), էջ 81-146:

զաղափարական նախագծերի ու լուծերական համայնական կյանքից արմատապես տարբերվող հայ իրականության բարքերի միջև անանցանելի ու լուսավորիչների համար անմտածելի վիճի առաջ:

Այսպես, հայ լուսավորիչներն իրենց կրթական նախագծերում տեսական իրենց դատողություններով ու պատկերացումներով մնում էին խրամատի մի կողմում՝ մյուս կողմում թողնելով այն իրականությունը, որը ծնել էր իրենց, և այն բարքերը, որոնց ակամա, կարելի է ասել՝ բնական կրողն էին իրենք:¹¹⁷ Ձավեշտալիորեն իրականության ու կրթության միջև սուր լարումը լիուլի դրսևորվում էր նրանց նախագծերի ծախողման տեսքով, բայց, ցավոք, հաճախ հետք անգամ չէր թողնում նրանց մանկավարժական օրակարգում:

Վերջաբանի փոխարեն. ինչ է ասում Ջոն Լոքի մանկավարժության հայկական ընթերցումը մեր մասին

Սույն հետազոտության մեջ մենք խնդիր էինք դրել Ռուսոյի մանկավարժության հայ ընթերցման օրինակով ուսումնասիրել մեր լուսավորական ավանդույթի առավել մութ կողմերն ու ներքին հակասությունները: Մենք փորձեցինք շոշափել հատկապես մեր լուսավորական ծրագրերի ու մեր կենցաղի միջև սուր հակադրությունը՝ առանձնահատուկ կարևորելով այն, որ Ռուսոյի իսկ փիլիսոփայության հետևողական ընթերցումն առնվազն տեսանելի ու մտածելի կարող էր դարձնել մեր ավանդույթի հակասական բնույթը: Սակայն, անհերքելի է, որ ինքնին Ռուսոյի մանկավարժական լուսավորական ժառանգությունն իր մեջ ունի բարքի ու կրթության միջև հակադրության սրման ու թեժացման հստակ արտահայտված միտում: Այս կետում հարց է առաջանում՝ իսկ ինչպե՞ս են հայ լուսավորիչներն ընթերցել արդի մանկավարժական այն ավանդույթները, որոնք կրթությունը դիտարկում էին բարքի հետ սուր, պայմանականորեն ասած՝ «ռուսոյական» լարման շրջանակից դուրս: Չպետք է զարմանանք, որ եթե մեզ առավել հոգեհարազատ «ռուսոյական» մանկավարժության հայ ընթերցումները լի են լուրջ անհետևողականություններով, ապա է՛լ ավելի վառ ու սուր հակասություններ պետք է ի հայտ գան այլ՝ մեզ օտար արդի մանկավարժական ավանդույթների հայ ընթերցումներում: Բայց որքան սուր են այս լարումները նույնքան բարդ ու լուրջ է դրանց հետ աշխատանքը ու դրանց բերած մարտահրավերների ընդունումը: Ձավեշտալիորեն սրանց թվում է այն, որ մենք ինքներս, որպես հայ լուսավորական ավանդույթի, կամա թե ակամա, ժառանգ հանդիսացող հետազոտող, որ ուսումնասիրում ու քննադատում է այդ նույն ժառանգությունն իր ներհակություններով, ստիպված կլինենք, հաշվի նստել նաև այս *ներքին հակասականության* կրողը լինելու հանգամանքի հետ...

¹¹⁷ Խիստ հատկանշական է այն փաստը, որ ինքը՝ Ռուսոն, երբ առիթ է ունեցել հպանցիկ անդրադառնալու պարսկական տիրապետության տակ ապրող 17-րդ դարի հայերին՝ աչքաթող չի արել այս հակասությունը, թեև համատեքստը, որում տեղ է գտել այդ անդրադարձը վերաբերում է ոչ թե կրթությանը, այլ քաղաքականությանը: Այս մասին տե՛ս Գրիգորյան, «Ժան-ժակ Ռուսոն և նոր «բարոյական կյանքի» հույսերն ու տագնապները», էջ 71-77:

Մեր լուսավորական ավանդույթի խորը ներքին լարումները երևան բերելու առումով առանձնակի հետաքրքրություն են ներկայացնում 17-րդ դարի անգլիացի փիլիսոփա Ջոն Լոքի մանկավարժական հայացքներն ու դրանց հայկական ընթերցումը: Լոքի մանկավարժությունը համարվում է արդի մանկավարժության ձևավորման համար նախապայման հանդիսացած հիմք, որը հենց բուն Ռուսոյի *Էմիլի* վրա վիթխարի ազդեցություն է գործել:¹¹⁸ Բազմաթիվ են *Էմիլի* մեջ տեղ գտած այն խորհուրդները, որոնք բառացիորեն կրկնում են Լոքի գլխավոր մանկավարժական աշխատության՝ *Որոշ մտքեր կրթության վերաբերյալ* գրքի այս կամ այն հորդորը:¹¹⁹ Բայց իբրև ծրագիր, իբրև արդի կրթության տեսլական Լոքի մոտեցումները սկզբունքորեն տարբեր են Ռուսոյի մանկավարժությունից ու նրա թողած ժառանգությունից:

Ինչպես Ռուսոն, Լոքը շատ մեծ նշանակություն է տալիս կրթությանը. «Կարծում եմ, կարելի է ասել, որ մեր տեսած մարդկանց ինը տասներորդն այնպիսին են ինչպիսին կան, բարի թե չար, պիտանի թե անպիտան, իրենց կրթությամբ»:¹²⁰ Սակայն նա ձեռնպահ է մնում կրթությունն ուղղակիորեն քաղաքական արմատական փոփոխությունների հետ կապելուց: Լոքի մոտ չենք գտնում պետության հիմնադրման ու կրթության ավանդման ուղիղ համեմատությունն ու սերտագույն այնպիսի փոխկապակցումը, որը հանգեցնում է անշահախնդիր օրենսդրի ու առաքինի դաստիարակի Ռուսոյի հայտնի գուզահեռմանը: Լոքի համար կրթությունը ներկայից ու ժառանգված անցյալից սկզբունքորեն տարբեր ապագա ստեղծելու հնար չէ, այլ մի բան, որը կարող է մեծապես նպաստել «ազգի բարեկեցությանն ու բարգավաճմանը» (էջ v): Այսինքն՝ Լոքի համար կրթությունը քաղաքական նշանակություն ունենալով հանդերձ, արմատապես նոր իրականություն չի ստեղծում, այլ թույլ է տալիս բարելավել եղածը: Նույն տրամաբանությամբ, իր աշխատության մեջ կրթության նախընտրելի ձևերը նա բխեցնում է ներկա իրականության մեջ գոյություն ունեցող բարքերից՝ անգլիացի գյուղացիների ու ազնվականների հաստատված կենսակերպից: Կրթությունը հակադրված չէ բարքերին, այն միայն ընտրում է ներկա կյանքի համար բարքի առավել բարեհարմար ձևերը, մշակում ու հղկում դրանք: Լոքը, ինչպես Ռուսոն, կարևորում է անտիկ փորձը, բայց միանգամայն այլ կերպ: Անտիկ աշխարհի արժանավոր մանկավարժական պրակտիկաները ոչ թե ապականված արդի աշխարհին հակադրված նոր արմատական այլընտրանք առաջարկելու ներուժ ունեն, այլ մատնանշում ու ընդգծում են արդի աշխարհում արդեն առկա մոտեցումներն ու սովորությունները:¹²¹

Սիստեմանակ, Լոքի մանկավարժությունը տարբերվում է նաև Պետալոցցու ռուսոյականությունից: Լոքի՝ կրթության խարսխումը բարքի մեջ համեմատելի չէ բարքի և բարձր կրթական իդեալի լուծերական հաշտեցման հետ: Եթե կրթական մոտեցումները Լոքը բխեցնում է հենց ժողովրդական բարքերից, ապա Պետալոցցին, իբրև առաքինություն ընկալված սրբակենցաղ բարոյականության հիմքի վրա էր բարքը կապում կրթական վեհ գաղափարների հետ: Լոքի համար բարքն ինքնին, առանց դրա հիմնարար մաքրման գործողության, բարոյական բարիքի ու առաքինության հիմքն ու աղբյուրն է: Բայց և այնպես, կարևորելով ֆիզիկական ու բարոյական մաքրությունը, Լոքը բարոյականության պահանջով, ի տարբերություն Պետալոցցիի չի հորդորում ամբողջությամբ սրբել մարդկային բարքի հետ կապված աղտը և ոչ էլ անգամ իսպառ

¹¹⁸ Տե՛ս, օրինակ, Howlett, *Progressive Education*, էջ 23-30; Jonathan Marks, «Rousseau's Critique of Locke's Education for Liberty», *The Journal of Politics*, 2012, թիվ 3, էջ 694–706:

¹¹⁹ Հմմտ. օրինակ, Rousseau, *Emile*, էջ 55, 126, 128: Այս մասին տե՛ս նաև Marks, «Rousseau's Critique of Locke's Education for Liberty», էջ 694:

¹²⁰ Տե՛ս *The Works of John Locke*, հ. 8 (London: C. Baldwin, 1824), էջ 6: Այսուհետ սույն աղբյուրից մեջբերումների էջերը՝ տողամիջում:

¹²¹ Հմմտ. *The Works of John Locke*, հ. 8, էջ 54, 163, 168, 180:

բացառել ամեն բարոյական արատ: Հատուկենտ, բայց կարևոր կետերում Լոքն անգամ փորձում է նշմարել աղտի հետ (սրբելուց ու մաքրելուց զատ) երեխայի հարաբերման այնպիսի ձևեր, որոնք բարիք կարող են դառնալ նրա համար: Այսպես, օրինակ, հորդորելով ազնվականների երեխաներին մեծացնել գյուղացիների երեխաների մման (էջ 7)՝ Լոքը կոչ է անում երեխաներին հագցնել ծակ ներբաններով կոշիկներ, որպեսզի նրանք ջրի ու ցեխի մեջ քայլելիս փոքր տարիքից վարժվեն ցրտին ու լինեն առավել ամրակազմ (էջ 9): Ավելին, նա չի վարանում իր աշխատության մի մեծ հատված նվիրել երեխաների աղետամոքսային համակարգի կանոնավոր աշխատանքի առանձնակի կարևորմանն ու մասնավորապես մատնանշել աղիների ամենօրյա անխափան դատարկման ուղղությամբ մանկուց ձևավորվելիք անհրաժեշտ սովորությունները (էջ 23-26): Մյուս կողմից, ինքն իրենով բարոյական արատ համարվող ծաղրն, օրինակ, խիստ հատուկենտ դեպքերում, երբ երեխայի մոտ նկատվում է, Լոքի համոզմամբ ամենավտանգավոր բնավորության գիծը՝ ծուլությունն ու դանդաղկոտությունը, կարող է առույգություն ու ժրաջանություն արթնացնելու հարցում օգտակար լինել (էջ 120):

Առանց բարքի՝ «մարդկային կյանքի գլխավոր ուղեցույցի» դեմ պատերազմ հայտարարելու, դրա միջից կրթական մոտեցումներ արտածելու այս ավանդույթը մեզանում պատմականորեն քիչ արձագանքներ է գտել:¹²² Այն հատուկենտ դեպքերը, որոնք մեզ հանդիպել են, ցույց են տալիս, որ բարքի հետ հաշվի նստելու մանկավարժական հիմնարար բրիտանական փիլիսոփայության սկզունքն ըստ էության վրիպել է մեր լուսավորիչների ուշադրությունից: Հատկապես հատկանշական է 1860-1863 թվականներին Պոլսի *Կիլիկիա* պարբերականում Լոքի հիշյալ աշխատության մի մեծ հատվածի թարգմանությունը:¹²³ Թարգմանիչը՝ Մատթեոս Մամուրյանն իր փոքրիկ նախաբանում դաստիարակի կոչումը համեմատում է օրենսդրի առաքելության հետ.

Ինչպես ամեն ազգ իր օրենսդիրը, նույնպես ամեն մարդ յայտնի կամ անյայտ իր դաստիարակն ունեցել է իր կեանքին մեջ. առաջինը օրենքներ է հաստատել ժողովրդի սովորութեան և վիճակի համեմատ, երկրորդը հոգիներ է մարզել, քաղաքացիներ պատրաստել: Ուրեմն մի դաստիարակի պաշտօնը աւելի ծանր և կարևոր է քան թե օրենսդրին, որուն կարևորութիւնը այնքան թեթևանում է, որքան որ ընտիր դաստիարակութեան պտուղները հասուն, ազնիւ և գեղեցիկ լինեն ու շատանան....

Հայք՝ որ ցիր ու ցան կենում են աշխարհիս ամեն կողմը այլևայլ սովորութիւններու ու բարուց ներքև ո՞րչափ.... հարկաւորութիւն ունին ուղիղ և գործադրելի դաստիարակութեան սկզբունքներ սովորելու, որոնք ի գործ դրուելով իբրև մի բարոյական կապ, մերազնէից նժդեհ հոգիները միմեանց հետ կարող կլինին կապելու:¹²⁴

¹²² Տե՛ս Francis Bacon, *Major Works*, (խմբ.) Brian Vickers (Oxford, New York: Oxford University, 2008), էջ 419: Պատահական չէ, որ հաճախ «էմպիրիստական» կոչվող այս ավանդույթի հիմնադիր Ֆրենսիս Բեքոնը կրթական հարցերին նվիրված իր էսսեն վերնագրել է «Սովորության ու կրթության մասին»: Տե՛ս Bacon, *Major Works*, էջ 418: Մեզանում այս փիլիսոփայական ավանդույթի հետ ծանոթության հատուկենտ օրինակներից են *Ծաղիկ* պարբերականում Բեքոնի մի քանի էսսեների հայերեն թարգմանությունները: Տե՛ս Պաքօն, «Ուսմունք», *Ծաղիկ*, 1865, թիվ 110, էջ 383; Պաքօն, «Վրեժխնդրութիւն», *Ծաղիկ*, 1866, թիվ 118, էջ 444-445; Պաքօն, «Թշուառութիւն», *Ծաղիկ*, 1866, թիվ 121, էջ 472; Պաքօն, «Ամուսնութիւն և ազապութիւն», *Ծաղիկ*, 1867, թիվ 131, էջ 551-552; Պաքօն, «Իմաստութիւն անձնական», *Ծաղիկ*, 1867, թիվ 141, էջ 631-632; Պաքօն, «Սովորութիւն և դաստիարակութիւն», *Ծաղիկ*, 1867, թիվ 144, էջ 650-651:

¹²³ Լոք, «Դաստիարակութեան վրայ», թրգմ. Մ. Մամուրեան *Կիլիկիա*, 1860, թիվ 5, էջ 349-359; թիվ 6, էջ 431-439; թիվ 8, էջ 599-613; 1863, թիվ 1, էջ 16-32; թիվ 2, էջ 154-160; թիվ 11, էջ 845-868:

¹²⁴ Լոք, «Դաստիարակութեան վրայ», 1860, էջ 350-351:

Մի կողմից, նախ նկատենք, որ երբ Մամուրյանը քաղաքական բաղձանքների ետնաբեմին օրենսդրի ու դաստիարակի գործի միջև ուղիղ զուգահեռ է անցկացնում ու կրթությունն ըմբռնում իբրև քաղաքացիներ կերտող և նրանց «հոգիները միմեանց հետ» կապող միջոց, նրա մոտեցումը շատ ավելի բնորոշ է Ռուսոյի, քան Լոքի փիլիսոփայական ժառանգությանը: Ի սկզբանե, ուրեմն, Մամուրյանը Լոքի դաստիարակությանը մոտենում է արդեն իբրև մի բանի, որի նպատակները ձևակերպված են մանկավարժության ու քաղաքականության «ռուսոյական» ավանդույթի շրջանակներում: Մյուս կողմից, սակայն, այս նույն հատվածում Մամուրյանը, հետևելով Լոքին, առանձնակի շեշտում է սովորույթների հետ հաշվի նստելու նշանակությունն ազգային կրթության ու ազգային օրենսդրության մեջ: Թարգմանությանը կից Մամուրյանի ծանոթագրություններից, սակայն, երևում է այն առանձնահատուկ եղանակը, որով հայ լուսավորիչը փորձում է Լոքի՝ ժողովրդական բարքերից ելնող մանկավարժական խորհուրդները տեղայնացնել ու հարմարեցնել հայ իրականությանը: Օրինակ, թարգմանության այն հատվածում, որտեղ Լոքը, ելնելով առողջական նկատառումներից, հորդորում է երեխաներին հագցնել շնչառությանը չխանգարող ու շարժումները չխոչընդոտող լայն ու թույլ շորեր, Մամուրյանը տալիս է հետևյալ ծանոթագրությունը. «Չայերը ի սկզբանե անտի լայնարձակ և արևելեան ճոխ զգեստ» են կրել:¹²⁵ Թարգմանիչը նշելով, որ մեզանում դեռևս որոշակիորեն պահպանվել է այդ սովորությունը, ընդգծում է, որ խոսքը եթե ոչ կորսված, ապա կորուստի եզրին գտնվող անցյալի հին բարքի ու դրա հետ կապված առողջության ու ամրակազմության մասին է. «Չայկա բազուկը բարակ չէր, այլ կորովի և հաստ, երբ Բելին տապալեց. Սաթինկան մեքքը մատնոցի չափ բարակ չէր, երբ ոսկեփոկ պարանովը անց կացաւ, իր եղբայրն ու տէրութիւնն ազատեց և Արտաշէսի սիրտը գրաւեց»:¹²⁶ Նույն կերպ, երբ թարգմանիչը կարևորում է հայ «ազնիվ» բարքերը, գտնում դրանց հետ հարաբերության մեջ Լոքի մանկավարժության կենսագործման հնարավորություններ, նա դարձյալ հղում է անցյալի՝ հայ բարքին:¹²⁷

Մամուրյանի վերաբերմունքը ներկա ժողովրդական բարքի հանդեպ լիովին այլ է: Խոսելով, մասնավորապես, իր ժամանակի Պոլսի հայերի մասին, Մամուրյանը Լոքի կրթական բարձր իդեալները և հայերի անցյալի ազնիվ բարքը հակադրում է ներկայի ընտանեկան կրթությանը և արձանագրում, որ իր աչքում հաճախ «ծնողք մոլութեան ուսուցիչք են իւրեանց զաւակաց»:¹²⁸ Այս «մոլություններն» իրենց հերթին մի մեծ չափով թարգմանիչը հանգեցնում է որդեգրված օտար ու «ցածր» սովորութիւններին, որոնց արմատավորման արդյունքում հայերը շեղվել են իրենց «հրապաշտ նախնիքի» բարոյական բարձր իդեալներից. «ողբալի է, որ թուրքական ապականակիր սովորությունները շատ հայ ընտանեաց մէջ մուտ է արել, ունակութիւն է դարձել» (էջ 860):¹²⁹ Ուրեմն, Մամուրյանի համար «հայկական բարքերը», որոնց հետ պետք է հաշվի նստել ու որոնց հետ կապի մեջ տեղայնացնել Լոքի մանկավարժությունը, գլխավորապես կապվում են մեծապես կորսված *անցյալի*, պատմական առաքինությունների հետ: Իսկ այն սովորությունները, որոնք *ներկայում* ունեն հայերը, մի կողմից, օտարամուտ են, մյուս կողմից՝ իրենց «ցածության» պատճառով արժանի չեն համարվելու այնպիսի բարք, որից կարելի է բխեցնել կրթության ձևեր:¹³⁰ Այլ կերպ ասած, թարգմանիչը նախընտրում է

¹²⁵ Լոք, «Դաստիարակութեան վրայ», 1860, էջ 436:

¹²⁶ Լոք, «Դաստիարակութեան վրայ», 1860, էջ 436:

¹²⁷ Հմմտ. թարգմանչի ծանոթագրությունները՝ Լոք, «Դաստիարակութեան վրայ», 1860, էջ 432, 436; 1863, էջ 346:

¹²⁸ Տե՛ս թարգմանչի ծանոթագրությունը՝ Լոք, «Դաստիարակութեան վրայ», 1863, էջ 859:

¹²⁹ Տե՛ս թարգմանչի ծանոթագրությունը՝ Լոք, «Դաստիարակութեան վրայ», 1863, էջ 860:

¹³⁰ Հմմտ. Լոք, «Դաստիարակութեան վրայ», 1860, էջ 350-352; 1863, էջ 859-860: Լոքի դաստիարակության այս հայկական ըմբերումը և դրա յուրահատկությունները հասկանալու համար կարևոր է շեշտել հետևյալ հանգամանքը: Մամուրյանն ըմբերում է Լոքի դաստիարակությունը կեղեքված հայ ժողովրդի լուսավորչի

դաստիարակությունը հիմնել անցյալի ենթադրյալ վարվելակերպերի ու սովորությունների վրա, քան առերեսվել ու աշխատել ներկայում գոյություն ունեցող շոշափելի ու իրական կյանքի ձևերի հետ:

Բարքի առկա դրսևորումներից հեռու մնալու, դրանք նսեմացնելու Մամուրյանի մոտեցումը՝ Լոքի ընթերցման պարագայում, լավագույնս ցույց են տալիս, սակայն, ոչ այնքան ծանոթագրությունները, որքան բնագրի այն հատվածները, որոնք լռության են մատնված և չեն ներառված հայերեն տարբերակում: Երբ հայերեն թարգմանությունը համեմատում ենք բնագրի հետ, պարզվում է, որ բնագրի մի զգալի հատված հայերենում բացակայում է:¹³¹ Սա հենց այն հատվածն է, ուր Լոքը խոսում է երեխաների աղետամոքսային համակարգի աշխատանքի մասին: Ընդ որում, ուշագրավ է ոչ միայն հատվածի դուրս ձգումն ինքնին, այլև այն ձևը, որով հատվածը շրջանցված է: Բնագրում բոլոր պարբերությունները համարակալված են: Թարգմանությունը, հետևելով Լոքի բնագրին, նույնպես համարակալված է: Հիշյալ հատվածին համապատասխանող վեց պարբերությունները ոչ միայն դուրս են հանված թարգմանությունից, այլև հատվածին հաջորդող բոլոր պարբերությունների համարակալումն այնպես է փոխված, որ ասես այդ հատվածը չի էլ եղել բնագրում:¹³²

Այս, թերևս ավելորդ թվացող մանրուքի մեջ կարելի է նշմարել լուսավորական մեր մոտեցումների արմատականության աստիճանը ու իրականությունից կտրվելու մակարդակը: Փաստորեն, բարքն ինքն իրենով, որպես կյանքն ամենահիմնարար՝ նյութական, կենցաղային մակարդակում գործածող միջոց խրտնեցնում է հայ մտավորականներին: Առանց վեհացված բարոյական վերափմաստավորման, առանց սրբացված նախնիների դարավոր ավանդույթի հետ երևակայական մակարդակում կապի, ակնհայտ է, որ առօրյա բարքը՝ կապվելով կեղտի ամենաարգահատելի ու նյութական դրսևորման՝ արտաթորանքի հետ, հատկապես գարշելի ու անընդունելի է դառնում: Թարգմանական այս՝ արգահատանքից դրդված բացթողման մեջ տեսանելի է, որ խոսք անգամ չի կարող լինել կրթության այնպիսի ըմբռնման մասին, որը փորձում է գտնել գոյություն ունեցող մարդկային բարքի և որպես կեղտ ընկալված իրողությունների հետ առնչվելու բարեհարմար եղանակներ: Ոչ էլ կրթությունը նպատակ ունի կեղտի հետ ամենօրյա հարաբերության մեջ մաքրակենցաղությունը դարձնել սրբացված բարքի հիմք, ինչպես կջանար Պեստալոցցին: Հայ լուսավորական մոտեցումն այստեղ ծայրահեղ արմատական է գտնվում. կրթության մեջ, ըստ այս մոտեցման, կեղտն ու դրա հետ առնչվելու առօրյա ու կենցաղային բարքը ընդհանրապես տեղ չունեն: Թարգմանությունը

տեսանկյունից: Այս տեսանկյունից է, որ ներկա հայ բարքը, դրա վառ արտահայտված միջինարևելյան կողմերը Մամուրյանի աչքում օտարամուտ են երևում: Լոքի պարագայում, օբյեկտիվորեն խոսք չկա բարքի՝ իբրև օտար երևույթի ըմբռնման մասին, ոչ էլ՝ բարքի կրողը Լոքի համար կեղեքված ժողովուրդն է: Անկասկած 17-րդ դարի անգլիական բարքի հիմքերը կապված են դեռ Հռոմեական կայսրության օրերից սկսած անթիվ օտար արշավանքների ու դրանց՝ բռնի ճանապարհով բերած մշակութային շերտերի բազմության հետ: Սակայն արդյունքում ձևավորված անգլիական խառնուրդն այլևս չի դիտվում իբրև օտար «սպականակիր» սովորության բեռ, այլ ընկալվում է իբրև յուրացված ժառանգություն. հանգամանք, որն աներկբայորեն ունի իր նյութական ամուր հիմքերն այդ բարքի հետ կապված տնտեսապես բարգավաճող բրիտանական իրականության մեջ:

¹³¹ Տե՛ս *The Works of John Locke*, էջ 23-25, հմմտ. Լոք, «Դաստիարակության վրայ», 1860, էջ 605:

¹³² Այսպես, Լոքի բնագրի առաջին քսաներեք պարբերությունները համապատասխանում են թարգմանության քսաներեք պարբերություններին, հաջորդ վեցը բացակայում են, իսկ 29, 30, 31 և հաջորդական մյուս թվերով համարակալված պարբերությունները թարգմանության մեջ հանդես են գալիս, որպես 24, 25, 26 և այլն: Հմմտ. Լոք, «Դաստիարակութեան վրայ», 1860, էջ 605: Իհարկե, այստեղ արժի չբացառել այն բանի հնարավորությունը, որ, գուցե, այս հատվածը ոչ թե դուրս է հանել Մամուրյանն իր թարգմանությունից, այլ արդեն պարբերականի խմբագիրը՝ համապատասխան համարից: Կարելի է նաև ենթադրել, որ այս հատվածն ի սկզբանե բացակայել է Լոքի աշխատության այն տարբերակում, որը եղել է Մամուրյանի տրամադրության տակ թարգմանության ժամանակ: Սակայն, բացի նրանից, որ այս երկու հնարավորություններն էլ խիստ քիչ հավանական են թվում, փաստը, որ հատվածը դուրս է մնացել հայերեն թարգմանությունից ինքնին արդեն խոսում է:

պարզապես չի «մաքրել» Լոքի հիշյալ վեց պարբերությունները, այն «չտեսնելու է տվել» դրանք, ասես երբեք գոյություն էլ չեն ունեցել:

Այս թարգմանության օրինակը ցույց է տալիս, որ համակված մեզանում դրսևորվող միջինարևելյան բարքերի հանդեպ խոր հակակրանքով, մեր լուսավորիչներն իրական բարքի դեմ իրենց խորշանքը չեն կարողացել զսպել անգամ այն պարագայում, երբ բարքի առավել նյութական կողմերի կարևորման հորդոր են ընթերցել եվրոպացի՝ հեղինակի շուրթերից: Եվ սա այն պարագայում, որ հենց նույն հայ լուսավորիչները եվրոպական հեղինակների կրթական ու լուսավորական ծրագրերի հետ են կապել մեր քաղաքակրթման հույսերը:

Նկատենք նաև, որ մեր լուսավորիչների այս մոտեցումը դժվար է անգամ համարել բառիս բուն իմաստով մտավորական դիրքորոշում: Այն պահերին, երբ բարքն ու դրա առավել նյութական դրսևորումները հանդիպում են հայ լուսավորական կրթական բարձր իդեալների հետ, հայ լուսավորիչը կարծես դադարում է մտավորական, լուսավորիչ լինելուց, որը պետք է «ի պաշտոնե» առաջնորդվի լուսավորյալ տեսությունների բանական սկզբունքներով ու քննադատական դատողություններով: Լավագույն դեպքում նա իբրև բացատրություն չպահանջող, ինքնակնհայտ արատ նսեմացնում է բարքն իբրև «աղտաբորբոք ասիականութեան» դրսևորում, ինչպես Նազարյանցն իր մոր մահախոսականում: Կամ էլ ավելի ծայրահեղ դեպքերում նա կոծկում, «չտեսնելու է տալիս» բարքը, փոխանակ, եթե անգամ ոչ ընդունելու ու վերամտածելու, առնվազն հետևողական փաստարկներով քննադատելու: Այսինքն՝ այնտեղ, որտեղ հայ լուսավորիչն ամենասուրն է պայքարում նյութական գորշ ու խավար իրականության ու դրա հետ առնչվող բարքի դեմ, այդտեղ ինքը մնում է կոծկող ու սքողող, «խավարում» աննկատ գործող սովորությունների շրջանակում: Այսպես մեր լուսավորիչները, նոր ու առավել կենսունակ գոյությամբ են օժտում կյանքն ապրելու այն ձևերը, որոնց բացառումն ու վերացումը նրանք հռչակել էին իրենց մտավորական գործունեության նպատակ...

Այս պատկերին ենք բախվում, երբ փորձում ենք ներսից հայացք ձգել 19-րդ դարի հայ լուսավորական-մանկավարժական ավանդույթի վրա, վերամտածել այն: Այսպիսի հայացքն էր, որ մեզ հանգեցրեց այս խիստ գնահատականին: Լոքի հայերեն թարգմանության օրինակով մենք տեսանք, թե որքան ծայրահեղ ու խորն է մեր լուսավորական ավանդույթի մեջ ինքնամերժման միտումը՝ սեփական բարքից, սեփական կյանքից, սեփական անմիջական ժառանգությունից ազատվելու, այն մերժելու մղումը: Բայց, եթե այս կետում կանգ առնենք, առանց նկատելու հայ լուսավորիչների գործելաեղանակի վերաբերյալ մեր այդ գնահատականի ու նույն լուսավորիչների թողած ժառանգության *կապը*, ապա գուցե ձախողենք հայ լուսավորական ավանդույթին իրապես ներսից նայելու մեր փորձը:

Նույն Մամուրյանն ու Նազարյանցը, Նալբանդյանն ու Աբովյանը, որոնց կրթական մոտեցումները քննարկեցինք, արդեն այսօր, մեր օրերում այլ բան չեն, քան մեր անմիջական մտավոր ժառանգությունը: Եվ ուրեմն նույն այդ լուսավորիչների ժառանգությունը քննադատելիս, նրանց ներքին լարումներն ու հակասությունները երևան բերելիս որքան մեր գնահատականներն ու բնորոշումները սուր լինեն, այնքան ավելի ու ավելի կմոտենանք այդ նույն ժառանգության կույր կրկնության գործողությանը: Մամուրյանի օրինակով հայ լուսավորիչների գործելաեղանակի վերաբերյալ գրած մեր տողերն ընդամենը կես քայլ են հեռու մտավորական մեր ժառանգության՝ ինքնամերժման հերթական ու «ավանդական» սովորության դրսևորումից: Սա փաստ է, որը հավաստում է, թե որքան աննկատ ու խորը կերպով մեր մեջ կարող են արտահայտվել մեր ժառանգած մտածողության ձևերը: Ինքնին այդ ձևերից ազատվելու նպատակ չէ, որ մենք դրել ենք

մեր առաջ. ձգտում, որը թե՛ չափազանց հավակնոտ է, թե՛ միևնույն ժամանակ դատապարտված: Խնդիրն այլ է. մեր մտածելաեղանակների մեջ նկատել ու ճանաչել մեզ ժառանգված ձևերն ու մղումները: Միայն այսպես է հնարավոր ոչ թե պատճենել այդ ձևերն ու հակումները, այլ աշխատել դրանց հետ ու առնչել դրանք մեր ներկա կյանքի հետ: