

# ԻՄԱՍՏՈՒԹՅՈՒՆ

## WISDOM



2014, 1(2)

# ԽՍԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

## EDITORIAL COUNCIL

ՄԻՐՋԱԽԱՆՅԱՆ ՌՈՒԲԵՆ՝

MIRZAKHANYAN RUBEN -

ԲՐՈՒՏՅԱՆ ԳԵՈՐԳ՝

BRUTIAN GEORG -

ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ՍՐԲՈՒՅԻ՝

GEVORGYAN SRBUHI -

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ԱՐԱ՝

GRIGORYAN ARA -

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ԷՌՆԵՍՏ՝

GRIGORYAN ERNEST -

ԴԱՆԻԵԼՅԱՆ ԷԴՈՒԱՐԴ՝

DANIELYAN EDUARD -

ԴՈԼՈՒԽԱՆՅԱՆ ԱԵԼԻՏԱ՝

DOLUKHANYAN AELITA -

ԶԱՍԼԱՎՍԿԻ ԻԳՈՐ՝

ZASLAVSKI IGOR -

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՎԼԱԴԻՄԻՐ՝

KARAPETYAN VLADIMIR -

ԿԵՄՊ ՊԵՏԵՐ՝

KEMP PETER -

ԿՈԽԼԵՐ ՀԱՆՍ՝

KOHLER HANS -

ՄՈՄՅԱՆ ԿԱՐԵՆ՝

MOMJYAN KAREN -

ՄՈՒՏՍՈՒՍՈՒՊՈՒԼՈՍ ԵՎԱՆԳԵԼՈՍ՝

MOUSOPOULOS YEVANGELOS -

ՍՏՅՈՊԻՆ ՎՅԱՉԵՍԼԱՎ՝

STYOPIN VYACHESLAV -

ՍՏՐՈՒԴ ԲԱՐՐԻ՝

STROUD BARRY -

ՈՒՐՍՈՒԷ ԱՐԿԱԴԻ՝

URSUL ARKADIY -

ՕՉԱՆՅԱՆ ՔԱԶԻԿ՝

KADZHİK OGANYAN -

Խմբագրական խորհրդի պատվավոր նախագահ, Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ ռեկտոր, պ.գ.դ., պրոֆեսոր

Honorary Chief of the Editorial Council, Chancellor of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Habilitation in History, Professor

Խմբագրական խորհրդի նախագահ, ակադեմիկոս, ՀՊՄՀ Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և փաստարկման միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտի տնօրեն

Chief of the Editorial Council Academician, President of International Research Institute for Metaphilosophy, Transformational Logic and Argumentation at Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ պրոռեկտոր, հ.գ.դ., պրոֆեսոր

Vice Chancellor of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Habilitation in Psychology, Professor

ՀՀ ԳԱԱ ակադեմիկոս, ՀՀ ԳԱԱ Մանուկ Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտի բաժնի վարիչ

Academician of NAS of RA, Head of the Department at the Institute of Literature after M.Abeghyan (NAS of RA)

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ սոցիոլոգիայի ամբիոնի պրոֆեսոր, փ.գ.դ.

Professor of the Chair of Sociology at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Habilitation in Philosophy

ՀՀ ԳԱԱ Պատմության ինստիտուտի հին դարերի պատմության բաժնի վարիչ, պ.գ.դ., պրոֆեսոր

Head of the Department of Ancient History at the Institut of History and Archeology at NAS of RA, Doctor of Habilitation in History

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հայ հին և միջնադարյան գրականության և դրա դասավանդման ամբիոնի վարիչ, ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ, ք.գ.դ., պրոֆեսոր

Head of the Chair of Ancient and Medieval Armenian Literature and its Teaching Methods at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Corresponding Member of the NAS of RA, Doctor of Habilitation in Philology, Professor

ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ

Corresponding Member of the NAS of RA

ՀՊՄՀ տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հ.գ.դ., պրոֆեսոր

Head of the Chair of Age and Pedagogical Psychology at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Habilitation in Psychology, Professor

Աարուսի (Դանիա) համալսարանի պրոֆեսոր, կրթության բաժանմունքի էթիկայի և իրավունքի կենտրոնի տնօրեն

Professor of the the Department of Education at the University of Aarhus (Denmark), Head of the Centre of Ethics and Law

Ինսբրուքի (Ավստրիա) համալսարանի փիլիսոփայության բաժանմունքի ղեկավար, պրոֆեսոր

Head of the Department of Philosophy at the University of Innsbruck (Austria), Professor

Մոսկվայի պետական համալսարանի (Ռուսաստան) սոցիալական փիլիսոփայության ամբիոնի վարիչ, փ.գ.դ., պրոֆեսոր

Head of the Chair of Social Philosophy at the Moscow State University, Doctor of Habilitation in Philosophy, Professor

Աթենքի (Հունաստան) համալսարանի պատվավոր ռեկտոր, փիլիսոփայության դոկտոր, ակադեմիկոս

Honorary Rector of the University of Athens (Greece), Doctor of Habilitation in Philosophy, Academician

ՌԳԱ ակադեմիկոս, փ.գ.դ., պրոֆեսոր

Academician of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Habilitation in Philosophy, Professor

Ակադեմիկոս, փիլիսոփայության դոկտոր

Academician, Doctor of Habilitation in Philosophy

Փիլիսոփայության միջազգային ակադեմիայի անդամ, Նոոսֆերայի միջազգային ակադեմիայի անդամ, պրոֆեսոր

Member of the International Academy for Philosophy, Member of the International Academy for Noosphere, Doctor of Habilitation in Philosophy, Professor

Սանկտ-Պետերբուրգի պետական ինժեներատեխնոլոգիական համալսարանի սոցիոլոգիայի ամբիոնի վարիչ, փ.գ.դ., պրոֆեսոր

Head of the Chair of Sociology at the Saint Petersburg State University of Engineering and Economics, Doctor of Habilitation in Philosophy, Professor

Հրատարակվում է Իսաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական  
մանկավարժական համալսարանի գիտական խորհրդի որոշմամբ  
Published by the Decision of the Scientific Board of  
the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

Ի Մ Ա Ս Տ ՈՒ Թ Յ ՈՒ Ն  
W I S D O M

1 (2)

2 0 1 4

ԵՐԵՎԱՆ

«Տիգրան Մեծ» հրատարակչություն

“Tigran Mets” Publishing House

2014



Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտի  
**Գ Ի Տ Ա Կ Ա Ն Պ Ա Ր Բ Ե Ր Ա Կ Ա Ն**

International Research Institute for Metaphilosophy,  
 Transformational Logic and Argumentation  
**SCIENTIFIC PERIODICAL**



**Խ Մ Բ Ա Գ Ր Ա Կ Ա Ջ Մ**  
**EDITORIAL**

*Գլխավոր խմբագիր*  
 Chief Editor

**Բրուտյան Գեորգ**

Ակադեմիկոս, Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտի նախագահ

**Brutian Georg**

Academician, President of International Research Institute for Metaphilosophy, Transformational Logic, and Argumentation at Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

*Գլխավոր խմբագրի տեղակալներ*  
 Deputy Chief Editor

**Հովհաննիսյան Հասմիկ**

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտի փոխնախագահ, ՀՊՄՀ փիլիսոփայության և տրամաբանության ամբիոնի վարիչ, փ.գ.թ., դոցենտ

**Hovhannisyan Hasmik**

Vice-president of International Research Institute for Metaphilosophy, Transformational Logic and Argumentation at Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Head of the Department of Philosophy and Logic of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Philosophy Associate Professor

**Հովհաննիսյան Հովհաննես**

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտի փոխնախագահ, փ.գ.թ., դոցենտ

**Hovhannisyan Hovhannes**

Vice-president of International Research Institute for Metaphilosophy, Transformational Logic and Argumentation at Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Philosophy, Associate Professor

*Խմբագրության անդամներ*  
 Editorial board

**Խուրյան Սամվել**

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ զարգացման և կիրառական հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, Կ.գ.դ., պրոֆեսոր

**Khudoyan Samvel**

Head of the Chair of Development and Applied Psychology at Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Habilitation in Psychology

**Գևորգյան Աշոտ**

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ փիլիսոփայության և տրամաբանության ամբիոնի դոցենտ, փ.գ.թ.

**Gevorgyan Ashot**

Associate Professor of the Department of Philosophy and Logic at Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Philosophy

**Քոչարյան Հրանտ**

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ փիլիսոփայության և տրամաբանության ամբիոնի ասիստենտ, փ.գ.թ.

**Khocharyan Hrant**

Assistant of the Department of Philosophy and Logic at Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Philosophy

*Գրական խմբագիրներ*  
 Literary Editors

**Մեյսոն Ջոն**

Հոլինս (ԱՄՆ) համալսարանի պրոֆեսոր

**Mason Jones**

Professor of Hollins University (USA)

**Միքայելյան Տիգրան**

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ օտար լեզուների ֆակուլտետի դեկան, Բ.գ.թ.

**Mikaelyan Tigran**

Dean of the faculty of Foreign Languages of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Philology

**Ֆրիկ Մարիա Լուիզա**

Ինսբրուքի (Ավստրիա) համալսարանի փիլիսոփայության բաժանմունքի պրոֆեսոր, փ.գ.դ.

**Frick Marie-Luisa**

Professor of the department of Philosophy of Innsbruck University, Doctor of Habilitation in Philosophy

# ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

## CONTENT

<b>ԽՄԲԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ԿՈՂՄԻՑ</b>	9
<b>EDITORS' FOREWORD</b>	10
<b>ԳԻՏԱԺՈՂՈՎԻ ԶԵԿՈՒՅՑՆԵՐ</b>	11
<b>CONFERENCE PAPERS</b>	
<b>ՓԻԼԻՍՈՓՈՒԹՅՈՒՆ</b>	
<b>PHILOSOPHY</b>	
<b>ԱԹԱՆԵՍՅԱՆ ԱՐԹՈՒՐ</b>	12
Հիմնավորման հիմնախնդիրը հայաստանյան և ռուսաստանյան փիլիսոփաների աշխատություններում	
<b>АТАНЕСЯН АРТУР</b>	
Проблема обоснования в работах армянских и российских философов	
<b>ATANESYAN ARTHUR</b>	
The Problem of Justification in the Works of Armenian and Russian Philosophers	
<b>ԲՋՆՈՒՆԻ ՎԱՀԱՆ</b>	23
Բազմատիեզերք. գիտության գոյատևման ճգնաժամ	
<b>BZNUNI VAHAN</b>	
The Multiverse: an Existential Crisis for Science?	
<b>ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ԱՇՈՏ</b>	38
Միջմշակութային երկխոսության առանձնահատկություններն ազգային ինքնագիտակցության հիմնախնդրի համատեքստում	
<b>GEVORGYAN ASHOT</b>	
Features of Crosscultural Dialogue in the Context of the problem of National Self-Consciousness	
<b>ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ՄԱՐԻԱՄ</b>	44
Շարժման հիմնահարցը միկրոաշխարհում. փոխակերպական վերլուծություն	
<b>GEVORGYAN MARIAM</b>	
The Problem of Motion in Microworld (A Transformational Analysis)	
<b>ԹԱՆԳԱՄՅԱՆ ՏԻԳՐԱՆ, ՄԱՐԳՍՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ, ԴԱՎԹՅԱՆ ՆԵԼԼԻ</b>	49
Կենսաբանության դերը աշակերտների մտածողության զարգացման և գիտական աշխարհայացքի ձևավորման գործընթացում	
<b>TANGAMYAM TIGRAN, SARGSYAN HASMIK, DAVTYAN NELLI</b>	
The Role of Biology in the Process of the Development of School Students' Thinking and Scientific Outlook Formation	
<b>ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՏԻԳՐԱՆ</b>	60
Հասարակության փոխակերպումը Ռուսաստանում առաջին աշխարհամարտի տարիներին	
<b>KHACHATRYAN TIGRAN</b>	
The First World War and Russian Society	
<b>ԽԱՉԻԲԱԲՅԱՆ ՄԱՆԵ</b>	68
Քաղաքակրթություն. առաջադիմություն թե՞ ետադիմություն	

**KHACHIBABYAN MANE**

Civilization – Progression or Regression?

**ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՀԱՅՎՈՒՆԻ**

74

Թիվ հասկացության էպիստեմաբանական - արժեքային չափումները և ծագման վաղ փուլը (ֆիլեոգենեզ)

**HARUTYUNYAN HAYKUNI**

The Epistemological and Axiological Measures of the Concept *Number* and the Early Stage of its Genesis

**ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ**

80

Մետափաստարկումը մետափիլիսոփայության տեսանկյունից

**HOVHANNISYAN HASMIK**

Metaargumentation from the Perspective of Metaphilosophy

**ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ ՍԵՂԱ**

90

Սոցիալական շերտավորման մեկնաբանումները «Ժամանակակից» սոցիոլոգիայում

**HOVSEPYAN SEDA**

The Concept of Social Stratification in the "Modern" Sociology

**ՍԱՖՐԱՍՏՅԱՆ ՌՈՒԲԵՆ**

97

Ժամանակակից պահպանողականությունը որպես աշխարհընկալում եվ քաղաքական շարժում. ամերիկյան նեոկոնների և պալեոկոնների օրինակը

**SAFRASYAN RUBEN**

Modern Conservatism as a World Perception and Political Movement: the Case of American Neocons and Paleocons

**ՕՇԱՆՅԱՆ ՔԱՋԻԿ**

104

Գիտելիքի, կարծիքի և հավատի փոխկապակցվածությունը. իմացաբանական վերլուծություն

**ОГАНЯН КАДЖИК**

Взаимосвязь знания, мнения и веры: гносеологический анализ

**OHANYAN KADJIK**

The Interconnection of Knowledge, Opinion and Belief: Gnoseological Analysis

**ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

117

**PSYCHOLOGY**

**ՀԱՐՈՅԱՆ ՆԵԼԼԻ, ԹԵՎՈՍՅԱՆ ՄԱՐԻԱ**

118

Ստեղծագործական մտածողությունը ժամանակակից հոգեբանության հասկացությունների համակարգում

**АРОЯН НЕЛЛИ, ТЕВОСЯН МАРИЯ**

Творческое мышление в системе понятий современной психологии

**HAROYAN NELLY, TEVOSYAN MARIA**

Creative Thinking in the System of Concepts of Modern Psychology

**ԹԵՎՈՍՅԱՆ ՄԱՐԻԱ**

127

Ստղծագործական մտածելակերպը կոնֆլիկտային իրավիճակում

**ТЕВОСЯН МАРИЯ**

Творческое мышление в конфликтной ситуации

**TEVOSYAN MARIA**

The Role of Creative Thinking in a Conflict Situation

**ԽԱՉԻԿՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ**

137

Հոգեբանական կոմետենցիաների ձևավորման առանձնահատկությունները իրավաբանների ուսուցման գործընթացում

**ХАЧИКЯН ГАЯНЕ**

Особенности формирования профессиональных психологических компетенций в обучении юристов в современном обществе

**ХАЧИКЯН ГАЯНЕ**

The Specifics of the Formation of the Professional Psychological Competencies in Training Lawyers in the Modern Society

**ԿԱՐՈՅԱՆ ՄԱՐԻՆԵ**

143

Իրավաբանների կրթման մասնագիտական հոգեբանական իրավասությունների ձևավորման առանձնահատկությունները ժամանակակից հասարակությունում

**КАРОЯН МАРИНЕ**

Взрослое музыкальное образование как императив меняющихся реальностей современного общества

**KAROYAN MARINE**

Adult Music Education as an Imperative of Changing Realities of Modern Society

**ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ԱՌԱՔԵԼ**

149

Հետխորհրդային փոխակերպվող հասարակության սոցիալ-հոգեբանական ադապտացիայի որոշ տեխնոլոգիաներ

**HOVHANNISYAN ARAQEL**

Some Technologies of Social-Psychological Adaptation of the Post Soviet Transforming Society

**ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ՌՈՒԲԵՆ**

155

Ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության վերակառուցման դրդապատճառները փոփոխվող Հայաստանում

**PETROSYAN RUBEN**

The Motives of Rebuilding Teachers' Professional Activity in Changing Armenia

**ՓՆՋՈՅԱՆ ԱՐՈՒՍՅԱԿ**

165

Աղջիկ դեռահասների շեղվող վարքի դրսևորման պատճառները ոչ լիարժեք ընտանիքում

**PNJOYAN ARUSYAK**

Reasons for manifesting teenage girls deviant behavior in an incomplete family

ՄԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ ՄԱՍՈՒԼՈՒՄ (խմբագրության խմբագրմամբ)

173

OUR AUTHORS IN THE PRESS (by the editors' edition)

**ԲՐՈՒՏՅԱՆ ԳԵՈՐԳ.** «Ամեն ինչի մասին իմանալ քիչ-քիչ, քիչ մասին՝ ամեն ինչ»

174

**BRUTIAN GEORG.** "Know a Little About Everything and Everything About a Little"

**ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՎԼԱԴԻՄԻՐ.** Արժանացել է «Ռուսաստանի լավագույն հոգեբան» կոչմանը

175

**KARAPETYAN VLADIMIR.** Honored with the Title of the "Best Russian Psychologist"

**ՀԱՐՅԱԶՐՈՒՅՅՆԵՐ INTERVIEWS**

**ՀԱՅ-ԲՈՒՂԱՐԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐ**

176

Հարցազրույց փիլիսոփայության դոկտոր, պրոֆեսոր, Բուլղարիայի ազգային խորհրդի, Եվրոպայի

կրոնական համայնքի անդամ Ռուպեն Կրիկորեանի հետ

## **ARMENIAN-BULGARIAN RELATIONS**

Interview with the Doctor of Philosophy, Professor, Member of the National Assembly of the Republic of Bulgaria and Europe's Religious Committee Ruben Krikorian

### **ՓԱՍՏԱՐԿՄԱՆ ՈՒԺՈՎ**

178

«Օրեր»-ի հարցերին պատասխանում է Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանին առընթեր Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտի տնօրեն ակադեմիկոս Գեորգ Բրուտյանը

### **WITH THE POWER OF ARGUMENTATION**

Georg Brutian the President, Academician of International Research Institute for Metaphilosophy, Transformational Logic, and Theory of Argumentation attached to Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan gives answers to the questions of *Orer*.

### **ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ**

182

ԱՐՄՆՅՈՒԶ լրատվական հեռուստաալիքի «Իմ գրադարանը» հաղորդաշարի շրջանակներում իրականացված հարցազրույցից

### **HOVHANNISYAN HOVHANNES**

Report Retrieved from the Interview with ARMNEWS TV channel's "My Library" TV series

ՀՈԳԵԲԱՆԻ ԽՈՐՀՈՒՐԴՆԵՐ

ADVICE FROM PSYCHOLOGIST

### **ԽՈՒՂՈՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ**

190

Ինչպե՞ս առաջադրել գիտական նոր գաղափար

### **KHUDOYAN SAMVEL**

How to Propose a New Scientific Idea?

### **ԱԲՈՎՅԱՆ ՄԵԼԱՆԻԱ**

Փիլիսոփայական խոհեր

193

*Մենք՝ բոլորս, զավակներ ենք աստղափոշու... Ո՛հ, զարմանալի... (ասք երկրագնդին)*

195

### **ABOVYAN MELANIA**

Philosophical reflections: *We all are the Childes of the Stardust... What a Wonder! (Saga to the Earth)*

### **ՑՈՒՑՈՒՄՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ**

197

### **INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS**

199

### **ИНСТРУКЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ**

201

### **ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐ**

203

### **THE AUTHORS**



## ԽՄԲԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ԿՈՂՄԻՑ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանին առնթեր Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտը ներկայացնում է իր պաշտոնական հանդեսի՝ *Իմաստություն* ժողովածուի, երկրորդ համարը, որը շարունակում է հրապարակել *Փոխակերպվող հասարակության զարգացման տեսական և գործնական հիմնախնդիրներ*, *փիլիսոփայական և հոգեբանական տեսանկյուններ* խորագրով միջազգային գիտաժողովի (16-17 ապրիլ, 2012 թ.) հիմնական զեկուցումների տեքստերը, որոնք զետեղվել են գիտաժողովի համապատասխան մասնաճյուղերը ներկայացնող՝ *Փիլիսոփայության ոլորտ* և *Հոգեբանության ոլորտ* բաժիններում:

Համարում տեղ է գտել նաև ընթերցողների լայն լսարանի համար նախատեսված բաժին, որտեղ ներկայացված են գիտնականների փիլիսոփայական խոհեր, հոգեբանական խորհուրդներ, հարցազրույցներ ճանաչված և իրենց մասնագիտական բնագավառներում հաջողությունների հասած, գիտական հանրությանը հայտնի անհատականությունների հետ:

*Իմաստություն* ժողովածուն ընդգրկվել է ՀՀ ԲՈՂ-ի՝ ատենախոսությունների հիմնական արդյունքների և դրույթների հրատարակման համար ընդունելի գիտական ժողովածուների ցուցակում: Այն նպատակ ունի հարթակ լինել գիտական արժեքավոր գաղափարների ու հետազոտությունների արդյունքների հրապարակման, դրանց շուրջ քննարկումների ու բանավեճերի կազմակերպման, ինչպես նաև երիտասարդ խոստումնալից հետազոտողներին ու նրանց ու-

սումնասիրությունները գիտական հանրությանը ներկայացնելու համար:

Հաշվի առնելով այն, որ հասարակական վերափոխումների արդյունավետ ընթացքն ու ելքերն առավել երաշխավորված են, երբ ծառացած խնդիրների լուծմանն ուղղված որոշումներն ու քայլերը հիմնվում են այդ խնդիրների հիմնարար հետազոտությունների ու դրանց արդյունքների վրա՝ ժողովածուն կարևորում է հատկապես հումանիտար, հասարակագիտական, փիլիսոփայական գիտելիքի բնագավառներում հետազոտություններն ու դրանց հիման վրա երաշխավորություններ առաջարկող հոդվածների հրապարակումը:

Ժողովածուի առաջին համարի վերաբերյալ ստացված դրական արձագանքները և դիտարկումները վկայում են հրապարակումների կարևորության ու արժեքավորության մասին: Խմբագրակազմը շնորհակալություն է հայտնում հոդվածների հեղինակներին, գրախոսողներին, մամուլում արձագանքների հեղինակներին, առանձնակի շնորհակալություն՝ Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ղեկավարությանը՝ ժողովածուի հրապարակման համար:

Պաշտպանելով բազմակարծության և խոսքի ազատության սկզբունքները՝ Ժողովածուի խմբագրակազմը հիշեցնում է, որ հոդվածներում և հրապարակումներում ներկայացված տեսակետները հեղինակային են և կարող են չհամընկնել խմբագրակազմի պաշտոնական դիրքորոշումների հետ:

## EDITORS' FOREWORD

The *International Research Institute for Metaphilosophy, Transformational Logic, and Theory of Argumentation* next to Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University presents the second volume of its official journal *Wisdom* encompassing the papers introduced at the International Conference on *Theoretical and Practical Issues of the Transforming Society Development: philosophical and psychological aspects* (April 16-17, 2012). The papers are compiled within corresponding sections of the journal, in accordance with the two sections that the Conference majored on: *Philosophical* and *Psychological Sections*.

The journal has also a special section for a wide circle of readers. It brings together scientists' philosophical insights, psychological consultancy and interviews with successful and prominent professionals in the respective fields.

The *Wisdom* is included in the list of the scientific journals recognized by the Supreme Certifying Commission of the Republic of Armenia among other rated periodicals that address fundamental results and theses of dissertations. The aim of the journal is to serve as a scientific platform for valuable scientific ideas and research results, for discussions and debates on respective results, as well as for introducing promising rese-

archers and investigations to the scientific community.

Taking into consideration the direct correlation between the efficiency of solutions on social transformations and the major investigations on pertinent issues, the journal highlights, in particular, both the researches in humanitarian, sociological and philosophical realms and the publication of articles, which include justified visions deriving from pertinent investigations.

The positive feedback and noteworthy observations to the first issue confirm the significance and value of the publications involved. The editorial board cannot but express their appreciation to the authors of the articles, reviewers, the authors of feedbacks, **as well as to the administration** of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovian for their support in publishing this volume.

In view of the crucial principles of pluralism and freedom of speech, the editorial board deems necessary to state that the authors have primary responsibility for the viewpoints and statements introduced, which may not necessarily always coincide with those of the editorial board.

ԳԻՏԱԺՈՂՈՎԻ ԶԵԿՈՒՅՑՆԵՐ  
CONFERENCE PAPERS

ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ  
PHILOSOPHY

## ПРОБЛЕМА ОБОСНОВАНИЯ В РАБОТАХ АРМЯНСКИХ И РОССИЙСКИХ ФИЛОСОФОВ

Понятие «обоснование» традиционно используется широко, будь то научная, или художественная литература, или же устная речь. Универсальность обоснования в прагматическом плане следует объяснять его функциональной широтой: обосновать можно все и вся. Не вдаваясь в особенности таких логико-методологических процедур, как, например, доказательство, можно вместо этого просто сказать: «Я обосновал свою мысль», и, как правило, такое выражение будет понято адекватно. Вместе с тем, обратное не столь приемлемо: вместо обоснования понятие доказательство в непрофессиональной (т.е. не связанной с логико-философской экспликацией данных понятий) речи не используется, ибо это повлечет за собой требование представить конкретные факты в подтверждение высказанной и «доказанной» мысли, что может оказаться затруднительным. Даже обыденный опыт свидетельствует о том, что обоснование более гибко и емко, чем иные, схожие и связанные с ним понятия.

Аналогичными примерами изобилует не только обыденный язык и даже не столько художественная, сколько – научная литература, где исследование определенной проблемы, выбор соответствующей методологии исследования, определение объекта и предмета исследования, изложение выводов представляются как обоснование.

Такой подход можно считать целесообразным, несмотря на кажущуюся содержательную разбросанность значения понятия обоснование. Среди разнообразных примеров приведения обоснования в заголовках и текстах на-

учных статей и книг можно проследить определенную закономерность, связывающую все эти примеры в единое целое, а именно: *обоснование используется в значении объяснения сделанного выбора в пользу того или иного подхода к проблеме*. Это – интересная закономерность, определяющая то, как и почему автор той или иной концепции пришел к тому или иному варианту решения поставленной проблемы. Это, по нашему мнению, является наиболее широким в функциональном плане содержанием понятия обоснование.

Так, например, автор политологической статьи под названием «Модели обоснования морали» К.Н.Калмыков, как и большинство не связанных с исследованием самой проблемы обоснования авторов, не вдаётся в анализ содержания понятия обоснование, а использует его в традиционном, неопределенно-общедоступном смысле, благодаря чему читатель обращает внимание не на обоснование, а на то, что подвергается этому обоснованию, а именно (в данном случае) на «Модели морали». К.Н.Калмыков пишет: «Обсуждение проблем морали, включая ее отношение с политикой в современном мире, предполагает обращение к истории обоснования моральных норм... В настоящей статье предпринята попытка рассмотреть поиск новых основ легитимности морали в интеллектуальных проектах мыслителей Модерна. В качестве базового материала для анализа были выбраны труды Ларошфуко, Локка, Руссо и де Сада» (Калмыков 2002: 117).

Можно заметить, что К.Н.Калмыков использует обоснование в значении выбора и

указания на один из возможных подходов к проблеме определения морали, на тот или иной вариант построения модели морали у того или иного автора. Обоснование здесь контекстуально может трактоваться как ответ на вопрос, «почему и как» тот или иной мыслитель определил свой подход к проблеме морали.

**Обоснование можно определить как демонстрацию, описание и объяснение правильности, целесообразности специфического подхода автора к выбору проблемы и путям ее решения.**

Аналогичное, контекстуальное (за отсутствием в большинстве работ с использованием понятия обоснование прямого его определения) определение понятия обоснование возникает при прочтении иных научных работ, посвященных «обоснованию» конкретной научно-практической задачи. Так, во взятой из области экономических исследований статье Скробиных «Обоснование структур и функций системы управления маркетингом в сельскохозяйственных предприятиях Ярославской области» (Скробин, Скробин 2001) «обоснование» лишь указывается в качестве одного из ключевых терминов, однако, подобно многим научным работам с «обоснованием» в заголовке и тексте, здесь содержание понятия «обоснование» не раскрывается, а сама статья посвящена сугубо маркетинговым исследованиям. Однако, это не является чем-то странным, т.к., как было отмечено, огромное количество заголовков научных трудов с использованием «обоснования» относится к узконаучным, специфическим исследованиям, никак не относящимся к исследованию и даже к попытке определить обоснование. Тем не менее, в данной статье так же, как и в большинстве других, можно обнаружить общую логику использования понятия обоснование как авторский подход к конкретной проблеме и выбору стратегии ее решения. В частности, в данной статье авторы пытаются объяснить свой интерес к

проблемам маркетинговых исследований, предлагая применение маркетинговых технологий для решения сельскохозяйственных проблем, указывая на ценность подобного подхода и его эффективность. Это и есть обоснование в указанном нами широком значении.

Интересно заметить, что данное широкое определение обоснования очень близко к одному из наиболее распространенных определений обоснования, которое дается авторами статьи «Обоснование» в Философской энциклопедии (1967): «Возможно и более широкое понимание Обоснования – как регламентации, эталонизации продуктов любой познавательной деятельности, включая и выработку «идеального плана» практического действия. Объектом такого Обоснования в принципе может выступать любой конкретный продукт умственного труда, выработка которого предвещает его непосредственное использование. Следовательно, Обоснование выступает здесь не как оценка в системе знания, пусть и развивающегося, а как оценка в системе деятельности. С этой т.зр. Обоснование... научная гипотеза, выдвигаемая как средство предвидения ранее не наблюдавшихся фактов, или практическое решение о выборе места строительства предприятия, т.к. в обоих случаях предлагаются некоторые средства для будущего действия и важно знать, насколько уже имеющийся социальный опыт обеспечивает их соответствие (конечно, всегда приблизительное) целям их применения (Асмус, Денисова, Иовчук и др. 1967: 111).

Итак, обоснование может быть использовано и широко используется в обыденной и профессиональной лексике, указывая на определенный подход к выбору предмета дискурса, к определению некой проблемы, к выбору методов и способов ее решения. Это касается также выбора той или иной теоретической концепции в качестве основы научного исследования, обоснование означает также выбор

исходных принципов, на которых строится теория, и т.д.

Однако, анализ области нефилософского (нелогического) применения обоснования, выявление и сопоставление примеров употребления термина «обоснование» неспециалистами в области философии и логики обоснования (т.е. теми, кто активно использует термин «обоснование» в собственном профессиональном и обыденном дискурсах, не исследуя и не вдаваясь в подробности самой проблемы обоснования), все же далеко не достаточен для определения и спецификации собственного содержания обоснования. На более глубинном уровне анализа непосредственно сталкиваемся с вопросом специфики обоснования в ряду взаимосвязанных категорий философского анализа дискурса, а именно – аргументации, доказательства, убеждения, определения, оправдания.

Действительно, основная трудность определения и исследования специфики обоснования заключается в логико-методологической и даже традиционно-прагматической взаимосвязанности процедуры обоснования с аргументацией, доказательством, определением, мотивацией и другими взаимосвязанными категориями. Прежде всего, указанные категории исследованы непропорционально. Так, проблема доказательства кажется более исследованной, во всяком случае, является более частым предметом логико-методологических и междисциплинарных исследований (например, в математике, логике, криминологии, психологии), чем, скажем, аргументация, которая стала интереснейшим объектом логико-методологических исследований совсем недавно (см: Novhannisyun 2001: 34-37), а междисциплинарные исследования аргументативных процессов (в политологии, психологии, правоведении и др. областях) вообще только-только появляются (Атанесян 2002). Ряд других взаимосвязанных понятий, таких, как убежде-

ние, мотивация и т.д., разработаны в основном в современной психологии и, как правило, такие разработки страдают отсутствием логико-методологической, аргументативной стороны процессов убеждения, что не менее существенно для понимания этих явлений.

Основатель Ереванской школы аргументации академик Г.А.Брутян указывает на содержательно-функциональную взаимосвязь и логически-родственную природу процесса обоснования и таких мыслительных феноменов, как доказательство, аргументация, убеждение, объяснение (см., например: Брутян 1984, 1992).

Действительно, эти процессы обладают рядом сходств, например, структурных: во всех этих процедурах выдвигается некий тезис, приводятся доводы (аргументы) в его поддержку. Поэтому, исследуя проблему обоснования, неслучайно рассмотрение таких понятий, как поддержка, защита тезиса. Эти понятия в связи с проблемой определения понятия обоснование рассматриваются А.Амирханян, которая исследует работы Э.Блейра, Ф.Еемерена и Р.Грутендорста, Е.Барта и Э.Краббе, пытаясь найти взаимосвязь между понятием *обоснование* и понятиями *поддержка, защита*, используемыми этими авторами. Как видно из данного исследования, указанные понятия характерны как для обоснования, так и для других мыслительных процедур, прежде всего для аргументации (Амирханян 1998: 40-52).

Тем не менее, сходства между указанными процедурами не следует рассматривать как их тождественность. Как было отмечено выше, функциональная схожесть этих понятий не означает их взаимозаменяемости, в частности, по причине различных объемов этих понятий. Кроме того, возможность использования одного понятия вместо другого (например, использование понятия аргументация вместо доказательства правомерно лишь в случае указания на структуру процесса, где приводятся аргу-

менты. Опять же, речь идет о контексте, в котором одно понятие может выступать в значении другого, или же, наоборот, выступать в своей специфике.

Такая взаимосвязь этих понятий, безусловно, усложняет выявление особенностей, специфики обоснования. Вместе с тем, с помощью экстраполяции качеств более исследованных процессов (например, аргументации) на менее исследованные (на обоснование) становится возможным само исследование обоснования, что следует рассматривать как положительный фактор. Таким образом, проблеме обоснования невозможно исследовать вне системы взаимосвязанных понятий аргументации, доказательства, убеждения и т.д., а также прагматического и ситуационного контекста их использования. Тем не менее, в преобладающем большинстве немногочисленных специальных работ *встречаем именно одностороннее отождествление обоснования с аргументацией, убеждением, доказательством.*

Так, теоретик в области проблемы обоснования Е.П.Никитин указывает на зависимую от контекста синонимичность терминов «обоснование» и «доказательство», «эмпирическая проверка», «нравственное оправдание», «объяснение», «вывод» и т.п., из чего делает вывод о допустимости исследования всех вышеуказанных понятий под общим названием «обоснование»: «То широкое значение, которое мы пытаемся придать ему (понятию «обоснование» - А.А.) в этой работе и которое, следовательно, согласуется с нашей интуицией, для кого-то из читателей может оказаться неприемлемым» (Никитин 1981: 21). И действительно, трудно согласиться с подобным широким толкованием данной категории, при котором «размываются» собственное содержание и специфические особенности процесса обоснования.

Аналогичное широкое толкование термина «обоснование» встречаем у Я.С.Яскевич, которая, по-существу, отождествляет понятия «обоснование» и «аргументация» (см.: Яскевич 1998: 45, 476).

Данная тенденция характерна также для работ А.А.Ивина по проблемам аргументации и риторики (см., например: Ивин 2000, 2002). А.А.Ивин отождествляет аргументацию и обоснование, вероятно, исходя из общности структур данных процедур, где из определенных оснований в соответствии с логическими законами выводится следствие. В его работах понятия аргументация и обоснование постоянно чередуются, взаимозаменяются, так что создается ощущение их полной тождественности. Более того, к обоснованию А.А.Ивин сводит также и другие логико-методологические процедуры, например, доказательство. Определение одного из этих понятий через другое очень характерно для работ А.А.Ивина, что не позволяет получить однозначное, специфическое содержание данных понятий (концепция А.А.Ивина будет подробно рассмотрена далее).

Сложность однозначного определения понятия обоснование связана так же с наличием ряда взаимосвязанных с данным понятием терминов, которые в научной, художественной, публицистической и др. литературе нередко взаимозаменяются, несмотря на то, что по содержанию не совпадают и сами нуждаются в конкретизации и однозначном определении так же, как и само понятие обоснование. Среди подобных терминов следует назвать обоснованность, основания, основы. Данные термины создают естественную логико-языковую возможность для конкретизации понятия обоснование, для определения его специфики по отношению к таким понятиям, как аргументация, доказательство, определение, убеждение и др. Однако, на деле некоторые авторы используют их в универсальном плане с целью

подстроить все подобные логические конструкции под единую логическую модель, представив их или как доказательство, или как риторику, и т.п. Так, автор статьи в Логическом словаре-справочнике Н.И.Кондаков обращает особое внимание на понятие обоснованность, связывая данный термин не с обоснованием, а с доказательством, скорее, с доказанностью (мы объясняем это тем, что понятие доказательство более определено и лучше разработано, чем обоснование). Н.И.Кондаков пишет: «Обоснованность – такое качество правильного логического мышления, которое свидетельствует о том, что в рассуждении все мысли опираются на другие мысли, истинность которых доказана. Необоснованность мыслей (суждений), из которых строится то или иное умозаключение, ведет к ложным выводам» (Кондаков 1975: 396).

Можно заметить, что Н.И.Кондаков связывает обоснованность с истинностью, правильностью, логичностью мышления. Между тем, данные качества несколько не показывают специфики обоснования, отличительных особенностей данной мыслительной процедуры по сравнению, скажем, с доказательством. У Н.И.Кондакова «Доказательство (в широком, содержательном плане) – логическое действие, в процессе которого истинность какой-либо мысли обосновывается с помощью других мыслей...» (Кондаков 1975: 158). Как видим, обоснованность Н.И.Кондаков определяет через доказанность, а доказательство – через обоснованность. Кроме того, что более ценно, обоснование у Н.И.Кондакова вырисовывается в качестве метода доказательства: *доказываем с помощью обоснования*.

Размытость в определении данных логических процедур встречаем также, например, в Толковом словаре русского языка (хотя лингвистическое определение логических процедур может служить лишь одним из способов определения логических понятий, но не

единственным). Здесь встречаем определения содержания слов «обоснованный» и «обосновать» («Обоснование» в словаре Волина и Ушакова вообще не указывается): «Обоснованный – мотивированный, основательный, подтвержденный серьезными доводами» (Волин, Ушаков 1938: 691). Там же читаем: «Обосновать – подкрепить доказательствами что-нибудь; привести убедительные доводы для доказательства чего-нибудь, доказать правильность чего-нибудь» (Волин, Ушаков 1938: 691). Как видим, здесь деятельность по обоснованию, представленная терминами «обоснованный» и «обосновать», связывается с такими качествами, как, например, мотивированность (ассоциируется с наличием определенных мотивов – субъективных оснований, об истинности которых, например, в юриспруденции можно говорить только в случае их объективной подтвержденности, соответствии реальным фактам). Тем не менее, это не мешает авторам определить термин «Обосновать» с помощью терминов «доказать», «подкрепить доказательствами», что однозначно предполагает истинность следствий из истинных оснований. Налицо противоречивость в определении терминов «Обоснованность» и «Обосновать»: в первом случае предполагается субъективность и возможность неистинных оснований, во-втором – истинность оснований и доказательность.

Безусловно, обоснование выделяется из ряда взаимосвязанных процедур аргументации, доказательства, убеждения и др. по ряду признаков, к анализу которых лишь подходят некоторые авторы. Одной из попыток исследования проблемы и специфики обоснования предпринял автор данной статье в исследовании Гегелевской концепции обоснования (Атанесян 2000). Указанные академиком Г.А.Брутяном принципиальные особенности обоснования в системе аргументации наводят на ряд идей, отражающих, на наш взгляд, воз-



возможности специального изучения обоснования в системе аргументативных процессов, т.е. тем самым определяется то общее поле (область аргументативных процессов), в котором следует искать место и специфическую роль обоснования. В частности, этому могут способствовать те определения обоснования, в которых понятие обоснование определяется через аргументацию.

В одной из своих работ Г.Г.Шакарян выделяет обоснование как аргументативную деятельность и вместе с тем как ценностно-познавательную рефлексию, в которой объективное содержание знания наделяется прагматическим, а также этико-аксиологическим значением и значимостью (см.: Шакарян 1996).

Г.А.Брутян предлагает методологическое разграничение процедур обоснования, доказательства, аргументации, рассматривая феномен обоснования в системе теории аргументации. Автор, в частности, пишет: «Под «обоснованием» в теории аргументации мы будем иметь в виду процесс оценки защищаемого тезиса аргументации, как и опровергаемого антитезиса, средств доказывания и опровержения (в том числе аргументов и контраргументов), установления целесообразности выбора из истинных утверждений именно тезиса аргументации, оправдания цели аргументации и т.д.» (Брутян 1984: 31). Автор пишет: «Можно утверждать, что если доказательство – способ установления истины и, следовательно, истина – его цель, то в обосновании преобладает оценочный момент.

С учетом этого обстоятельства и можно эксплицировать понятие обоснование для нужд теории аргументации следующим образом. Обоснование в процессе аргументации – это способы оценки средств и форм аргументативного дискурса, защищаемого тезиса и опровергаемого антитезиса, что дает возможность установить целесообразность выбора те-

зиса среди равноистинных высказываний» (Брутян 1992: 103).

Определения обоснования, данные Г.А.Брутяном, являются исходными для ряда ученых, пытавшихся приблизиться к выделению специфик обоснования в связи с другими видами аргументативных процедур. С этой точки зрения наиболее интересным представляется сравнительный анализ понятий аргументация, доказательство, обоснование, предпринятый В.И.Свинцовым. Прежде всего, В.И.Свинцов пытается установить различия между обоснованием и доказательством: «Под доказательством (доказыванием) понимают процедуру установления истинности некоторого высказывания путем его выведения из других высказываний. С этой точки зрения к обоснованию целесообразно было бы отнести операции, подтверждающие некоторое положение, сообщающие последнему большую или меньшую степень вероятности. Иными словами, различие между доказательством и обоснованием допустимо усматривать в оценке получаемого посредством соответствующих процедур знания как в одном случае достоверного, в другом – вероятного» (Свинцов 1986: 166).

Как видим, в качестве критерия различения процедур обоснования и доказательства В.И.Свинцов предлагает применить «степень вероятности» – получаемое в результате процедуры обоснования знание менее вероятно, чем – в результате доказательства. Более того, доказанное знание всегда максимально вероятно, т.е. достоверно, когда как обоснованное суждение менее вероятно: «Действительно, при всей их близости обоснование все же не исключает известных градаций, что как раз характерно для вероятности (можно говорить о более или менее обоснованном высказывании), тогда как относительно доказательства это было бы неверно (более или менее доказанным высказывание быть не может,

оно либо доказано, либо еще нет)» (Свинцов 1986: 166-167).

Тем самым В.И.Свинцов подчеркивает непосредственную связь между доказательством и обоснованием, которые, по мнению ученого, являются единым процессом познания, где результат вывода показывает, доказан ли тезис, или обоснован. Получается, что доказательство и обоснование возможно различить лишь в конце познавательного процесса, т.е. обоснованность и доказанность являются качествами знания, а не процесса познания. Сам же процесс познания, будучи в той или иной степени вероятностным, является процессом обоснования, которое превращается в доказательство при стопроцентной вероятности.

В.И.Свинцов определяет обоснование следующим образом: «Итак, обоснованием целесообразно считать такую процедуру, посредством которой некоторому высказыванию (выполняющему функцию, аналогичную функции тезиса в доказательстве) сообщается определенная степень вероятности. Отличие обоснования от доказательства состоит в использовании (в функции аргументов) вероятных высказываний и (или) вероятных (нестрогих) выводов операций» (Свинцов 1986: 167). Причем, нетрудно усмотреть единство процессов обоснования и доказательства в гносеологическом плане, где качество знания по степени вероятности видна лишь на заключительном этапе познания: «Если значение вероятности определять в интервале от 0 до 1, то достижение крайнего «правого» ее показателя равносильно превращению вероятного знания в достоверное. Это показывает близость и соответствующих аргументационных процедур: доказательство в принципе можно толковать как вполне совершенную форму обоснования (обоснование же – как незавершенное, редуцированное, неполное, усеченное доказательство» (Свинцов 1986: 168).

Как видим, у В.И.Свинцова обоснование и доказательство представляют собой единый процесс познания, где качество полученного знания, определяемое степенью достоверности/вероятности, становится результатом или доказательства (достоверное, окончательное знание), или – обоснования (вероятное знание).

В.И.Свинцов пишет: «Сопоставляя доказательство и обоснование с аргументацией, нельзя не заметить, что в первых двух из названных процедур коммуникативные аспекты факультативны; они могут либо отступать на второй план, либо даже вообще отсутствовать. Это имеет место тогда, когда доказательство (обоснование)<sup>1</sup> выполняет сугубо познавательную функцию. ...Доказательство (обоснование) здесь оценивается только со стороны формальной правильности, т.е. исключительно в логико-методологическом аспекте. Обнародование доказательства (научная публикация с его воспроизведением, защита диссертации и т.п.) переносит процедуру доказывания в область интеллектуально-речевого обмена и тем самым делает ее содержанием аргументации. В этом случае аргументация сливается с доказательством или, точнее, сводится к последнему. Но это отношение тождества между доказательством и аргументацией имеет место далеко не всегда» (Свинцов 1986: 169).

Как видим, *понятие аргументация у В.И.Свинцова несколько шире обоснования и доказательства и включает также коммуникационные, риторические компоненты, иными словами, процедуры убеждения.*

Можно сказать, что определение обоснования, данное В.И.Свинцовым, является очень важным для понимания одной из особенностей процедуры обоснования – его вероятност-

---

<sup>1</sup> Как видим, в качестве процесса познания В.И.Свинцов отождествляет процедуры доказательства и обоснования, считая качествами единого познавательного процесса.

ного характера, причем ученый пишет о вероятностном характере выводов в результате обоснования не как о чем-то неполноценном и отрицательном (такую тенденцию можно заметить у Гегеля), а как о необходимой компоненте познания, как о процессе, приводящем в конечном счете к достоверному, полному знанию.

Тем не менее, как нам кажется, В.И.Свинцов обратил недостаточное внимание именно на коммуникационно-риторическую и ценностную компоненты процедуры обоснования, на которые указал мельком. Более того, ученый видит более тесную связь между обоснованием и доказательством, чем – обоснованием и аргументацией, когда как *мы считаем обоснование более характерным аргументативным процессом, наделенным бо́льшим набором аргументативных техник и приемов, чем доказательство, которое по сути является аргументативной процедурой благодаря структуре, а не разнообразию риторических компонент.*

По нашему мнению, вероятностный характер выводов как принцип определения обоснования и достоверность выводов в доказательстве, данные В.И.Свинцовым, на самом деле являются не единственным, а лишь одним из критериев определения обоснования в системе аргументативных процессов.

Итак, одним из наших определений обоснования, предлагаемых в этой работе, является **обоснование как оценка и выбор**. На наш взгляд, обоснование как аргументативная процедура, в отличие от доказательства, предоставляет свободу выбора, и именно этим является более притягательной и более удобной логической конструкцией, чем доказательство, в котором требования истинности посылок, истинности заключения и правильности, непротиворечивости, однозначности вывода предполагают ограниченность, нередко – отсутствие возможности выбора, отсутствие свободы

действия, что является затруднительным и нежелательным из чисто человеческих соображений. Человек стремится к свободе – к свободе мысли и действия, по сути – к возможности выбора. Пожалуй, именно возможность и свобода выбора являются условиями счастья, которое всегда так трудно определить. Обоснование зиждется именно на возможности выбора среди идей, мыслей, желаний, действий. Обосновать можно как теоретическую концепцию, так и практическое решение (об этом см., например: Атанесян 2002, Атанесян 2003: 41-64, Атанесян 2004: 129-140).

С этой точки зрения нам кажется верным определение обоснования, данное в Философском энциклопедическом словаре (1983): «Обоснование, мыслительная процедура, основанная на использовании определенных знаний, норм и установок для принятия каких-либо утверждений, оценок или решений о практических действиях. Социально-значимая деятельность человека обусловлена определенными нормами, предпосылками и установками, выступающими в качестве ее регулятивов. Их применение в процедуре обоснования предполагает обсуждение и анализ правомерности и целесообразности их использования в некоторой ситуации, сопоставление возможных альтернатив и выбор из них наиболее эффективной» (Ильичев, Федосеев, Ковалев, Панов 1983: 446).

Обоснование характерно как для теоретической, так и для практической деятельности. В научной деятельности построение той или иной концепции является результатом обоснования (обоснование научной теории, концепции). Обоснование научной концепции – это прежде всего выбор определенного направления исследования, оценка проблемной ситуации, оценка по ряду специфических общенаучных и внутринаучных критериев теоретических основ исследования, выбор и обоснование научной методики и техники исследования, и т.д.

Именно такое понимание обоснования в научной литературе имплицитно распространено и соответствует нашему определению.

Обоснование в практической деятельности является ее неотъемлемой частью. Проблема оценки и выбора, т.е. обоснования, является извечной, воспетой Шекспиром и многими другими мыслителями, задававшимися вопро-

сом правильности человеческого решения. Человек выбирает постоянно, всю жизнь, руководствуясь различными доводами – своими и чужими, прибегая к самоаргументации или обращаясь к аргументам других людей, основывая свои действия на знании и/или практическом опыте.

#### ЦИТИРОВАННАЯ И УПОМЯНУТАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Амирханян, А. (1998). Экспликация понятия *обоснование*. Ереван: Изд-во НАН РА "Гитутюн".
2. Асмус, В., Денисова, Л.Ф., Иовчук, М.Т. (ред., 1967). «Обоснование». В: Философская энциклопедия, т. 4, сс. 110-111.
3. Атанесян, А.В. (2000). Гегелевская концепция обоснования. Ереван: Изд-во НАН РА «Гитутюн».
4. Атанесян, А. (2002). Обоснование в принятии политических решений. Ереван: Изд-во НАН РА «Гитутюн».
5. Атанесян, А.В. (2003). «Обоснование в принятии политических решений: подходы к проблеме». В: Человек-Сообщество-Управление (Журнал Кубанского госуниверситета), 4, (сс. 41-64).
6. Атанесян, А. (2004). «Стратегия «перетягивания» и перераспределение сил на постсоветском пространстве». В: Мир Перемышен (Международный научно-общественный журнал Института международных экономических и политических исследований Российской академии наук), 2, (сс. 129-140).
7. Брутян, Г.А. (1984). Аргументация. Ереван: Изд-во АН АрмССР.
8. Брутян, Г.А. (1992). Очерк теории аргументации. Ереван: Изд-во АН Армении.
9. Волин, Б.М., Ушаков, Д.Н. (ред., 1938). Толковый словарь русского языка, Т. 2. Москва: Гос. Издательство иностранных и национальных словарей.
10. Ивин, А.А. (2000). Теория аргументации. М.
11. Ивин, А.А. (2002). Риторика: искусство убеждать. М.: Фаир-Пресс.
12. Ильичев, Л.Ф., Федосеев, П.Н., Ковалев, С.М., Панов, В.Г. (ред., 1983). Философский энциклопедический словарь, статья «Обоснование». М.: «Советская энциклопедия», (с. 446).
13. Калмыков, К.Н. (2002). «Модели обоснования морали: Интеллектуальные проекты Ларошфуко, Локка, Руссо, де Сада». В: ПОЛИС, N 5, (с. 117).
14. Кондаков, Н.И. (1975). Логический словарь-справочник. Москва: «Наука».
15. Никитин, Е.П. (1981). Природа обоснования. Москва: «Наука».
16. Свинцов, В.И. (1986). «К вопросу о соотношении понятий «аргументация», «доказательство», «обоснование». В: Брутян, Г.А., Нарский, И.С. и др. (ред.). Философские проблемы аргументации. Ереван: Изд-во АН АрмССР, (сс. 165-172).
17. Скробин Ю.Б., Скробин И.Ю. (2001). «Обоснование структур и функций системы управления маркетингом в сельскохозяйственных предприятиях Ярославской области». В: Маркетинг в России и за рубежом, N 1.
18. Шакарян, Г.Г. (1996). «Этико-ценностный взгляд на аргументацию» (на арм. яз.). В:

Вестник Ереванского университета, 2, (сс. 3-15).

19. Яскевич, Я.С. (1998). «Аргументация». Новейший философский словарь, (с. 45).

20. Яскевич, Я.С. (1998). «Обоснование». Новейший философский словарь, (с. 476).

21. Hovhannisyán, H. (2001). «International Activity of the Yerevan School for Argumentation». In: Society in Transformation, N 1,2, (pp. 34-37).

ԱՏԱՆԵՅԱՆ ԱՐՏՄՐ

## ПРОБЛЕМА ОБОСНОВАНИЯ В РАБОТАХ АРМЯНСКИХ И РОССИЙСКИХ ФИЛОСОФОВ

### РЕЗЮМЕ

Исследования вопросов аргументации являются одним из перспективных направлений в ряде областей современной науки – в философии, политологии, психологии, риторике, лингвистике, и т.д. Аргументативный дискурс представляет собой интереснейший междисциплинарный объект исследований, привносящий гуманистическую природу и ценностное измерение в любую сферу жизнедеятельности человека и общества. Обоснование как разновидность аргументации (Г.А. Брутян, Ереванская школа аргументации) является на сегодняшний день наименее разработанным понятием в исследованиях аргументативного дис-

курса, определяя собой особенности аргументации в ряде вопросов, таких как аргументирование необходимости принятия того или иного политического решения, указывание на целесообразность, необходимость того или иного действия, на правильность выбора из альтернатив. Данная статья посвящена анализу современных концепций и взглядов на проблему обоснования в трудах армянских и российских ученых.

*Ключевые понятия:* обоснование, аргументация, дискурс, доказательство, убеждение, Ереванская школа аргументации.

ԱԹԱՆԵՍՅԱՆ ԱՐՏՄՐԻ

## ՀԻՄՆԱՎՈՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՅԱՆ ԵՎ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆՅԱՆ ՓԻԼՍՈՓԱՆԵՐԻ ԱՇԽԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածը նվիրված է հիմնավորման հարցի վերաբերյալ հայաստանյան և ռուսաստանյան փիլիսոփա-գիտնականների աշխատությունների վերլուծությանը:

Փաստարկման հարցերի ուսումնասիրությունը ժամանակակից գիտությունների և գիտակարգերի, այդ թվում՝ փիլիսոփայության, քաղաքագիտության, հոգեբանության,

հռետորության, լեզվաբանության առավել հեռանկարային ուղղություններից է: Փաստարկման դիսկուրսը միջառարկայական ուսումնասիրությունների հետաքրքրական օբյեկտ է, որը վերաբերում է հումանիստական և արժեքային չափմանը անձի և հասարակության գործունեության ցանկացած ոլորտում: Հիմնավորումը որպես փաստարկման տարատեսակ (Գ.Ա.Բրուտյան, Փաստարկման Երևանյան դպրոց) այսօրվա դրությամբ փաստարկման ուսումնասիրություններում ամենաքիչ հետազոտված հիմնահարցերից

է, որ բնութագրում է փաստարկման առանձնահատկություններն այնպիսի հարցերում, ինչպիսիք են քաղաքական այս կամ այն որոշման ընտրությունը, այս կամ այն գործողության նպատակահարմարության ցուցադրումը, այլընտրանքներից մեկի ընտրության համարժեքությունը, և այլն:

*Հանգուցային հասկացություններ.* Հիմնավորում, փաստարկում, դիսկուրս, ապացուցում, համոզում, Փաստարկման Երևանյան դպրոց:

ATANESYAN ARTHUR

## THE PROBLEM OF JUSTIFICATION IN THE WORKS OF ARMENIAN AND RUSSIAN PHILOSOPHERS

### SUMMARY

Argumentation studies are nowadays one of the perspective research directions in the number of sciences, including philosophy, political sciences, psychology, rhetoric, linguistics, etc. Argumentative discourse is an interdisciplinary research object, which brings with itself very humanistic and value measurement to any field of human and social activities. Justification as type of argumentation (G. A. Brutian, Yerevan School of Argumentation), is among those less studied terms in the argumentative discourse research, which determines by itself peculiarities of argu-

mentation in the range of issues, such as justification of the necessity to make a certain political decision, demonstration of the need and rationality to take a certain action, focusing on one of the proposed alternatives to choose. The article is devoted to comparative and contemporary studies of justification in the works of Armenian and Russian scholars.

*Key concepts:* justification, argumentation, discourse, proof, persuasion, Yerevan School of Argumentation.

## THE MULTIVERSE: AN EXISTENTIAL CRISIS FOR SCIENCE?

For most scientists, it seems, there's always been the hope that the entirety of the scientific endeavour all of the observations, analyses, experiments, and theorizations would eventually lead to an understanding of life and of the Universe, its origins, and, most importantly, its purpose an understanding profound and deep, like a scientific counterpart to the sense of understanding which religions and philosophies have brought to men since times much earlier than the development of science.

Recent discoveries and developments in cosmology and quantum physics have, however, led many of the world's physicists to suggest that the Universe, as we think of it, is not all that exists. Reality, it turns out, might be "far grander" and "far stranger" than previously thought, and, alas, "mostly hidden," perhaps forever, from human observation (Greene 2011: 8)<sup>1</sup>. According to American physicist and writer Alan Lightman's article from *Harper's Magazine*, titled "The Accidental Universe," also published in the 2012 edition of *The Best American Essays* collection, "dramatic developments in cosmological findings and thought," mainly those of two particular modern physics theories eternal inflation and string theory as well as the discovery of the accelerated expansion of the cosmos driven by a mysterious "dark energy" and the astonishing apparent "fine-tuning" of its density in space for the emergence of life in the Universe led to the proposition, by many prominent physicists and cosmologists, that the physical reality which we observe and call "The Universe," is actually one constituent part of an "enormous," perhaps "infinite" po-

pulation of parallel universes "with wildly varying properties," existing "far apart," and/or "simultaneously in time", all collectively known as the "multiverse," and all, including ours, being completely accidentally configured our own existence, in line with Lightman's somewhat poignant title, being nothing more than a "mere [accident] a random throw of the cosmic dice" (Lightman 2012: 207; 209; 213-215). What these proposals suggest, is not simply another addition of another order of magnitude from a galaxies-bearing Universe to a universes-bearing Multiverse. What these proposals suggest, in Lightman's (2012) eyes, is that the traditional role of science to explain why our Universe *must* have the features it currently has, stemming from the "Platonic" vision of our Universe, as a single, "self-consistent" entity "in which everything could be calculated, predicted, and understood," is "futile, a beautiful philosophical dream that simply isn't true" (p. 213). In a Multiverse involving all physical possibilities, as suggested by some theoretical models, our universe and its features, including its inhabitants-us, are nothing special, and certainly not *necessary* to exist these are simply one of the endless possibilities, each realized in some universe. These Multiverse proposals have raised many paramount questions and concerns and, not surprisingly, have garnered a strong opposition. Due to the near-infinite, or infinite nature of reality of the proposals being far (or infinitely far) and probably forever beyond the reach of any observation by the Human Race (or any hypothetical observer, for that matter), and thus impossible to directly verify, test, or otherwise directly prove the existence of, many leading scientists in the field, notably South African cosmologist and mathematician George F.R. Ellis, FRS, Hon.

---

<sup>1</sup> Page numbers provided for Greene are those from the electronic PDF version of the book, as cited. Actual print page numbers are different.

FRSSAF, have questioned the status of them the proposals as legitimate scientific proposals, much less as scientific theories, and have dismissed them as “scientifically based philosophical speculation,” warning that loosening requirements for scientific consideration, in order to include untestable proposals, such as the multiverse, would expose the scientific establishment to a conquest by many other competing but yet unqualified disciplines, like Astrology, that are eager to claim their share of scientific prestige and credibility (Ellis 2011). With many proponents countering the counter-arguments, suggesting indirect and some direct ways in which the proposals could be tested and, thus, be testable, and pointing to the way in which the view of the world in science and the view of science itself and its definition has continuously been reshaped in recent history, the world stage of science is set for a continuous debate, not just about the nature of the proposed theories, but about the nature of science itself, with attitudes ranging “from strong support through open minded agnosticism to strong opposition” (Ellis & Carr 2008: 2.29). If considered true, however, the Multiverse proposals result in even bigger questions about the place and purpose of Humans in it and whether those are diminished with the further removal from our past anthropocentric worldview, (not to speak of some of the “bizarre” possibilities consequent of physical infinities suggested by the proposals, such as the existence, far in reality or in parallel dimensions, of an infinite number of our clones, ones leading identical lives to ours’, others drastically different, and everything in between); questions like whether they make it truly impossible to calculate and fully understand at least our own universe, should it be finite in size; whether they pose a true challenge to the Design Argument for God by apparently explaining “anthropic fine-tunings” of fundamental constants,<sup>2</sup> whether such challenge might have been

---

<sup>2</sup> According to Lightman, “anthropic, from Greek for ‘man,’”

the main motivating force behind the proposals, and, even if yes, whether they actually succeed in answering the metaphysical questions they might have been invoked to answer in the first place, regarding the origin of and reason for existence and whether “an accident” might be a mandatory answer to such questions. Although the existence of a Multiverse could be seen as a possible prediction by many modern physics theories, and although it offers solutions for many scientific dilemmas, the near absence of any routes for its direct verification, the multiplicity of possible combinations of its different proposed types, the relative young age and experimental history of the theories that predict its existence, as well as many questions and paradoxes that its existence would raise all of those make the Multiverse still a great proposal for further consideration and indirect testing, but not yet a great candidate as a scientific theory, and close to, but still a bit short of a candidate as a truly scientific proposal. Nevertheless, if considered true, now or in the future, by sudden direct evidence or an alternate way of proving, or by changing the definition of what is meant by ‘science, it would still leave unanswered the ultimate questions of origin, existence, and purpose, leaving room for metaphysical and theological explanations, and even, perhaps, hopes of eventual scientific understanding.

“The notion of parallel universes leapt out of the pages of fiction into scientific journals in the 1990s,” the “In Brief” section from a *Scientific American* article states (Ellis 2011). The theory of eternal inflation, one of the theories that predicts a multiverse, came from MIT physicist Alan Guth’s inflation theory, a theory of faster-than-light expansion of the Universe in the very first instant of the infant universe, a theory which he had proposed about 30 years ago, which solved

---

coined by British physicist Brandon Carter, “is a misnomer: if these fundamental parameters were much different from what they are, it is not only human beings who would not exist. No life of any kind would exist”.



many problems with the normal Big Bang theory, such as the observed homogeneity of the cosmic microwave background radiation (CMBR). Alexander Vilenkin, one of the co-developers of eternal inflation, according to Lightman, explains the theory and how it predicts multiple universes:

Inflation is a period of super-fast, accelerated expansion in early cosmic history. It is so fast that in a fraction of a second a tiny subatomic speck of space is blown to dimensions much greater than the entire currently observable region. At the end of inflation, the energy that drove the expansion ignites a hot fireball of particles and radiation. This is what we call the big bang.

The end of inflation is triggered by quantum, probabilistic processes and does not occur everywhere at once. In our cosmic neighborhood, inflation ended 13.7 billion years ago, but it still continues in remote parts of the universe, and other “normal” regions like ours are constantly being formed. The new regions appear as tiny, microscopic bubbles and immediately start to grow. The bubbles keep growing without bound; in the meantime they are driven apart by the inflationary expansion, making room for more bubbles to form. This never-ending process is called eternal inflation. We live in one of the bubbles and can observe only a small part of it. No matter how fast we travel, we cannot catch up with the expanding boundaries of our bubble, so for all practical purposes we live in a self-contained bubble universe. (Vilenkin&Tegmark 2011)

These inflationary “bubbles,” according to George Ellis, are the “most widely accepted” multiverse proposal, perhaps because, in Brian Greene’s words, it provides a “mechanism that can actually generate other universes” (Ellis 2011; Greene 2012). String theory too, however, suggests a Multiverse, as mentioned before. “Originally conceived in the late 1960s as a theory of the strong nuclear force but soon enlarged far beyond that ambition, string theory postulates that the smallest constituents of matter are not suba-

tomic particles like the electron but extremely tiny one-dimensional “strings” of energy... [where] different modes of vibration correspond to different fundamental particles and forces” (Lightman 2012: 216). A musical idea indeed, but string theory did bring its own complication to the table: scientists found out that in order for string theory to work, it would have to have not the three spatial dimensions that we observe, but a whopping seven (p. 216). And, it turned out; there isn’t just one way in which those seven dimensions can fold to make a mathematically consistent Universe. There are  $10^{500}$  ways (p. 216). That’s more than the number of atoms in the Observable Universe (which is only  $10^{80}$ ) multiplied by itself six times. Known as the “string landscape,” this number practically infinite in Lightman’s eyes of possible universes, each with differently vibrating strings, membranes, and multidimensional M-branes (This revised version of String theory is sometimes referred to as M-theory) differently folded into seven dimensions: each, proponents say, could correspond to an actually existing universe ours being just one created through the eternal inflation process (Greene 2012; Lightman 2012: 216; Papadopoulos 2008)<sup>3</sup>. Both eternal inflation and string theory are considered to be scientific theories for evidence, one needs to look no further than Lightman's own reference to them as such; and although, according to Lightman (2012), “neither... theory has anywhere near the experimental support of many previous theories in physics,” and each, “or both, could turn out to be wrong,” which would surely diminish the theoretical support for the multiverse, there still is little debate as to whether any of them are scientific theories (pp. 215, 217). As for the multiverse proposals themselves the case is different.

---

<sup>3</sup> The Works Cited entry for “Parallel Universes” provides a URL link to the video source originally reviewed, which, as of 09 July 2013, is no longer available in that Web location.

“Remember: Parallel universes are not a theory they are predictions of certain theories,” reminds us Max Tegmark, an MIT professor and cosmologist, himself one of the strongest proponents of the multiverse. For him, however, the fact that most of the proposed types of universes might forever remain hidden from our view is not by itself a disqualification of the proposals as science. “To me, the key point is that if theories are scientific, then it's legitimate science to work out and discuss all their consequences even if they involve unobservable entities,” he says. The theories he is referring to, off course, are ones like string theory and eternal inflation which predict, as a consequence, the multiverse. He extends his argument by pointing to other unobservable entities that are still considered scientific as part of the package theory with which they came: “For example, because Einstein's theory of general relativity has successfully predicted many things that we can observe, we also take seriously its predictions for things we cannot observe, e.g., what happens inside black holes (Vilenkin&Tegmark 2011).” His argumentation comes as a direct response to multiverse critic George Ellis, who has argued that “Proponents of the multiverse, as well as greatly enlarging our conception of physical reality, are implicitly redefining what is meant by "science." Essentially his argument stems from the current mode of thinking in science, that if something is unobservable, even in theory, and therefore impossible to prove or disprove by experiment, observation, or otherwise, as we will see is mostly the case with multiverse proposals, then, in general, there is no basis of considering it science.

The basic problem with all multiverse proposals is the presence of a cosmic visual horizon. The horizon is the limit to how far away we can see, because signals traveling toward us at the speed of light (which is finite) have not had time since the beginning of the universe to reach us from farther out. All the parallel universes lie out-

side our horizon and remain beyond our capacity to see, now or ever, no matter how technology evolves. In fact, they are too far away to have had any influence on our universe whatsoever. That is why none of the claims made by multiverse enthusiasts can be directly substantiated. (Ellis 2011)

There have been ways suggested, actually, of possibly directly verifying the existence of a multiverse by studying closely the cosmic background radiation, for example. “[A] collision of our expanding bubble with another bubble in the multiverse would produce an imprint in the cosmic background radiation—a round spot of higher or lower radiation intensity. A detection of such a spot with the predicted intensity profile would provide direct evidence for the existence of other bubble universes,” Alexander Vilenkin writes (Vilenkin&Tegmark, 2011). The question then, off course, is whether such a collision has occurred or not, since it is still possible that a bubbles multiverse exists, but that no other parallel universe has ever collided with ours. Ellis still remains skeptical, however, pointing out that “many of the hypothetically possible multiverses would not lead to such evidence. So observers can test only some specific classes of multiverse models in this way” (Ellis 2011). Similarly, he points to the often assumed infinity of space in many proposals of the multiverse, as yet another example of proponents (of the multiverse) crossing the borders of “science:”

What has been forgotten here is that infinity is an unattainable state rather than a large number – its character is totally different from any finite number and it is a mathematical rather than physical entity. According to David Hilbert (1964): “The infinite is nowhere to be found in reality, no matter what experiences, observations, and knowledge are appealed to. “Even if there were an infinite number of galaxies, and we could see them all (which we could not), we could not count them in a finite time. So there is no way

the existence of an infinity can ever be proven correct by observation or any other test. The concept of physical infinities is not a scientific one if science involves testability by either observation or experiment (Ellis & Carr: 33) .

The question indeed becomes then “what *does* science involve, and what *should* it involve? Does it involve the extrapolation of observable data into the unobservable? Or would such a measure be considered implicit “redefining” of science, as George Ellis suggests? Or, perhaps, is it time to actually review and expand the current borders of the scientific consideration, effectively “redefining,” though explicitly, “what is meant by ‘science’?” “The proponents [of the multiverse] are telling us we can state in broad terms what happens 1,000 times as far as our cosmic horizon,  $10^{100}$  times,  $10^{1000000}$  times, an infinity all from data we obtain within the horizon,” Ellis (2011) writes. One example of such extrapolation is what Max Tegmark calls “level 1” multiverse, the idea that if our space extends infinitely far beyond the cosmic visual horizon, then, at a certain distance, simply because of mathematical probability, there will be a galaxy with a solar system and a planet identical to ours, with people identical to us living an experience identical to, and/or slightly different than ours (Papadopoulos 2008; Ellis 2011). Even more, there will be an infinite number of such “doppelgangers,” as Brian Greene has referred to them, all playing out every possible outcome of our lives an infinite number of times (Greene 2011: 15; Papadopoulos 2008). “But the trouble with this type of extrapolation,” to George Ellis, at least, besides his personal opinion that “It is a huge act of hubris to extrapolate from one small domain to infinity when infinity is never attainable,” the trouble “is that no one can prove you wrong” (Ellis & Carr: 33; Ellis 2011). It is this unfalsifiable nature of the multiverse proposals that alarms many scientists, like Lightman (2012), who concludes that from the multiverse theories it looks like “to explain

what we see in a world and in our mental deductions, we must believe in what we cannot prove” (p. 217). Not everybody is distressed, off course. From a proponent’s standpoint, Brian Greene a theoretical physicist, string theorist, professor at Columbia University, and author of many books like Max Tegmark, argues that it is the explanatory power of a proposal that matters: “a theory’s success can be used as an after-the-fact justification for its basic architecture, even when that architecture remains beyond our ability to access directly (Greene 2011: 195). He shares Bernard Carr’s view that historically, “the multi-verse is just one more step in our progress from geocentric to heliocentric to galactocentric to cosmocentric worldview,” a completion point of a 500-years-old paradigm shift in our view of our centrality in the Universe known as the “Copernican revolution,” named after the Renaissance astronomer who started it by suggesting that the Sun, and not the Earth, was the center of the Universe (Greene 2011: 355-356; Ellis & Carr: 2.36). Both Greene and Carr point to the changes in the nature of science, more precisely to the expansion of what it encompasses that have coincided with the expanse of what we perceive to be all of reality. For example one seen in Greene’s *Hidden Reality (2011)* during the times of Newton, science dealt with everything tangible and directly observable, from falling apples to the moving planets. During Maxwell’s time, however, science started dealing with electromagnetic waves, in a “significant step” towards “abstraction,” while in the 20th century it started describing subatomic phenomena, and ones related to space and time an abstraction of a wholly new order (pp. 194-195). In Carr’s example, experimental ability used to be one very important aspect, an importance like that which opponents like George Ellis prescribe to the ability to observe. However, with the advance of Astronomy and Cosmology, especially during the shift to cosmocentric view, it became clear that in order for the

inclusion of the domains which those two encompass the stars and the galaxies unreachably far in the cosmos under the umbrella of science, one could not require for experimental ability to be a necessary tool available to all proposals that will be considered to be scientific, since scientists could not really perform direct experiments with stars and galaxies. But, luckily for scientists, “Nature effectively performs experiments for us,” as Carr puts it, and, with some change in what exactly constituted science, astronomy and cosmology and the respective domains which they observe are today all known to be part of legitimate science (Ellis & Carr 2008: 2.37). Following these examples and the pattern which they show, we could argue that now we are shifting from a cosmocentric view where the Universe was the center of existence, to a multiverse view where the universe is one of many universes just like our galaxy is one of the many galaxies in existence, and that scientists should make the appropriate changes to the definitions of science, in order to include those other domains in it, if under current thinking they might be considered unscientific. In different words, Brian Greene (2011) asks some important questions in agreement with Carr and in dispute with Ellis that illustrate the same point; questions like, should the direct “scientific” evidence for the proposed other universes continue to be absent, that whether we must perhaps change our view of science itself, and include in the definition of “respectable science” not only ideas and proposals that current technology and theoretical understanding allows us to observe, but also ideas and proposals that might be observable with future technology? Or, even more importantly, he asks, rather poetically, whether perhaps we should “allow science to follow any and all paths it reveals, to travel in directions that radiate from experimentally confirmed concepts but that may lead our theorizing into hidden realms that lie, perhaps permanently, beyond human reach” (p. 360)? Despite his contention about the

value of explanatory power that “If the unifying explanation assumes the existence of unobservable entities such as parallel universes, we might well feel compelled to accept those entities,” George Ellis’s argument against, in this case, is that the number of hypothesized entities ought to be less than the entities or phenomena that they are invoked to explain, while with the multiverse proposals, there is an enormously large, or perhaps infinite number of universes supposed in order to explain our one and only Universe (“It hardly fits 14th-century English philosopher William of Ockham’s stricture that ‘entities must not be multiplied beyond necessity,’” He writes), and he seriously warns scientists against abandoning of the “core features of science that have led to its phenomenal success” precisely “the feedback from reality to theory provided by experiment and observational testing” he warns them about abandoning those at their own peril, wary of the possibility, that now, “with the weakened kinds of criteria proposed,” pseudo-scientific enterprises like Astrology too could become candidates for scientific recognition. “At the very least,” Ellis asserts, “we must be given a clear statement as to what broader definition of the nature of science is being proposed, and in particular what criteria of testing will be taken to be adequate” (Ellis 2011; Ellis & Carr 2008: 35). There is no doubt that the multiverse proposals are radically different than the discoveries of stars and galaxies, or even quantum physics hence all the concerns and the heated debates. Even though there have been some possibilities for some indirect and some direct observations of the proposed entities, as we saw, it is quite possible that no confirmation of any kind, of their existence, will surface for a long time, perhaps ever. What to do? Must we really “believe in what we cannot prove,” as Alan Lightman reluctantly suggests? There is certainly some strikingly ironic parallel with the religions themselves the very opposite of what some scientists are trying to disprove (more on that

later) with the multiverse. “Theologians are accustomed to taking some beliefs on faith,” Lightman (2012) writes, but “Scientists are not. All we can do is hope that the same theories that predict the multiverse also produce many other predictions that we can test here in our own universe” (p. 217). But how long, one is compelled to ask, will it take? “...I wonder how long we should wait before a field yields real, experimentally verifiable fruit?” Adam Frank (2010) from National Public Radio’s 13.7 Cosmos and Culture Blog asks on the subject. “how much effort do we put into explorations based on the potentially unobservable while shifting away from the tradition of exploring only the actual?... How many universes, ultimately, are enough?” Brian Greene (2011) seems to have an answer: “No one knows whether it will take years, decades, or even longer for observational and theoretical progress to extract detailed predictions from any given multiverse. Should the current situation persist, we’ll face a choice,” a choice between abandoning the view of the multiverse as science or expanding the definition and scope of science (p. 360). But for now, as reflected in Greene’s (2011) following passage, and as felt by Alan Lightman’s intuition in his closing passage, all we can do as a generation is wait:

A given generation of scientists can never know whether the long view of history will judge their work as a diversion, as passing fascination, as a stepping-stone, or as having revealed insights that will stand the test of time... determining whether any of these ideas goes beyond mathematical musings of the human mind will require more insight, knowledge, calculation, experiment, and observation than we’ve so far achieved. A final reckoning on whether parallel universes will be written into the next chapter of physics’ story must therefore also await the perspective that only the future can bring. (p. 353)

So the future will hopefully show us whether the multiverse proposals stand as real science,

and perhaps are proven, or, at least partially confirmed by indirect experiments. But what about the theoretical framework of the proposals itself? Is it perfect? Is it yet a fully consistent single theory with flawless mathematics and a smooth connection with all other existing theories and knowledge? An interesting documentary on the proposals illustrates and explains intriguingly some of the theories behind them, the arising concepts themselves, and many implications of those concepts explains them it well, with an amateur audience in mind, but nevertheless raises some questions, and, at least seemingly, some paradoxes. According to “Parallel Universes,” (an episode from The History Channel’s *The Universe* series, the idea of level three and level four “parallel” universes i.e. universes (infinitely many of which are almost identical to ours) that exist simultaneously in the same space and time as ours that idea is intertwined with the notion that “anything that can happen, has happened or will happen,” as expressed by the “Heisenberg uncertainty principle” (Papadopoulos, 2008, mm. 25:38). (The Heisenberg uncertainty principle, a principle in quantum physics, tells us that a given particle in some cases “must be in two places at once,” giving rise to arguments that all possible historical outcomes simultaneously exist at once). It is also said that the level 4 Multiverse has universes that have completely different laws of physics and nature (mm. 32:46) (or perhaps they are so different that the terms of physics don’t even apply; such universes might not even be comprehensible by our mind). A paradox appears then, at least on a philosophical level, as one is compelled to ask: “What defines ‘can happen’ (as opposed to ‘can’t happen’) in a Multiverse where each universe is governed by different laws of nature?” (The paradox here is that in a Multiverse with dramatically different universes the realm of possibilities can’t really be defined since there is no universal guide of rules that can be used to construct such a definition). Similarly, the argu-

ments that the conclusion that the Multiverse exists stems from the analysis of the current models of the Big Bang, such as the eternal inflation theory as well as mathematical and logical analysis of the workings of quantum physics (i.e. Heisenberg's "uncertainty principle" applied on universal scale to suggest parallel existence) and the related string theory that argument creates another paradox. The paradox, as in the first case, lies in the fact that if different universes exist, where different laws of physics (or completely different laws, or, even no laws at all, since the Multiverse idea is associated with infinity of size *and* possibilities) then, in theory, there could be Universes, where the analysis of local laws does not yield a Multiverse world. In other worlds, all of the calculations that suggest a Multiverse are calculations of only the laws of *our* world, and, ironically, the calculations of local laws of some other worlds, the existence of which the concept of Multiverse mandates, those calculations (again, in *some* yet *necessary* cases) would **not** yield a Multiverse, creating a paradox, or, perhaps, a flaw in the suggested concept. Off course, these are only *some* of the proposed types of multiverses, and the other proposals could still be true, or the explanation could be more complicated than it seems. But the more general point is, that the multiverse is not one single proposal that, at least in theory, is completely crafted, polished, consistent with itself and all the other theories in science. The multiverse proposals are many, with many variations, stemming from many theories, in combination or not. string theory and eternal inflation are not the only sole theories that give rise to the multiverse, but even if we take only them, there are currently many different versions of each theory, that give rise to combined many types of multiverses, all of which could exist, some, or none at all. On one hand, the multiplicity of roads leading to a multiverse could be seen as a point in favor of the proposals, but, there is still a lot of theoretical work that could be done, in order to create

much stronger and consistent single theories, or even one and only theory, that would, one hopes, eventually be refuted or accepted.

And What if it is? Let's say tomorrow newspapers headline that scientists in an underground collider laboratory have found evidence for a string-theory based multiverse, or, that astronomers and cosmologists have made observations that without any reasonable doubt prove that we are living in a multiverse. What would that mean? What would the implications be? Would our Universe turn out to be "incalculable by science," as Lightman (2012) suggests (p. 209)? Would that mean that we – all of us – are indeed accidents? Would intelligent design be necessarily ruled out? In other words, what does the multiverse really rule out, without return? One of the other strong motivations for the invocation of a multiverse, besides the modern theories in physics, the math of which leads to such a proposal, has been an amazing set of findings that led to an amazing mystery apparent in the Universe – a "mystery" joyous and totally obvious for the believers in a Creator, but one indeed inexplicable and frustrating for atheistically leaning scientists. The mystery is the apparent "fine-tuning" of the universal constants in physics, fundamental features of our Universe, especially that of the density of the so called "dark energy" – itself an unprecedented recent discovery, an invisible force which propels and accelerates the expansion of the Universe – "fine-tunings" towards the emergence and development of life (Lightman 2012: 211-215). Until now, scientists had been unable to explain, strictly in scientific terms, why is it that those fundamental constants and features are exactly in what they discovered to be an extremely narrow range that would allow the formation of galaxies, stars, and thus us. In the example of dark energy, that constant "has been calculated to be ...  $10^{-8}$ " ergs per cubic centimeter" in our Universe, while scientists have established the "theoretically possible amounts" to be from  $-10^{115}$  to  $+10^{115}$  (214). "If

the theoretically possible positive values for dark energy were marked out on a ruler stretching from here to the sun, with zero at one end of the ruler and  $10^{115}$  ergs per cubic centimeter at the other end, the value of dark energy actually found in our universe ( $10^{-8}$  ergs per cubic centimeter) would be closer to the zero end than the width of an atom." What could account for such striking fine-tuning? Simple coincidence? A Creator with a plan, perhaps? "Intelligent design is one answer," Lightman (2012) agrees, but it "is an answer to fine-tuning that does not appeal to most scientists" (p. 212). The multiverse—apparently does. It is interesting to consider that for some, the proposal and the advocacy of a multiverse seems to stem exactly from a desire to move away from what otherwise would seem to be potential evidence for the existence for a creator, or at least patterns for meaning and purpose in the Universe. Of course, many might want to dispute the multiverse on that ground as well. But, the real question is, would the multiverse really disprove intelligent design and provide explanations which theology usually does? According to Lightman (2012), because the multiverse would allow all the possible constants and fundamental properties (possible in a sense that they would create some kind of a self-consistent universe), then the fact that our Universe has properties hospitable to life would not require explanation, since, probabilistically, this possibility would have to be realized somewhere, and, the fact that we observe that very possibility is not amazing at all, since, by definition, we would not be able to observe any other ones.

The explanation is similar to the explanation of why we happen to live on a planet that has so many nice things for our comfortable existence: oxygen, water, a temperature between the freezing and boiling points of water, and so on. Is this happy coincidence, just good luck, or an act of Providence, or what? No it is simply that we could not live on planets without such properties.

Many other planets exist that are not so hospitable to life, such as Uranus, where the temperature is -371 degrees Fahrenheit, and Venus, where it rains sulfuric acid... The multiverse offers an explanation to the fine-tuning conundrum that does not require the presence of a designer (p. 212).

There is a little shortcoming, however, at least to those who might hope that the multiverse would close the question of a designer once and for all. The problem is: the multiverse still doesn't rule out the possibility of intelligent design, and, it can be argued, it doesn't even remove the need for a designer. Although its existence might explain what we take to be "fine-tunings" for the emergence of life as simply one of the realizations of all possible configurations, it would still fall short of explaining the emergence and existence of sentient and intelligent life that is now debating its existence. It would still come short of answering the most fundamental questions that have haunted human beings since the beginning of inquisitive thought, questions for which philosophy and religion have had their own answers, questions like why is there existence at all? Why did the world come into being in the first place? It seems clear after asking these questions that the hypothetical multiverse, though reduces the desperate "need" for a creator, still does not serve as proof against one's existence. It would not logically follow from a multiverse that we are "an accident." Alan Lightman (2012) is well aware of this difference, quoting Steven Weinberg, a Nobel Prize-winning physicist, that "Over many centuries science has weakened the hold of religion, not by disproving the existence of God but by invalidating arguments for God based on what we observe in the natural world (qtd. on p. 212). In this case, even "invalidating" would probably be a too much of a strong word, since all the multiverse would do is move the question of a Universe wholly fine-tuned for life to a multiverse partly, albeit in tiny proportions,

fine-tuned for life. It would invalidate the argument for God based on perceived fine-tuning for spontaneous creation, by invalidating its premise (since on multiverse scales, the hospitableness to life from just our region would not constitute “fine-tuning”) but the complexity of intelligence, sentience, and the existence itself (Universe or Multiverse) would certainly remain unexplained. As Craig Ferguson (2009), a Scottish theologian from University of Edinburgh, has put, “The ensemble [of universes] is not any more self-explanatory than one single universe.” (p. 51). As a matter of fact, there is one interesting argument that comes to mind, which some scientists could make in favour of the multiverse potentially explaining the emergence of intelligent life. They could say that since an infinite in size Multiverse would necessarily include *all* possible physical outcomes at any moment, and since intelligent life is in the realm of possibilities (otherwise we wouldn't be here to think about it), then the Multiverse would effectively explain intelligent life. But here we could hit back at square one by asking the question “why, then does that extremely complex intelligent life and sentience exist in the realm of possibilities?” Again, why does the multiverse exist at all? As Ferguson (2009) notes, again,

Why our multiverse should have a principle of generation that renders probable or inevitable at least one anthropic universe itself requires explanation since it does not appear to be obviously right or at all self-explanatory. As one recent writer puts it, ‘even if an inflationary multiverse generator exists, it must involve just the right combination of laws, principles and fields for the production of life-permitting universes’... So while a multiverse theory certainly weakens the anthropic principle, it is not clear whether the hypothesis can render theological explanation redundant. If we have an ensemble of universes that is amenable to scientific description and which is capable of generating one like ours, then

we can reasonably ask whether this requires explanation... When all the smoke has cleared, we seem again to be confronted with the twin questions of why there is a universe at all and why it exhibits a rational structure capable of scientific description by its conscious inhabitants. (p. 51)

Of course, we could say all these are rather metaphysical, even philosophical questions. But isn't the purpose, or perhaps the hope of the scientific enterprise to dig deep enough and eventually to be able to answer these questions with scientific certainty? Alan Lightman (2012), for one, thinks that at least “Theoretical physicists... are not satisfied with observing the universe [as opposed to experimental physicists]. They want to know *why*” (p. 208). But perhaps this in itself is part of a bigger, broader issue involving our understanding of the world and our employment, separately or simultaneously, of traditional science, religions and philosophies, and, more recently, the multiverse to that end. When Lightman opens his “The Accidental Universe,” he speaks of an important trend that has driven science, and which science has driven, until recently, that seems to have reached its end in relation with the proposals of the multiverse. The trend he speaks of is that of explaining phenomena “once thought to have been fixed at the beginning of time or to be the result of random events thereafter” as “necessary consequences of the fundamental laws of nature - laws discovered by human beings.” This is the trend in “The history of science,” of “recasting of phenomena that were once thought to be accidents as phenomena that can be understood in terms of fundamental causes and principles. (p. 207)” This trend, according to Lightman, “may be coming to an end,” because scientists have realized that, as in the cases of the string theory with its immense “string landscape” and eternal inflation theory with its multiple big bangs, that it is in fact impossible to explain phenomena in our universe as “necessary consequences” of fundamental laws,



because they are not: the fundamental laws point to almost infinitely multiple possible “consequences,” indeed resulting from random processes and all of them, including the ones we observe, being just “mere accidents” (p. 208). He likens us trying to explain our world’s properties as necessary “to a school of intelligent fish... hope[ing] to prove that the entire cosmos necessarily has to be filled with water,” only to realize that their endeavour has been doomed from the start, their failure stemming from the very erroneous assumption at its base (p. 213). But what if science, as we understand it, was never meant to finish the trend of fundamental explanation. What if it was indeed impossible for science alone to explain the Universe in the most fundamental way? The thought behind this question is that no matter how deep science digs and how deeply fundamental its explanations become, it still seems to fail, always, to answer the *most* fundamental questions mention above like “why does the world exist, is there any purpose is its existence” or “why is there intelligent and sentient life that is now questioning its own existence?” What if, in order to attempt to answer these questions the scientist has no other choice and simply *needs* to invoke a metaphysical and/or theological entity like God, or is forced to invoke an unobservable and all-encompassing/all-explaining entity such as the multiverse to avoid marriage with theology, as is described by Bernard Carr’s partial contention that “Without a multiverse one may be forced to adopt a non-physical explanation [to fine-tuning] like a fine-tuner, which is why Neil Manson (2003) claims that ‘the multiverse is the last resort of the desperate atheist’ (Ellis & Carr, p. 2.37)? And even then, as we saw, the multiverse might not be able to fully address and answer these questions. George Ellis (2011) reflects on this issue as well, finding both that the multiverse ultimately fails to address these fundamental questions, and, for that matter, that they are indeed by definition beyond the scope of science:

Physicists' hope has always been that the laws of nature are inevitable that things are the way they are because there is no other way they might have been but we have been unable to show this is true. Other options exist, too. The universe might be pure happenstance it just turned out that way. Or things might in some sense be meant to be the way they are – purpose or intent somehow underlies existence. Science cannot determine which is the case, because these are metaphysical issues.

Scientists proposed the multiverse as a way of resolving deep issues about the nature of existence, but the proposal leaves the ultimate issues unresolved. All the same issues that arise in relation to the universe arise again in relation to the multiverse. If the multiverse exists, did it come into existence through necessity, chance or purpose? That is a metaphysical question that no physical theory can answer for either the universe or the multiverse.

All in all, it seems evident that the multiverse proposals, whether motivated by an anti-theological disposition or whether simply believed in on the basis of the theories which put it forward it seems evident that even if accepted as science, these proposals will not by themselves rule out the possibility of intelligent design, nor will they by themselves be able to cover all those fundamental questions which science has been trying to answer and which religions and philosophies have covered on their own. What is evident is that the multiverse, if taken to be real, will almost certainly expand not just our perception of physical reality, but also the scope of science, as discussed, and, interestingly, the perspective of philosophies and religions. God, as seen by the believers in a creator, has not only our Universe to take care of, but an infinity of others as well. Speak of multitasking. Jokes aside, Nathan Schneider, a writer in the online science magazine *SEED*, has written in an article on the subject that “Among the scientists and theologians fo-

cused on the theological consequences of multiverse theory, many of them believe that it actually expands the job description for god” (Schneider 2009). This article not only suggests, surprisingly, that there are many theologians who embrace the multiverse, but that they, actually along with many scientists, are seriously focusing on what the theological consequences of such a major scientific proposal would be. From informative presentations like one titled “Does God Love the Multiverse,” to booklets like the one reading “Who’s Afraid of the Multiverse” there is a lot showing that a certain part of the scientifically literate theological community is not only not giving up on their beliefs, and/or not blindly refusing the new proposals, but is also re-gearing themselves to this new worldview and imagining its mechanism in a whole new way. In one extreme case Robin Collins, a professor of philosophy at Pennsylvania’s Messiah College, “imagines far-flung civilizations in the multiverse all in need of salvation and a multiplicity of Christs who would change forms to meet each universe’s redemptive needs. ‘If you had Klingons somewhere — of course a very fallen race, as we know from *Star Trek*,’ Collins adds, ‘God takes up their nature, and there’s a Klingon version of the Son’” (qtd. in Schneider, 2009). Whether we will ever get to hear stories of the Klingon version of Jesus (or whatever his name would be) or the Na’vi embodiment of the Virgin Mary will of course depend on our future prospect of crossing inter-universal boundaries, it does definitely help to use one’s imagination when trying to comprehend this seemingly incomprehensible concept. After all, some of the proposals put absolutely no limits on the extent of possibilities.

“Possibilities,” in fact, might be a good word to describe what these multiverse proposals really bring to the table. Still scientifically unconfirmed, and still, to use a computer term, in “Beta” stage of theoretical understanding (although in computers, “Beta” is used to describe a

stage of testing – a status we are unfortunately unable to give to the proposals at least now), they are indeed a set of very imaginative and unprecedented in scope possibilities of what our reality might really be part of. They are not just imaginative possibilities – thought up for the sake of mental entertainment. They are possibilities that arise from analysis of our current understanding of the world, its composition and its mechanism of origin. Unfortunately they are not possibilities that we could confirm or reject with scientific observations and experimentations, and there are good chances that this will remain so for a very long time – indefinitely long. But it does not have to be so forever. There have been *some* experiments and observations suggested, that could provide much stronger basis for believing in these possibilities. One is the mentioned analysis of Cosmic Microwave Background Radiation (CMBR) that could one day show signature of a collision with another “bubble universe” from the suggested eternal inflation theory. Another one, mentioned in “Parallel Universes,” is the ongoing effort at the Large Hadron Collider (LHC) – the world’s largest, according to Wikipedia, and highest-energy particle accelerator located 574 feet under the Franco-Swiss border the effort to find indirect evidence for other dimensions suggested by string theory by colliding elementary particles at near-light speeds and later reconstructing the collision with the help of high-tech computers, with close attention to the movement of all of the energy and momentum resulting from it; If the scientists there ever find missing a piece of energy or momentum from the reconstructed result, with no way to account for its loss, then, it has been suggested, they could conclude that extra dimensions exist and that they are exactly where that piece of the missing energy went; the “graviton,” a theorized gravity-carrying particle, is said to “know” about the proposed extra dimensions, and, according to scientists, will most definitely “move off” into those extra dimensions, if

it is ever created in the process of collisions, accounting for the dent in the reconstruction of energy and momentum. Additionally, one can find examples of scientists devising experiments and tests that were once thought impossible, probing in the process entities once thought unobservable or nonexistent. In one such example, according to an article (2011) from “Too Hard For Science?” series from the *Scientific American* blog “Assignment: Impossible,” scientists have proposed examining very weak signals like “neutrinos and gravitational waves,” with instruments that might be available in a few decades, to find “traces” of not only the immediate post-Big Bang era currently unobservable, but also, as crazy and nonsensical as it sounds, an era *before* the Big Bang. This could mean, that although the proposed multiverse is currently considered unobservable and assuming the above-mentioned experiments fail to find any evidence for it – unscientific according to traditional definitions of science, there could still be possibility for experiments devised in the future, that would be able to more directly probe and confirm/refute the existence of the proposed alternative universes. In the meanwhile, though, while the experimental scientists are busy colliding protons and anti-protons at the LHC, closely scanning the latest images of the CMBR, or thinking up the next unthinkable experiments and instruments to probe the unimaginable and incomprehensible, there is plenty of time for the theoretical physicists to polish and perfect their proposals and their theories, perhaps giving us hope that one day they will come up with the Theory of the Multiverse, beautiful and flawless, but, more importantly one

and only, one which would sit on its papers then, waiting for the right experiments and/or evidence to come up, finally, glorifying its existence or throwing it into the trashcan of mistaken science, clearing the table up for the next best candidate for the explanation of the world. As for us, we should fully embrace the offered possibilities as something that might be considered true one day, light-heartedly entertaining all the bizarre and science-fiction-ish possibilities they could entail (shout out to my doppelganger who proudly finished his paper two months ago), while appreciating even more the mysterious but in either case grand Universe we are living in, at home or in the labs, making sure we put even more effort into uncovering its own secrets, looking to see if somewhere we might have neighbours that could teach us a thing or two about our world before enlightening us on the nature and the expanse of reality. Brian Greene put it well:

Some people recoil at the notion of parallel worlds; as they see it, if we are part of multiverse, our place and importance in the cosmos are marginalized. My take is different. I don't find merit in measuring significance by our relative abundance. Rather, what's gratifying about being human, what's exciting about being a part of the scientific enterprise, is our ability to use analytical thought to bridge vast distances, journeying to outer and inner space and... perhaps even beyond our universe. For me, it is the depth of our understanding, acquired from our lonely vantage point in the inky black stillness of a cold and forbidding cosmos that reverberates across the expanse of reality and marks our arrival (Greene 2011: 14).

#### REFERENCES

1. Choi, C.Q. (2011, July 19). *Too hard for science? Detecting signals before the Big Bang. Assignment: Impossible* [Blog]. Scientific American. Retrieved from.

<http://blogs.scientificamerican.com/assignment-impossible/2011/07/19/too-hard-for-science-detecting-signals-from-before-the-big-bang/>.

2. Ellis, G.R. (2011). Does the Multiverse Really Exist? (Cover Story). *Scientific American*. 305.2 38-43.
3. Ellis, G.R., Carr, B.J. (2008). Universe Or Multiverse?. *Astronomy & Geophysics* 49(2), 2.29-2.33. doi: 10.1111/j. 1468-4004.2008.49229.x.
4. Ferguson, D. (2009). Faith and its critics: A conversation. New York, NY: Oxford University Press. PDF.
5. Frank, A. (2010, March 16). One Universe Too Many? 13.7: *Cosmos and culture: Commentary on science and society*. National Public Radio. Retrieved from [http://www.npr.org/blogs/13.7/2010/03/one\\_universe\\_too\\_many\\_string\\_t.html](http://www.npr.org/blogs/13.7/2010/03/one_universe_too_many_string_t.html)
6. Greene, B.R. (2011). *The hidden reality: Parallel universes and the deep laws of the cosmos*. New York, NY: Random House Digital, Inc. PDF.
7. Greene, B.R. (2012, February). Brian Greene: Is our universe the only universe? [Video file.] Retrieved from: [http://www.ted.com/talks/brian\\_greene\\_why\\_is\\_our\\_universe\\_fine\\_tuned\\_for\\_life](http://www.ted.com/talks/brian_greene_why_is_our_universe_fine_tuned_for_life)
8. Lightman, A.P. (2012). The accidental universe. In D. Brooks (Ed.), *The best american essays*, 2012 (pp. 207-217). Boston, MA: Mariner.
9. Papadopoulos, A. (Writer & Director). (2008). Parallel Universes [Television series episode]. In S. Berkemeier (Producer), *The Universe*. New York, NY: History Channel. Retrieved from: <http://www.history.com/shows/the-universe/videos/the-universe-parallel-universes>.
10. Schneider, N. (2009, March 30). The multiverse problem. *SEED*. Retrieved from [http://seedmagazine.com/content/article/the\\_multiverse\\_problem/](http://seedmagazine.com/content/article/the_multiverse_problem/)
11. Vilenkin, A. & Tegmark, M. E. (2011, July 11). The case for parallel universes. *Scientific American*. Retrieved from: <http://www.scientificamerican.com/article/multiverse-the-case-for-parallel-universe/>.

BZNUNI VAHAN

## THE MULTIVERSE: AN EXISTENTIAL CRISIS FOR SCIENCE?

### SUMMARY

This paper is a response to an article by American physicist and professor at the Massachusetts Institute of Technology (MIT) Alan Lightman, titled “The Accidental Universe.” Originally published in *Harper’s Magazine*, “The Accidental Universe,” is about the idea of a “multiverse” – a model of reality, in which our known “universe” is only a tiny, and insignificant member of an ensemble of many, perhaps an infinite number of universes. The explored topics in the paper include: the scientific theories that predict such a multiverse; the inherent obstacles to observing that multiverse in order to establish it as a scientific

theory; the opposition from some scientists to the recognition of the multiverse as a valid theory; the implications of its possible acceptance as such for the scientific community, and the various philosophical questions, as well as fantastical possibilities that its existence could entail. Different possibilities and theoretical models are explored, and, finally, a perspective is offered for the near future in approaching the multiverse both from a scientific standpoint, and as humans in general.

*Key concepts:* multiverse, Big Bang theory, eternal inflation, string theory (M-theory),

## ԲԱԶՄԱՏԻԵԶԵՐՔ. ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԳՈՅԱՏԵՎՄԱՆ ՃԳՆԱԺԱ՞Մ

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Այս հոդվածը գրվել է Մասսաչուսեթսի Տեխնոլոգիական Ինստիտուտի ամերկացի ֆիզիկոս, պրոֆեսոր Ալան Լաիթմենի «Պատահականորեն ստեղծված տիեզերք» վերնագրով հոդվածի հիման վրա, որը առաջին անգամ տպագրվել է *Harper’s* ամսագրում: «Պատահականորեն ստեղծված տիեզերքը» բազմատիեզերքի մասին է՝ իրականություն, որտեղ մեզ բոլորիս հայտնի «տիեզերքը» կազմում է շատ, գուցե անսահման քանակությամբ գոյություն ունեցող, տիեզերքների ամբողջության ընդամենը մի փոքր, աննշան մասը: Այս հոդվածում հետազոտված թեմաներն են՝ բազմատիեզերքի գոյությունը ընդունող գիտական տեսությունները, խոչընդոտները, որոնք ի հայտ են գալիս բազմատիեզերքի գիտական տեսությունը հիմնավորելու ճանապարհին, որոշ գիտնականների

հակափաստարկները, հետևանքները, որոնք կարող են ի հայտ գալ գիտական միջավայրում բազմատիեզերքի տեսության ընդունման դեպքում, և շատ այլ փիլիսոփայական հարցեր, ինչպես նաև ֆանտաստիկ հնարավորություններ, որոնք կարող են ի հայտ գալ բազմատիեզերքի գոյության դեպքում: Հոդվածում խոսվում է նաև բազմատիեզերքը ինչպես գիտական, այնպես էլ առօրյա իմացության տեսանկյուններից ուսումնասիրելու հեռանկարի մասին:

*Հանգուցային հասկացություններ.* Բազմատիեզերք, Բիգ Բենգի տեսություն, հավերժական ինֆլյացիա, լարի տեսություն (M-theory), տիեզերքի մարդկային «fine-tuning», մութ էներգիաներ:

## ՄԻԶՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԵՐԿԽՈՍՈՒԹՅԱՆ

## ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ

## ԱԶԳԱՅԻՆ ԻՆՔՆԱԳԻՏԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

21-րդ դար մուտք գործած մարդկության ամենածանր ու ամենացավալի բեռը, որ վերջինս ժառանգել է, թերևս ազգամիջյան անհամատեղելիությունն ու անհանդուրժողականությունն են, որը ժամանակ առ ժամանակ դրսևորվում է բացահայտ ատելության ու թշնամանքի ամենաանթույլատրելի ձևերով: Ժամանակակից աշխարհը թևակոխել է զարգացման մի այնպիսի փուլ, որը ենթադրում է մարդկանց և նույնիսկ հասարակությունների մակարդակով շփումների նոր հարթություն: Դա անխուսափելիորեն հանգեցնում է միջմշակութային շփումների առումով աննախադեպ փոփոխությունների և, հետևաբար, պահանջում է նոր մոտեցումներ ինչպես մշակութային տարբեր համակարգերի կրողների միջև կոնֆլիկտային, այնպես էլ խաղաղ փոխհամագոյակցության տարբերակների ուսումնասիրման ու վերլուծության նկատմամբ:

2007 թ. «Խտրականությունը ԵՄ-ում» թեմայով անցկացված հարցման արդյունքները ցույց տվեցին, որ հարաբերություններում խտրականության համար ամենակարևոր հիմքը մարդկանց որոշակի խմբերի «բացահայտ» տարբերություններն են, որ արտահայտվում են նրանց արտաքինում ու վարվելաձևերում (Чернокожева 2009: 105) : Սա չի նշանակում, թե նշված հասարակական խտրականությունը բնորոշ է միայն ԵՄ-ին. վերջինս հանդիպում է առանց բացառության բոլոր այն հասարակություններում,

որոնց բնորոշ է բազմաթիվ հասարակական կազմություն:

Սակայն հասարակական ոլորտում արված հարցումները, որ կատարվեցին նույն՝ 2007 թ. վերջին, և նվիրված էին հատուկ միջմշակութային երկխոսության թեմային, բացահայտեցին, որ ԵՄ-ի բնակչության ճնշող մեծամասնությունը համոզված է, որ միջմշակութային երկխոսությունը և բազմազությունը ծառայում է իրենց երկրների մշակութի հարստացմանը (Чернокожева 2009: 106):

Նկարագրված իրողությունը միայն Եվրոպային վերագրվող առանձնահատկությունն չէ, այն բնորոշ է գործնականում գրեթե բոլոր պետություններին: Ըստ էության՝ ներհասարակական խտրականությունը ինքնին ոչ թե պատճառ, այլ հետևանք է, ուստի չի կարելի այն դիտարկել՝ միջմշակութային երկխոսության մյուս տարբերից կտրված ու անկախ:

Համաշխարհային գլոբալացման ժամանակակից միտումներով պայմանավորված մարտահրավերները բոլոր պետություններին էլ այս կամ այն կերպ պարտադրում են միջթնիկական շփումների ու հաղորդակցական կապերի ակտիվացում, ինչը անխուսափելիորեն հանգեցնում է ընդհանուր մշակութային դաշտի ձևավորման: Բայց այս միտումը վերագրել միայն մեր ժամանակաշրջանին այնքան էլ արդարացված չէ, վերջ ի վերջո բոլոր ժամանակներում էլ մոտեթնիկ պետությունները հազվադեպ երե-

վույթներ են եղել: «Մարդկության պատմությանը գործնականում հայտնի չեն ազգային իմաստով մաքուր (մոնոէթնիկ) պետություններ» (Тульчинский 2002: 378): Այն, որ Հայաստանը համարվում է մոնոէթնիկ պետության նմուշ, նույնպես արդարացված չէ, քանզի, չնայած այն հանգամանքին, որ Հայաստանում հայերը ճնշող մեծամասնություն են կազմում, միննույն է, մեր երկրում նույնպես առկա են ազգային, էթնիկական, կրոնական փոքրամասնություններ, և հետևաբար, Հայաստանին նույնպես բնորոշ են ներհասարակական միջմշակութային երկխոսության այնպիսի տարրեր, ինչպիսիք առկա են նաև այլ պետություններում: Սակայն, քանի որ հայ ժողովրդի ճնշող մեծամասնությունը ապրում է Հայաստանի սահմաններից դուրս, և Հայաստանի հանրապետությունը այս կամ այն կերպ (պետական և ոչ պետական կառույցների միջոցով, անհատական կամ խմբային տարատեսակ ազդեցությունների շնորհիվ) ազդում, կամ գոնե փորձում է ազդել սփյուռքում ապրող իր հայրենակիցների ազգային ինքնագիտակցության պահպանման գործընթացի վրա, մենք պարտավոր ենք ամրագրել, որ միջմշակութային երկխոսության տարրերը հայագիտական մտքին պետք է որ հետաքրքրի ոչ այնքան «ներ-», որքան «արտա-» հասարակական գործառնությունների հստակեցման ու ճշգրտման տեսանկյունից:

Չնայած, որ բազմազգությունը միայն մեր ժամանակներին յուրահատուկ իրողություն չէ, վերջ ի վերջո, բոլոր ժամանակներին էլ բնորոշ է եղել ազգերի ու մշակութային փոխազդեցությունն ու փոխներթափանցումը, բայց և այնպես, հնարավոր չէ աչքաթող անել այն հանգամանքը, որ 21-րդ դարում այս երևույթին վերագրվող մասշտաբները հասել են ահռելի չափերի: Դա ինչ-

որ չափով բացատրվում է նաև ժամանակակից շփման ու հաղորդակցման միջոցների աննախադեպ հնարավորություններով:

Վերադառնալով միջմշակութային երկխոսության առանձնահատկությունների վերլուծությանը, ամրագրենք, որ բազմազգ հասարակության շրջանակներում այլ ազգերի ու էթնիկ խմբերի հետ շփվելու և հարաբերվելու բազմաթիվ ու բազմապիսի հնարավորություններ են ստեղծվում, ինչը նպաստավոր դաշտ է ապահովում սեփական և այլ ազգային խմբերի միջև տարբերությունների ու առանձնահատկությունների վերաբերյալ գիտելիքների ձեռքբերման համար, և իհարկե, ձևավորում ու կայանում են միջմշակութային հաղորդակցման համար անհրաժեշտ հմտություններ: Այստեղ հարկավոր է վերապահում անել, և հստակեցնել մեր վերաբերմունքը տարբեր միջավայրերում ազգային էթնիկ խմբի ինքնանույնականացման առանձնահատկություններին: «Անհատների մոտ, որոնք ապրում են էթնիկական առանձնահատկություններով իրենցից խիստ տարբերվող միջավայրում, էթնիկական ինքնանույնականացումը դրսևորվում է առավել հզոր ձևերով, այն դեպքում, երբ մշակութային առումով իրենց ավելի մոտ հասարակության շրջանակներում սեփական էթնոսի գիտակցումը կենսական կարևոր հիմնախնդրի չի վերածվում» (Гурьева 2008: 131): Բայց և այնպես, չի կարելի մոռանալ, որ բազմազգ հասարակական կառույցներում, նույնիսկ եթե գործ ունենք վերջինիս «նպաստավոր» դրսևորումների հետ, միշտ էլ առկա է լարվածության որոշակի չափաքանակ: Սա չի նշանակում, որ լարվածությունը պետք է անպայման արտահայտվի միջէթնիկական կոնֆլիկտներով, վերջ ի վերջո այն կարող է և գոյություն ունենալ «ծխացող» ձևով, այսինքն, այն տարբերա-

կով, երբ այլ մշակույթի կրողների առկայությունը հասարակության ներսում ընկալվում է որպես հասարակական բախումների կամ հիմնախնդիրների թաքնված, պոտենցիալ աղբյուր:

Միջմշակութային երկխոսության մեխանիզմների վերաբերյալ մեր վերլուծությունը հանգեցնում է ազգային ինքնագիտակցության՝ որպես առանձնահատուկ բաղադրիչի, առանձնացմանը: Ինչու՞ և ինչու՞ վ է այն առանձնանում միջմշակութային երկխոսության մյուս գործոններից:

- Նախ. բազմազգ հասարակական խմբին ինտեգրվելու ճանապարհին անհատը կամա, թե ակամա (թե իր, թե ուրիշների կողմից) ընկալվում է որպես կոնկրետ էթնիկ-ազգային խմբի ներկայացուցիչ: Ինչպես գրում է Ն.Վ. Իսակովան. «Հենց էթնիկական գոյաձևի շրջանակներում է, որ մարդը առավել ամբողջությամբ է դրսևորում իր սոցիալ-մշակութային էությունը» (Исакова 2008: 27): Այլ կերպ ասած, ինչպիսին էլ լինի միջավայրը, մարդն ինքնաիրացվում, ինքնադրսևորվում է հատկապես իր ազգային-էթնիկական առանձնահատկությունների շրջանակներում:
- Ապա. հիմնվելով այն պնդման վրա, որ առանց ինքնագիտակցության չկա էթնիկական խումբ, տրամաբանական է հենց այն համարել էթնիկ խմբի կարևորագույն առանձնահատուկ բնութագրիչ (Сикевич 1993: 99): Եվ հետևաբար, ազգային ինքնագիտակցություն է ներկայանում է որպես բազմազգ հասարակության շրջանակներում տվյալ ազգի «այցեքարտ»:

Էթնիկ խումբը ինքն իրեն նունականացնում, ինքնահաստատում է, և հետևաբար այլոց, և ինչու՞ ոչ, նաև իր համար ամրագ-

րում է սեփական ինքնագիտակցության իմաստավորումը շնորհիվ այն հանգամանքի, որ հնարավորություն ունի «հակադրվելու»: Այլ կերպ ասած, էթնոսի ինքնագիտակցության հիմքը կազմում է այլ խմբերից տարբերվելու, նրանց հակադրվելու, և այդ տարբերությունների հիման վրա արդեն էթնոսի «ներսում» նմանությունների և ընդհանրությունների գիտակցման միջոցով յուրահատուկ մի տարաբաժանման առաջադրումը, որը կարճ կարելի է բնութագրել, որպես առանձնացում ընդհանուր, անհամեմատ ավելի մեծ խմբից՝ «նրանցից»: Խոսքն այստեղ գնում է մնացյալ ողջ մարդկության մասին: Համապատասխանաբար, մյուս խումբը արդեն գիտակցվում և ընկալվում է որպես «մենք», «մերոնք»:

Այս վերլուծության շրջանակներում խնդիր չունենալով հստակեցնել էթնիկ ինքնագիտակցություն և ազգային ինքնագիտակցություն հասկացությունների տարբերությունները, մեր ուշադրությունը կկենտրոնացնենք միայն դրանց ընդհանրությունների վրա: Էթնոհոգեբաններն ասում են, որ ազգային ինքնագիտակցությունը պաշտպանում է անձին անորոշությունից, ներկայանալով որպես կայուն կառուցվածք, որը կապված է մշակութային փորձի յուրացման և սոցիալականացման հետ: Բայց այս գործընթացը միակողմանի, միատարր ու միասեռ ուղղվածություն չունի: Բախվելով տարբեր մշակութային դաշտերի, էթնիկ մշակութային միջավայրերի խառնարաններում ազգային ինքնագիտակցությունն ինքը ենթարկվում է փոփոխությունների: Քանի որ բոլոր նորությունները, բոլոր արժեքները, որ էթնոսը կարող է փոխառել միջմշակութային շփումների ժամանակ, անցնում են յուրահատուկ պրիզմայի միջով, կարելի է նույնիսկ ասել, «գրաքննության են ենթարկվում» (Лырае



1997: 387): Սրանից ամեննին էլ չի բխում, որ դրանք մերժվում են, և ընդհանրապես չեն ընդունվում էթնիկ ինքնագիտակցության կողմից, պարզապես աշխատում է յուրահատուկ մի համակարգ, որը հետաքրքիր ճկունություն է հաղորդում միջմշակութային երկխոսության արդյունքում հնարավոր փոխառությունների մեխանիզմին: Հայ իրականության մեջ ազգային ինքնագիտակցության փոխակերպումների տրամաբանությունը ապահովվում է սփյուռքի հետ հայրենիքի ունեցած սերտ կապերով, ինչն արտահայտվում է նաև աշխատանքային միգրացիայի և տարատեսակ ծրագրերի շնորհիվ, որոնք հնարավորություն են տալիս, որպեսզի տարբեր էթնոմշակութային միջավայրերում ամենատարբեր փոխակերպումների ենթակա ազգային ինքնագիտակցությունը պահպանի իր հարաբերական կայունությունը:

Քննարկվող խնդրի շրջանակներում հետաքրքիր լույսի ներքո է ներկայանում նաև միջմշակութային երկխոսության շրջանակներում հաճախ իր արտահայտությունը գտնող էթնիկ կարծրատիպերի հարցը: Գաղտնիք չէ, որ զանգվածային լրատվամիջոցների, գեղարվեստական ու գիտահանրամատչելի գրականության, կենցաղային մակարդակի ասեկոսեների ու քննարկումների, ինչպես նաև մի շարք այլ գործոնների ազդեցության շնորհիվ այս կամ այն հասարակության շրջանակներում ձևավորվում, ապա նաև կարծրանում են այս կամ այն էթնոսի, գերէթնոսի կամ ազգի մասին որոշակի պատկերացումներ: Ինչ խոսք, այդ կարծրատիպերի ձևավորման վրա որոշակի ազդեցություն են թողնում նաև այսպես կոչված ինքնակարծրատիպերը՝ տվյալ ազգի, կամ

էթնոսի՝ իր իսկ մասին ունեցած կարծրատիպային պատկերացումները, որոնք ազգային-էթնիկական ինքնագիտակցության անբաժանելի տարրեր են հանդիսանում: Միջմշակութային երկխոսության ցանկացած դրսևորման ժամանակ նշված կարծրատիպերը վերածվում են բուն հաղորդակցման գործընթացը կառավարող և ուղղորդող անմիջական գործոնների: Երբեմն այդ կարծրատիպերը այնքան ազդեցիկ ու հզոր ենթատեքստ են ստանում, որ քաղաքական շահարկումների ու քննարկումների առարկա են դառնում: Հիշենք թեկուզ Իրանի հինգերորդ նախագահ Մ.Խաթամիի ուղերձը արևմուտքին՝ չվերաբերվել բոլոր մուսուլմաններին իբրև ծայրահեղ մոլեռանդների և նրա առաջարկը՝ անվստահությանը, թշնամանքին ու ատելությանը հակադրել «քաղաքակրթությունների երկխոսությունը» (Хатами 2000):

Ամփոփելով վերը շարադրվածը՝ կարելի է եզրակացնել, որ միջմշակութային երկխոսությունը, լինելով աշխարհի գլոբալ էթնիկ պատկերի փոփոխման հզորագույն զենք, ինքն իր հերթին անմիջական կախվածության մեջ է սեփական բաղադրիչներից, որոնց շարքում ազգային ինքնագիտակցությունը առանձնանում է և՛ իր կարևորությամբ, և՛ իր դերով ու նշանակությամբ: Ուստի, ցանկացած հետազոտություն, որն ուղղված է միջմշակութային երկխոսության այս կամ այն դրսևորման բացահայտմանը, առաջին հերթին պետք է ուշադրություն դարձնի վերջինիս կարևորագույն բաղադրիչներից մեկի՝ ազգային ինքնագիտակցության գործոնի վերլուծությանը:

ՄԵՋԲԵՐՎԱԾ ԵՎ ՀՂՎԱԾ  
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Чернокожева, Э. (2009) «Межкультурный диалог: Концепты и практические шаги». Научно-теоретический журнал «Общество. Среда. Развитие» («TERRAHUMANA») №1(10), изд. «Астерион».
2. Тульчинский, Г.Л. (2002). Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. СПб.изд. «Алетейя».
3. Гуриева, С.Д. (2008). Установка и межэтнические отношения. СПб.изд. «Нестор-История».
4. Исакова, Н.В. (2008). «Моделирующие возможности гуманитарного знания: Культурно-антропологическая модель жизнедеятельности человека»./// Фунда-

ментальные проблемы культурологии. В 4 томах, Том II: Историческая культурология. /Отв. Ред. Спивак Д.Л./ СПб.изд. «Алетейя».

5. Сикевич, З.В. (1993). Социология и психология национальных отношений. СПб. изд. «В.А.Михайлова».
6. Лурье, С.В. (1997). Историческая этнология. Москва, изд. «Аспект Пресс».
7. Хатами, С.М. (2000) «Текст выступления на заседании оон, посвященному диалогу цивилизаций». Нью-Йорк/  
<http://iran.ru/rus/knigakhatami.php/>.

*ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ԱՇՈՏ*

ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԵՐԿԽՈՍՈՒԹՅԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱԶԳԱՅԻՆ ԻՆՔՆԱԳԻՏԱԿՑՈՒԹՅԱՆ  
ՀԻՄՆԱԽՆԴԻ ՀԱՄԱՏԵՔՏՈՒՄ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ժամանակակից աշխարհը թևակոխել է զարգացման մի այնպիսի փուլ, որը ենթադրում է մարդկանց և հասարակությունների մակարդակով շփումների նոր հարթություն: Դա անխուսափելիորեն հանգեցնում է միջմշակութային շփումների առումով աննախադեպ փոփոխությունների և, հետևաբար, պահանջում է նոր մոտեցումներ մշակութային տարբեր համակարգերի կրողների միջև ինչպես կոնֆլիկտային, այնպես էլ խաղաղ փոխհամագոյակցության տարբերակների ուսումնասիրման ու վերլուծությու-

յան առումով: Գլոբալացման ժամանակակից միտումներով պայմանավորված մարտահրավերները բոլոր պետություններին էլ պարտադրում են միջէթնիկական շփումների ու հաղորդակցական կապերի ակտիվացում, ինչը հանգեցնում է ընդհանուր մշակութային դաշտի ձևավորման: Բազմազգ հասարակության շրջանակներում այլ ազգերի ու էթնիկ խմբերի հետ շփվելու և հարաբերվելու բազմաթիվ ու բազմապիսի հնարավորություններ են ստեղծվում, ինչը նպաստավոր դաշտ է ապահովում ազգային

խմբերի միջև տարբերությունների ու առանձնահատկությունների վերաբերյալ գիտելիքների ձեռքբերման համար՝ ձևավորելով միջմշակութային հաղորդակցման համար անհրաժեշտ հմտություններ: Անխուսափելիորեն միջմշակութային փոխշփման կարևոր գործոնի է վերածվում ազգային ինքնագիտակցությունը, որը միջմշակութային երկխոսության մյուս գործոններից առանձնանում է նրանով, որ, մի կողմից՝ բազմազգ հասարակական միջավայրին ինտեգրվելու ճանապարհին անհատը կամ

թե՛ ակամա (թե՛ իր, թե՛ ուրիշների կողմից) ընկալվում է որպես կոնկրետ էթնիկ-ազգային խմբի ներկայացուցիչ: Իսկ մյուս կողմից՝ ազգային ինքնագիտակցությունն է, որ աստվել հստակ ու զգալի կերպով է տարբերում ու առանձնացնում մշակութային երկխոսության կողմերին:

*Հանգուցային հասկացություններ.*  
ազգային ինքնագիտակցություն, ազգ, էթնոս, բազմազգություն, մոնոէթնիկ, միջմշակութային երկխոսություն:

GEVORGYAN ASHOT

## FEATURES OF CROSS-CULTURAL DIALOGUE IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS

### SUMMARY

The modern world has reached a stage of development which implies a new level of communication between people, and between societies. This has led humanity to unprecedented changes in the area of intercultural communication, and therefore requires new approaches in relation to the investigation and analysis of co-existence phenomena (such as conflict and peace), carries of different cultural systems. Challenges posted by modern trends of globalization, are imposing to all the states the activation of inter-ethnic relations and communication, and this leads to the formation of a common cultural environment. In multiethnic societies reveals a variety of opportunities to communicate with different people, which provides good ground for knowledge about the differences and features, as their own ethnic group and other ethnic groups,

and of course, are formed and developed the skills of intercultural communication. An important factor of this cross-cultural communication is becoming a national or ethnic self-consciousness, which differs from the other elements of intercultural dialogue, by the fact that on the one hand – on the way to the integration of multiethnic society, the individual consciously or unconsciously (for himself and others) is perceived as a member of a concrete ethnic group. On the other hand – national self-consciousness most strongly and more clearly distinguishes from each other the sides of cross-cultural dialogue.

*Key concepts:* National self-identity, nation, ethnic groups, multinationality, mono-ethnic, inter-cultural dialogue.

## THE PROBLEM OF MOTION IN MICROWORLD (A TRANSFORMATIONAL ANALYSIS)

*"What I am going to tell you about is what we teach our physics students in the third or fourth year of graduate school... It is my task to convince you not to turn away because you don't understand it. You see my physics students don't understand it.... That is because I don't understand it.*

*Nobody does."*

*Richard Feynman*

We analyze the behavior of particles in the micro world by using theories of quantum mechanics. In quantum mechanics there are numerous philosophical problems connected with micro world, which are not comprehensively defined. However, according to academician G. Brutian's system of transformational logic one can pass from implicit ideas to explicit knowledge by checking corresponding contents of concepts.

Our logical traditions include experiment, which is not applicable for a new phenomena via corresponding scales. There is no chance for future scientific research that this experience could be satisfactory. It is explained that one can't speak about mechanical motion in the sphere of quantum mechanics, since there are no trajectories of electron motion inside the atom.

Academician Georg Brutian his system of transformational logic presented in more than a dozen books and papers, from which I basically have used the monograph «Transformational logic» (Brutian 1983). In his main works G. Brutian shows how many transformational rules we can formulate in the field of formal logic. One of academician Brutian's first followers in this field is R.Djidjian. He has demonstrated in his papers that transformational logic, especially the transformational analysis, has a key role in the field of the theory of argumentation (Djidjian 1988). Further, R.Djidjian has also shown that transfor-

mational logic can be considered as a method of scientific research as well as a guideline in creating artificial intellect (Djidjian 2008). The works of new generation of armenian philosophers extended G.Brutian's theory of transformational logic. Their results were published in two volumes of "Transformational logic" (Brutian 2008). Here are of special interest two papers of Anna Amirkhanyan devoted to the analysis of different aspects of formal logic and mathematical logic in the light of transformational logic. One can be sure that the research of young scientists in this field should open new ways for expansion of academic Brutian's system of transformational logic.

Transformational logic can be very helpful for correcting the meaning and use of the concepts of space, time, and motion. The need of such research is especially acute when researching the phenomena of the micro world since one can't use here such basic concepts as the inner special structure of micro objects and the concept of trajectory of elementary particles that compose them. In this regard it should be useful to suggest a new interpretation for the principles of complementarity and correspondence in the light of the most recent discoveries in the physics of elementary particles as well as in the light of the transformational logic.

## 1. Motion in the microworld and Nils Bohr postulates

The planetary model of atom was suggested by Ernst Rutherford in 1908. Rutherford classical atom is unstable. According to the laws of classical physics, electrons, which move with acceleration by corresponding orbit, after short period ( $10^{-8}$  sec) should fall down on the nucleus: radiate light with corresponding wave length. However it is not correct.

The next step is about the theory of atom's structure, realized by Nils Bohr. By investigating the contradiction between Rutherford's contradictory model of atom and the laws of classical physics, and by analysing all experimental data, Nils Bohr suggested in 1913 his famous "postulates", which explained the structure and properties of hydrogen atom. Deliberating over his theory, N.Bohr came to the conclusion, that for correctly describing the behaviour of atomic systems one should reject a number of concepts of classical physics. (Bohr 1970)

The postulates of N.Bohr show that atoms "live" according the laws of the microworld, which are principally different from our common sense understanding of physical reality. Bohr's first postulate proves the existence of stationary states. In an atom, the electrons revolve around the nucleus in certain definite circular paths called orbits, or shells. The second postulate proves that each electron orbit corresponds to a definite energy. The circular orbits of atomic electrons are also known as energy levels.

The electrons in an atom can move from a lower energy level  $E_1$  to a level of higher energy  $E_2$  by absorbing the appropriate amount (or quantum) of energy. Similarly, an electron can jump from a higher energy level  $E_2$  to a lower energy level  $E_1$  by losing the appropriate quantity of energy. The energy absorbed or lost is equal to the difference between the energies of the two energy levels, i.e.,  $\Delta E = E_2 - E_1$ .

The third postulate proves that the frequency of atomic radiation (absorption) of energy is defined by the energetically difference of stationary states  $h \cdot \nu = E_m - E_n$  (here  $(E_m - E_n)$  is the difference of energies of stationary states,  $k$  and  $n$  – are the main quantum numbers, which describe the stationary states.

Actually, by verifying experimentally Rutherford's model of atom, taking into account postulates of Bohr, scientists reveal the limits of the laws of classical physics for the bodies of micro world.

In the light of Academician Brutian's transformational logic, the progress from classical electrodynamics to quantum electrodynamics can be presented as a procedure of explication of inner implicit contradictions of classical theory and transformation of classical continuous concepts into discrete concepts of quantum mechanics.

Another important implicit point of the microworld is that In the atom, motion of electrons aren't like orbital motion of planets or other macro bodies. We can not determine the exact position of an electron on the orbit: we only can determine the probability of finding an electron just a given point (or rather section) of the orbit (Bohr 1971).

## 2. The concept of orbit and quantum mechanics

The foundations of quantum ideas developed by M.Plank presume that energy of electromagnetic radiation get discrete values. Then A.Einstein using the discovery of M.Plank explained the phenomenon of photoelectric effect. Further, Louis de Broglie put forward the principle of wave-particle duality. The basic theory of quantum mechanics was developed by Erwin Schrodinger and Werner Heisenberg (Vasilevsky 1991: 17).

The investigation of quantum physics provides solutions for many new problems. And we can show that conditions by which laws of classical physics are applicable depend on the value

of energy involved in phenomena under investigation. Namely classical physics is applicable to phenomena and processes where values of interaction are much bigger compared with the M. Plank quantum of action ( $h = 6,62 \cdot 10^{-27}$  erg·sec). The contemporary understanding of quantum mechanics allows to solve physical problems, which we couldn't be solved in classical physics.

Note, that all this we can apply not only in the field of quantum mechanics, but also in the different spheres of science, which is the philosophical meaning of this principle.

Implicit became explicit, but not always, it is defined. For instance: many physical quantities are not exactly defined till now. For instance, motion in the microworld. Therefore, there are no motion and trajectory concepts in the quantum mechanics.

### 3. Motion in the nucleon of atom

Since the positive electrical charge of protons create repulsive forces in the nucleus, there are in the nucleus also neutrons for its stability. In the case of light nuclei their quantity is approximately equal, but in the case of heavy nuclei the quantity of neutrons gradually increases.

Nuclear forces acting between neutrons and protons, compared to electrical forces are stronger, but at the extremely short distances about  $10^{-13}$  cm that is 100000 time smaller of the size of atoms. The density of matter in the hydrogen nucleus is  $10^{14}$  g/cm<sup>3</sup> (compare: the density of iron is equal to  $7 \cdot 10^3$  g/cm<sup>3</sup>). By these conditions the idea of mechanical motion of protons and neutrons inside the atomic nuclei loses its sense.

### 4. The main problem of inner structure of elementary particles and motion

According to the contemporary conceptions, protons and neutrons, and all other elementary particles are built of quark. The interaction of elementary particles, especially in the case of high energy, produces very unexpected results: elementary particles, which have small mass of rest by the result of interaction can create particles,

which have much bigger mass of rest. This means that in the field of conversion of elementary particles the conception of the special structure of particles has lost it's meaning. Therefore, also there is no meaning to speak about mechanical motion also "inside" elementary particles.

Conclusion:

Implicit became explicit, but not always it has got strict definition.

Therefore quantum mechanics reach great success in the micro world, in the field atomic and molecular phenomena. Nevertheless the basic problems of quantum mechanics and philosophical generalizations connected with them yet demand to undertake new and fundamental methodological research and conclude it via corresponding definitions. There are a number of philosophical questions, connected with quantum mechanics, which still require clarifications. Usually they are connected with the nature of probability in the micro world.

Quantum physics is the thinking of the new century which bravely confronts contradictions and paradoxes. We are sure the solution of arising problems could be helped by the ideology of George Brutian's system of transformational logic: we must check corresponding contents of concepts and pass from implicit ideas to explicit knowledge.

In the contemporary physics the problem of nucleus has special place, which is one of the interesting branch of physics. In this article we consider some of the cases, we came to the conclusion, that our logical traditions include experiment, which is not applicable for a new phenomena with new scales.

Common sense has accumulated the entire experience of past times. But in regard of future scientific discoveries there is no chance that this experience could be satisfactory. In the field of the physics of the microworld one should all the time take into an account possibilities of encoun-

tering new unordinary phenomena and not be afraid of them (Feynman 1976).

The above presented transformational analysis demonstrates that we can't speak about mechanical motion in systems and objects of quantum mechanics. Thus there is no place for the

concept of trajectory of motion. Explicating the essence of situation, we should be satisfied by presenting the world of elementary particles by energetical descriptions and explanations.

#### REFERENCES

1. Bohr, N. (1970). Collected Scientific Works. P. I. M., "Science" (in Russian).
2. Bohr, N. (1971). Collected Scientific Works. P. II. M., "Science" (in Russian).
3. Brutian, G. (ed.) (2008). Transformational logic. Book 1 and Book 2. Yerevan. «International academy of philosophy» publ.
4. Brutian, G. (1987). Course of logic: Yerevan, ed. Yerevan State University (in Armenian).
5. Brutian, G. (1983). Transformational logic. Yerevan: ed. NA Arm. SSR (in Russian).
6. Djidjian, R. (2008). Transformational Logic as a Basis for Machine Understanding. // Brutian, G. (ed.).
7. Transformational logic. Book 2. Yerevan. «International academy of philosophy» publ., (pp. 555-571) (in Russian).
8. Djidjian, R. (2002). The Secret of Geniality. Yerevan: "Noyan Tapan" publ.
9. Djidjian, R. (1988). Transformational logic and argumentation. Questions of philosophy, Yerevan, 1988, № 6, 7, pp. 228-235.
10. Djidjian, R. (1983). Getting ready for great discoveries. Yerevan, Yervan state univ. publ.
11. Feynman, R., Leighton, R., Sands, M. (1966). The Feynman Lectures on Physics, Moscow, 1976, A. (1968). Problems in the Philosophy of Science. Amsterdam.
12. Vasilevski, A.C. (1991). Course of Theoretical Physics, Moscow, (in Russian).

GEVORGYAN MARIAM

## THE PROBLEM OF MOTION IN MICROWORLD. A TRANSFORMATIONAL ANALYSIS

### SUMMARY

Transformational logic can be very helpful for correcting the meaning and use of the concepts of space, time, and motion. The need of such research is especially acute when researching the phenomena of the microworld since one can't use here such basic concepts as the inner special structure of microobjects and the concept of trajectory of elementary particles that compose them. In this regard it should be useful to suggest a new interpretation for the principles of

complementarity and correspondences in the light of the most recent discoveries in the physics of elementary particles as well as in the light of the transformational logic.

*Key concepts:* transformational logic, motion in the microworld, quantum electrodynamics, quark, photoelectric effect, wave-particle duality, nuclear forces.

ՇԱՐԺՄԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՅԸ ՄԻԿՐՈԱՇԽԱՐՀՈՒՄ  
(ՓՈԽԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ)

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Փոխակերպական վերլուծությունը կարող է նպաստել տարածության, ժամանակի և շարժման կատեգորիաների բովանդակության ճշգրտմանը և նրանց միանշանակ օգտագործմանը: Այդպիսի հետազոտության կարիքը հատկապես զգացվում է միկրոաշխարհի երևույթների ուսումնասիրության ոլորտում, քանի որ այստեղ կիրառելի չեն այնպիսի հիմնային կատեգորիաներ, որպիսիք են համակարգի տարածական ներքին կառուցվածքը և միկրոաշխարհի օբյեկտների կազմի մեջ մտնող տարրական մասնիկների շարժման ուղեծիրը: Այս առթիվ նպա-

տակահարմար է նաև տարրական մասնիկների ոլորտում ստացված նորագույն արդյունքների և փոխակերպական տրամաբանության լույսի ներքո նորովի լուսաբանել արդեն դասական դարձած լրացության և համապատասխանության սկզբունքները:

*Հանգուցային*                      *հասկացություններ.*  
փոխակերպական                      տրամաբանություն,  
շարժում                      հասկացությունը                      միկրոաշխարհում, քվանտային էլեկտրոդինամիկա, քվարկ, մասնիկաալիքային երկակիություն, միջուկային ուժեր:



ԿԵՆՍԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ  
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԳԻՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ  
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Կենսաբանությունը աշխարհայացքային նշանակության գիտություն է: Կենսաբանական երևույթների ուսումնասիրության համակարգված մոտեցումը նպաստում է բնական օրինաչափությունները բնութագրել որպես բազմաբնույթ կապերով արտահայտված փոխկապակցված ամբողջականություն:

Բնության համակարգում երևույթների փոխկապակցված մեկնաբանությունը կայուն գիտելիքների ձեռքբերման, սովորողների մտածողության զարգացման և գիտական աշխարհայացքի ձևավորման նախապայման է:

Այդ նպատակով մեր կողմից կազմվել և ավագ դպրոցում փորձարկվել են կենսաբանական ինտեգրված համակարգերի մոդելներ, որոնց աշխարհայացքային նշանակությունը շոշափելի է:

Հոդվածում բերված են դրանցից մի քանիսը: Օրգանիզմը որպես ամբողջական համակարգ ներկայացված է շնչառության և ֆոտոսինթեզի համադրությամբ: Բնության կենդան և անկենդան բաղադրիչների կապը և փոխապայմանավորվածությունը բնութագրվել է բույսի և միջավայրի ոչ կենսածին տարրերի կապով, իսկ բազմացման օրինակով՝ բացասման բացասումը:

Հանրակրթական դպրոցներում կենսաբանության ուսուցումը մեծապես առարկա-

յակենտրոն բնույթի է՝ երևույթները չեն մեկնաբանվում համակարգված սկզբունքով, պատճառահետևանքային կապերի հիման վրա, որը նվազեցնում է աշակերտների մտածողության զարգացումը և գիտական աշխարհայացքի ձևավորումը (Դավթյան 2011): Սովորում են ամեն ինչ, բացի մտածելուց:

Կենսաբանության խնդիրը երևույթների պարզ մեկնաբանությունը, աշակերտներին դիսկրետ գիտելիքների հաղորդումը, հիշողությունների չաշխատող և շուտ մոռացվող բեռի ստեղծումը չէ, այլ դրանց վերլուծական մեկնաբանությունը և գիտական աշխարհայացքի ձևավորումը:

Կենսաբանական օրենքների և օրինաչափությունների բացահայտման հիմքում ընկած է երևույթների համեմատության, պատճառահետևանքային ուղիղ և հետադարձ կապերի փիլիսոփայական մեկնաբանումը (Թանգամյան 2002; 2004, Каропа 1994, Реншетов 2002, Фаминых 1993):

Տեսական կենսաբանության զարգացման հաջողությունը պայմանավորված է երևույթների փիլիսոփայական ճիշտ մեկնաբանություններով: Այն է՝ կենսաբանությունն առանձին վերցրած ինքն իր տեսական խնդիրները չի կարող լուծել: Սակայն դա չի նշանակում, որ փիլիսոփայությունը պետք է փոխարինի կենսաբանությանը՝ փիլիսոփայությունն օգնում է ճիշտ մտածել, բնական

երևույթներն ընկալել միմյանց հետ կապի և ամբողջականության մեջ (Թանգամյան Ս. 2002, 2004, 2011):

Կախված հայացքների քաղաքական և գիտական ուղղվածությունից, հայտնի են աշխարհայացքի տարբեր տեսակներ՝ գիտական, աթեիստական, դասակարգային, կոմունիստական, մետաֆիզիկական, մատերիալիստական, կրոնական, բուրժուական և այլն: Այդ բոլոր ձևերի մեջ կա մի ընդհանուր բան՝ աշխարհընկալում: Այդ ընդհանուրում աշակերտների համար անհրաժեշտ է ստեղծել ազատ մտածելու և ինքնուրույն կողմնորոշվելու իրական նախադրյալներ՝ արժեքային համակարգ ձևավորել:

Կենսաբանության աշխարհայացքային նշանակությունը բխում է առարկայի բովանդակությունից: Այդ իմաստով առաջնային են հետևյալ հիմնական հասկացությունների, օրենքների, օրինաչափությունների և համակարգերի գիտաճանաչողական ընկալումը (Դավթյան 2010. 261- 267; Թանգամյան 2011).

- բնությունը որպես ամբողջական համակարգ,
- կենսաբանական համակարգերը բնության մեջ,
- օրգանական աշխարհի և օրգանիզմների կազմավորվածության մակարդակները, դրանց զարգացման օրենքները և օրինաչափությունները,
- ինտեգրված կենսաբանական համակարգերը, որոնցում արտահայտված են ներառարկայական և միջառարկայական կապերը,
- հասարակության և բնության փոխհարաբերությունը,
- բնության կենդանի և անկենդան բաղադրիչների փոխհարաբերությունը,

- քանակական փոփոխություններից որակականի անցման և հակառակ օրինաչափությունը,
- երևույթների պատճառահետևանքային և հետադարձ կապը,
- կառուցվածքի և ֆունկցիայի փոխհարաբերությունը:

Սույն աշխատանքի նպատակը հանրակրթական դպրոցում կենսաբանության աշխարհայացքային դերի բացահայտումը, այդ խնդրի լուծման մեթոդական համակարգի նախանշումը և ուղիների ստեղծումն է՝ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ ի՞նչ գործոնների ազդեցությամբ է հնարավոր խթանել աշակերտների գիտական աշխարհայացքի և համոզմունքների ձևավորումը:

Հետազոտվող խնդիրներին են նվիրված փիլիսոփայական (Карпинская 1980, Магомедова 2001, Морозова 2004, Тангамян 2006), հոգեբանական (Залеский 1994, Сиземская 2001) և մեթոդական (Комиссаров 1991, Пивоварова 2009) բազմաթիվ աշխատանքներ:

Ուսուցիչներին ուղղված հարցաթերթիկների միջոցով բացահայտվել է հիմնախնդրի դրվածքը և առկա վիճակը (1,2): Այն հարցին, թե «կենսաբանության դասերը նպաստո՞ւմ են աշակերտների գիտական աշխարհայացքի ձևավորմանը» 90 ուսուցիչներից 85-ը (94,4%) պատասխանել են դրական, իսկ 5-ը (5,6%) տվել են անորոշ պատասխան:

«Արդյոք անհրաժե՞շտ է կենսաբանության դասերի ընթացքում աշակերտների մեջ ձևավորել գիտական աշխարհայացք» հարցին 90 ուսուցիչներից 86-ը (95,5%) պատասխանել են դրական, իսկ 4-ը (4,5%) տվել են անորոշ պատասխան:

90 ուսուցիչներից 87-ը (96,7%) պատասխանել են, որ պատրաստ են և ցանկանում են դասերի ընթացքում անդրադառնալ աշա-

կերտների գիտական աշխարհայացքի ձևավորման հարցերին, 3-ը (3,3%) տվել են անորոշ պատասխան:

Հարցումների արդյունքում բացահայտվել է, որ ուսուցիչների 5,5%-ն է հետևողականորեն անդրադառնում աշակերտների գիտական աշխարհայացքի ձևավորման խնդիրներին (աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1

Ուսուցիչների պատասխանները կենսաբանության դասերի ընթացքում աշակերտների գիտական աշխարհայացքի խնդիրներին անդրադառնալու մասին

N	Հարց	Ուսուցիչների թիվը	Պատասխան					
			Այո	%	Ոչ	%	Այլ	%
1	Կենսաբանության դասերը նպաստում են աշակերտների գիտական աշխարհայացքի ձևավորմանը	90	85	94,4	-	-	5	5,6
2	Արդյոք անհրաժեշտ է կենսաբանության դասերի ընթացքում աշակերտների մեջ ձևավորել գիտական աշխարհայացք	90	86	95,5	-	-	3	3,3
3	Պատրաստ եք և ցանկանում եք կենսաբանության դասերի ընթացքում իրականացնել աշակերտների գիտական աշխարհայացքի ձևավորման աշխատանքներ	90	87	96,7	-	-	3	3,3
4	Հետևողականորեն անդրադառնում եք աշակերտների գիտական աշխարհայացքի ձևավորման խնդիրներին	90	5	5,5	74	82,2	11	12,2

Ցանկության (96,7%) և իրականության (5,5%) միջև նկատվող հակասությունը բացահայտելու նպատակով ուսուցիչներին դիմել ենք «Ի՞նչն է կենսաբանության դասերի ընթացքում աշակերտների գիտական աշխարհայացքի ձևավորման խնդիրն չանդրադառնալու պատճառը և ի՞նչ դժվարություններ կան» հարցով (աղ. 2):

90 ուսուցիչներից 62-ը (68,8%) խնդրին չանդրադառնալու պատճառը համարում են մեթոդական ցուցումների պակասը, 18-ը (20%)՝ գիտելիքների և մանկավարժական պայմանների պակասը, իսկ 10-ը (11,11%)՝ տեղեկատվության պակասը:

Աղյուսակ 2

Ուսուցիչների պատասխանների արդյունքները

Հարց	Ուսուցիչ	Պատասխանների	Պատասխաններ
------	----------	--------------	-------------

	ների թիվը	պայմանական տարբերակ	Ուսուցիչներ	%
Ի՞նչն է կենսաբանության դասերի ընթացքում աշակերտների գիտական աշխարհայացքի ձևավորման հիմնախնդիրներին չանդրադառնալու պատճառը և ի՞նչ դժվարություններ կան	90	Մեթոդական ցուցումների պակասը	62	68,88
		Գիտելիքների և մանկավարժական պայմանների պակասը	18	20
		Տեղեկատվության պակասը	10	11,11

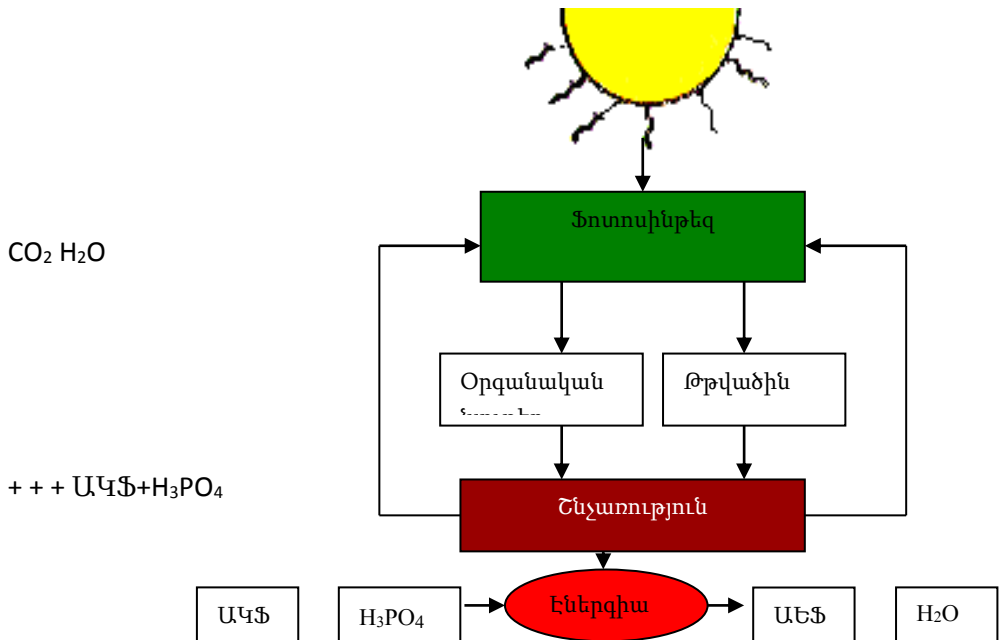
Անկետային հարցումների միջոցով բացահայտվել է, որ ուսուցիչները և աշակերտները հստակ չեն պատկերացնում «Ի՞նչ է գիտական աշխարհայացքը» (50-60%) և կենսաբանական համակարգը (51-54%) (1,2): Հետևաբար կենսաբանության ուսուցման գործընթացում աշակերտների մտածողության զարգացման և գիտական աշխարհայացքի ձևավորման մեթոդական համակարգը դեռևս մշակված չէ և այդ բնագավառում անելիքներ շատ կան:

Առաջ քաշված խնդիրների լուծման նպատակով մշակվել է աշակերտների մտածողության զարգացման և գիտական աշխարհայացքի ձևավորման գործնական ուղիներ, որոնցում կարևորվում է ինտեգրված կենսաբանական համակարգերի դե-

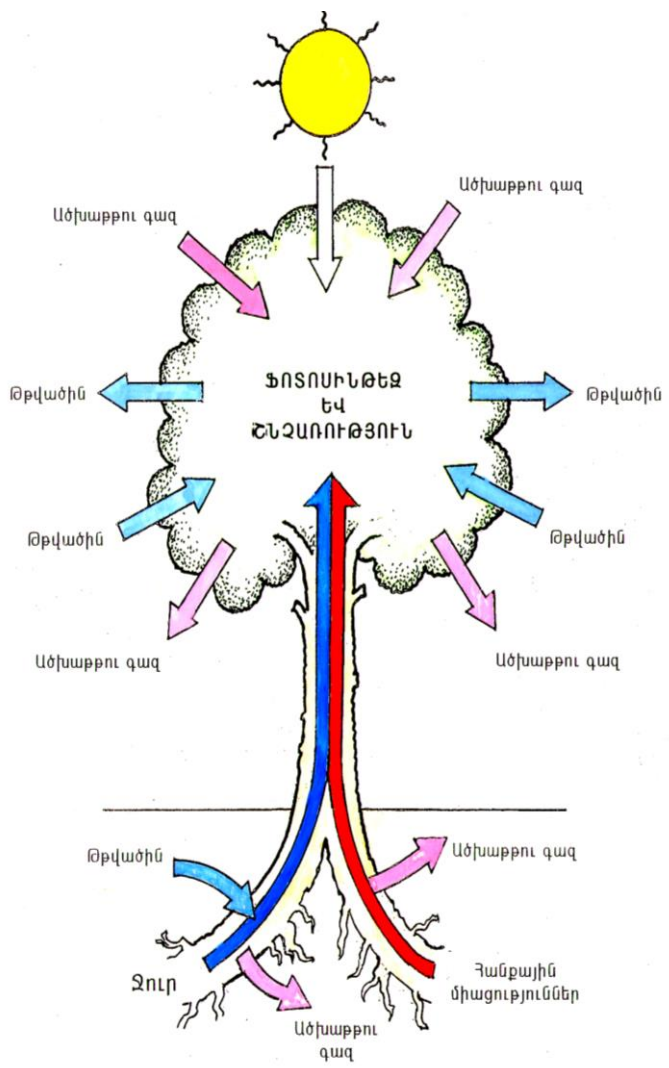
րը: Դպրոցական կենսաբանության ծրագրի սահմաններում, գրեթե բոլոր թեմաների համար կազմվել և փորձարկվել են միջառարկայական և ներառարկայական կապերն արտահայտող բազմաթիվ ինտեգրված կենսաբանական համակարգեր (Թանգամյան 2002; 2011. 75-79; 2004. 82):

Փորձի համար ընտրվել են ավագ դպրոցի 10-րդ և 11-րդ դասարանները: Ստուգիչ դասարանում ուսուցումը կազմակերպվել է առանց թեմատիկ համակարգերի, իսկ փորձնական դասարաններում կիրառվել են կենսաբանական և բնական երևույթների պատճառահետևանքային կապերն արտահայտող ինտեգրված համակարգեր:

Բերենք և քննարկենք դրանցից երկուսը (նկ.1 և 2):



Նկ 1. Ֆոտոսինթեզի և շնչառության փոխադարձ կապը բնության մեջ:



Նկ.2 Բնության կենդան և անկենդան բաղադրիչների փոխհարաբերությունը:

Նկ. 1-ում քննարկվում է ֆոտոսինթեզի և շնչառության փոխադարձ կապը բնության

համակարգում: Նկ. 2 բերված համակարգն արտահայտում է բնության անկենդան (Արե-

գակ, ջուր, հանքային տարրեր, թթվածին, ածխաթթու գազ) և կենդանի (բույս, կենդանի, մարդ և այլ օրգանիզմներ) բաղադրիչների փոխադարձ կապը և ամբողջականությունը:

Ուսուցիչը դասի ընթացքում մեկնաբանում է քննարկվող համակարգի առանձին օղակների կապը, բերում կոնկրետ օրինակներ:

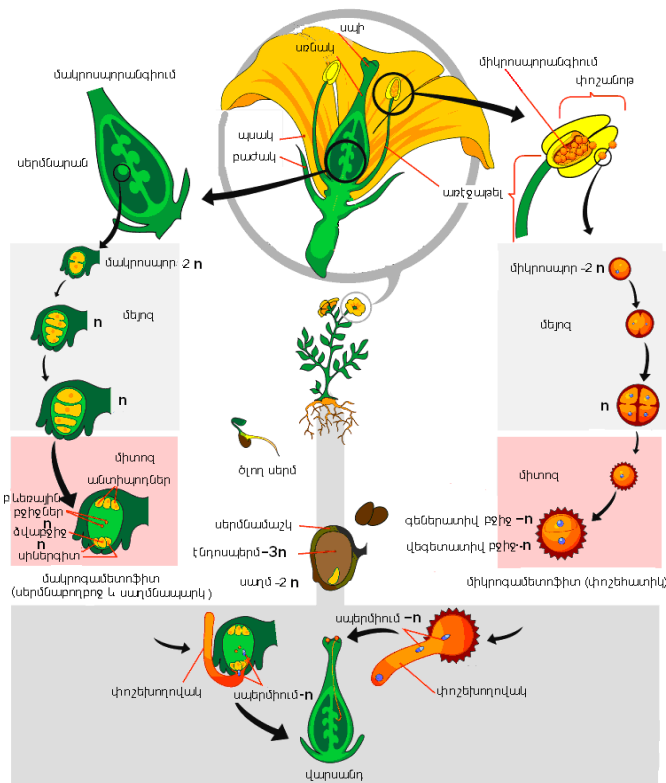
Համակարգում ֆոտոսինթեզի և շնչառության օրինակով մեկնաբանվում են նաև ասիմիլյացիայի և դիսիմիլյացիայի փոխադարձ կապը, էներգետիկական բնույթը, ամբողջականությունը և փոխապայմանավորվածությունը:

Հաճախ աշակերտները շփոթում են այն, թե բույսն օրվա  $n^{\circ}$  ժամին է ֆոտոսինթեզ կատարում և շնչում: Միշտ չէ, որ շնչառությունը համարում են անընդհատ պրոցես: Եր-

բեմն շնչառությունը շփոթում են ֆոտոսինթեզի հետ, այն կապելով ածխաթթու գազի կլանման հետ:

Քննարկվող համակարգն ունի բնաճանաչողական, բնապահպանական, էկոլոգիական, բույսերի տիեզերական նշանակությունը մեկնաբանող, դաստիարակչական և աշխարհայացքային նշանակություն:

Հաճախ սովորողները դժվարանում են ամբողջական և համակարգված պատկերացում ունենալ բույսերի կենսական ցիկլում սերունդների հերթագայության մասին և կենսական ցիկլը մեկնաբանել որպես ամբողջական համակարգ:



Նկ.3 Ծաղկավոր բույսերի անհատական ցիկլը:

Նպատակահարմար է համարվել վերջինս ներկայացնել նկ. 3-ում պատկերված համակարգով:

Քննարկվող համակարգն ամբողջացնում է փոշեհատիկի և սաղմնապարկի զարգացումը, փոշոտումը, կրկնակի բեղմնավո-

րումը, ծաղիկ, պտուղ, սերմ, բույս, միջավայր փոխհարաբերությունը, բացասման բացասումը և այլն:

Մեկնաբանել համակարգը նշանակում է բացահայտել.

- համակարգի ծագման սկիզբը և աղբյուրը,
- կառուցվածքը, համակարգում տարրերի հաջորդելիությունը և ներքին կապը քանակական և որակական բնութագիրը,
- համակարգի զարգացումը և ինքնակարգավորումը,
- համակարգը բնութագրել որպես մեկ այլ համակարգի տարր,

Փորձի ավարտին «Ի՞նչ է գիտական աշխարհայացքը» և «Ի՞նչ է կենսաբանական համակարգը և ի՞նչ պատճառահետևանքային կապերի վրա է հիմնված այն» հարցերով դիմել ենք ստուգիչ և փորձական դասարաններին: Արդյունքը շոշափելի է: «Ի՞նչ է գիտական աշխարհայացքը» հարցին ճիշտ են պատասխանել 10-րդ դասարանի աշակերտների 76,6%-ը, իսկ 11-ում՝ 71,8%, ստուգիչում՝ 55,5% և 53,3%: Մեծ է նաև սխալ պատասխանող աշակերտների թիվը՝ մոտ երկու անգամ (աղ. 3):

*Աղյուսակ 3*

*«Ի՞նչ է գիտական աշխարհայացքը» հարցի պատասխանները 10-րդ և 11-րդ դասարաններում*

Հարց	Դասարաններ		Աշակերտների թիվը	Պատասխանները							
				Ճիշտ		Թերի		Խիստ թերի		Սխալ	
				Աշակերտներ	% + -	Աշակերտներ	% + -	Աշակերտներ	% + -	Աշակերտներ	% + -
Ի՞նչ է գիտական աշխարհայացքը	Փորձական	10	90	60	76,6	6	6,6	5	5,5	10	11,1
		11	90	65	71,8	5	5,7	3	3,5	17	18,8
	Ստուգիչ	10	90	50	55,5	15	16,6	7	7,8	18	20
		11	90	48	53,3	8	8,8	4	4,4	30	33,3

«Ի՞նչ է կենսաբանական համակարգը և ի՞նչ պատճառահետևանքային կապերի վրա է հիմնված այն» հարցին ճիշտ են պատասխանել 10-րդ դասարանի աշակերտների

84,4%-ը, իսկ 11-ում՝ 86,6%-ը, ստուգիչում 57,7 և 58,9%-ը: Այս հարցին սխալ պատասխանող աշակերտների թիվը փորձականի համեմատ 7-10 անգամ մեծ է (աղ. 4):

«Ի՞նչ է կենսաբանական համակարգը և ի՞նչ պատճառահետևանքային կապերի վրա է հիմնված այն» հարցի պատասխանները 10-րդ և 11-րդ դասարաններում

Հարց	Դասարաններ		Աշակերտների թիվը	Պատասխանները							
				Ճիշտ		Թերի		Խիստ թերի		Միսալ	
				Աշակերտներ	% + -	Աշակերտներ	% + -	Աշակերտներ	% + -	Աշակերտներ	% + -
Ի՞նչ է կենսաբանական համակարգը և ի՞նչ պատճառահետևանքային կապերի վրա է այն հիմնված	Փորձառն	10	90	76	84,4	8	8,8	4	4,4	2	2,2
		11	90	78	86,6	9	10	1	1,1	2	2,2
	Ստուգիչ	10	90	52	57,7	15	16,6	5	5,5	18	20
		11	90	53	58,9	17	18,9	6	6,6	14	15,5

Հետևաբար ուսուցման գործընթացում աշակերտների մտածողության զարգացման և գիտական աշխարհայացքի ձևավորման գործընթացում նպատակահարմար է կիրառել ինտեգրված կենսաբանական համակար-

գեր: Այլապես աշակերտների գիտելիքները կլինեն արագ մոռացվող հիշողությունների չաշխատող բեռ:

ՄԵԶԲԵՐՎԱԾ ԵՎ ՀՂՎԱԾ  
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Դավթյան, Ն.Ն. (2011): Աշակերտների գիտական աշխարհայացքի ձևավորման հիմնախնդրի պրակտիկ վիճակը հանրակրթական ավագ դպրոցում «կենսաբանություն» առարկայի ուսուցման պրոցեսում, Ստեփանակերտ, Կրթությունը և գիտությունը Արցախում:
2. Դավթյան, Ն.Ն. (2010): Ուսուցիչների և աշակերտների հարցման արդյունքները կենսաբանության ուսուցման գործընթացում գիտական աշխարհա-

յացքի և համակարգերի դերի մասին, Ստեփանակերտ, ԱրՊՀ տեղեկագիր:

3. Թանգամյան, Տ.Վ. (2002): Կենսաբանության դպրոցական դասընթացի համակարգված ուսուցման տեսությունն ու պրակտիկան, Երևան, Դոկտ. ատենախոսություն:
4. Թանգամյան, Տ.Վ. (2011): Կենսաբանության ինտեգրված համակարգերի դերը աշակերտների մտածողության զարգացման և գիտական աշխարհայացքի ձևավորման գործընթացում, Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ (միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես), Երևան, № 3:



5. Թանգամյան, Տ.Վ. (2004): «Կենսաբանության ուսուցման գործընթացում համակարգային մոտեցման կարևորությունն ու փիլիսոփայական իմաստավորումը», Գիտամեթոդական վերլուծական ամսագիր, ՀՀ ԿԳՆ կրթության ազգային ինստիտուտ, Երևան, №3 :
6. Թանգամյան, Տ.Վ., Դավթյան, Ն., Ուզունյան, Բ. (2011): Կենսաբանական համակարգեր: «Էդիթ Պրինտ», Երևան:
7. Богомолова, А.А. (2006). Системный подход к изучению мира живой природы в курсе биологии 6-7 классов общеобразовательной школы. Автор. канд. пед. наук, Москва.
8. Залеский, Е.Е. (1994). Психология формирования мировоззрения и убеждений личности. Москва, Изд. МГУ.
9. Каропа, Г.Н. (1994). «Системный подход к экологическому образованию и воспитанию». Минск
10. Карпинская, Р.С. (1980). Биология и мировоззрение. Москва, «Мысль».
11. Комиссаров, Б.Д. (1991). Методологические проблема школьного биологического образования. Москва, "Просвещение".
12. Магомедова, А.М. (2001). Формирование основ научного мировоззрения у выпускников основной общеобразовательной школы: Автор. дис. на сис. уч. сост. канд. пед. наук, Ставрополь.
13. Морозова, М.И. (2004). Формирование научного мировоззрения у учащихся при обучении общей биологии. Дисс. на сос. уч. степ. канд. пед. наук. Санкт-Петербург.
14. Пивоварова, Л.В. (2009). Теория и технологии формирования биологической грамотности на Интегративной основе. Автор дисс. На соиск. уч. степ. доктора пед. наук. Ростов на Дону.
15. Реброва, Л.В., Калинова, Г.С. (1989). Формирование научного мировоззрения школьников на уроках биологии. Сб. науч. тр., АПНСССР, Москва.
16. Реншетов, З.А. (2002). Формирование системного Мышления в обучении. М., ЮНИТИ. ДАПАСиземская И.Н. (2001) Мировоззрение как ценность образования. "Педагогика", № 1.
17. Тангамян, Т.В. (2006). «Философские аспекты роли биологических систем в учебном Процессе», Вестник МАНЭБ, том 11, №8.
18. Фаминых, Ю.Ф. (1993). Интегративный подход к формированию мировоззрения школьников. "Педагогика", № 4.

ԿԵՆՍԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ  
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԳԻՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ  
ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Անհատի և հասարակության զարգացման, մարդ և բնություն փոխհարաբերության, բնական երևույթների և օրինաչափությունների բացահայտման, դրանց պատճառահետևանքային կապի գիտական և ճիշտ ընկալման, գնահատման և գործնականում կիրառման, գիտական աշխարհայացքի ձևավորման գործում շատ կարևոր է բնական գիտությունների դերը:

Հանրակրթական դպրոցում գերակայում է ուսուցման առարկայակենտրոն մոդելը: Բնական երևույթները չեն մեկնաբանվում կազմավորվածության համակարգված և պատճառահետևանքային կապի սկզբունքով, որը հանգեցնում է բնագիտական առարկաների համակարգում լուրջ և դիսկրետ գիտելիքների ձևավորմանը, ինչը նվազեցնում է բնական գիտությունների, այդ թվում նաև կենսաբանության, աշխարհայացքային ֆունկցիան:

Կենսաբանական այս կամ այն երևույթը ավելի հեշտ է յուրացնել և հիշել համակարգում, քան մեկուսացված: Բնության ամբողջականության ընկալման կարևոր ուղիներից է երևույթների պատճառահետևանքային կապի բացահայտման համակարգված բնույթը և դրանց փիլիսոփայական մեկնաբանությունը:

Աշխատանքում վերոնշյալ սկզբունքով մեկնաբանվել է կենսաբանության դերը աշակերտների մտածողության զարգացման և գիտական աշխարհայացքի ձևավորման գործընթացում:

*Հանգուցային հասկացություններ.* Կենսաբանական համակարգեր, փիլիսոփայություն և կենսաբանություն, աշխարհայացք, մտածողություն, նյութափոխանակություն, բնության կենդան և անկենդան բաղադրիչներ, ֆոտոսինթեզ և շնչառություն:

THE ROLE OF BIOLOGY IN THE PROCESS OF THE  
DEVELOPMENT OF SCHOOL STUDENTS' THINKING AND SCIENTIFIC OUTLOOK  
FORMATION

SUMMARY

A particular biological phenomenon is easier to digest and remember in the system, rather than isolated. Separation of internal and external systems, the neglect of their unity has a negative impact on identification of many biological systems. One of the important ways of knowing the integrity of nature is the systematic identification of causal relationships between events and philosophical interpretation of biological systems.

*Key concepts:* biological systems, Philosophy and Biology, world view, thinking, metabolism, animate and inanimate components of nature, photosynthesis, breathing. biological systems, Philosophy and Biology, world view, thinking, metabolism, animate and inanimate components of nature, photosynthesis, breathing.

## ՀԱՍՏԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՓՈԽԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆՈՒՄ ԱՌԱՋԻՆ ԱՇԽԱՐՀԱՄԱՐՏԻ ՏԱՐԻՆԵՐԻՆ

Բազմաթիվ վկայություններ կան այն մասին, թե ինչպես են ռուս հասարակության տարբեր շերտեր վերաբերվել առաջին աշխարհամարտին: Պատմաբանների մեծ մասի պնդմամբ տեղի է ունեցել ազգային գիտակցության վերելք, որը տարածվել է ողջ երկրով և ընդգրկել է ռուս հասարակության բոլոր շերտերը: Հանրության տարբեր խավերի ներկայացուցիչներ գորակոչվում էին ծառայության հանուն հայրենիքի, իսկ շատ մեծահարուստներ կատարում էին նվիրատվություններ երկրի փրկության համար: Անգամ կայսրուհին արքայադստրերի հետ աշխատում էր ռազմական հոսպիտալում որպես բուժքույր (Уткин 2000: 12):

Խորհրդային պատմագրությունը պատերազմը որակել է որպես թալանչիական և նվաճողական, ուստի և՛ անարդարացի: Նրանք գտնում էին, որ հասարակությունը դեմ է եղել պատերազմին և իր վերաբերմունքը ցույց է տվել պատերազմի հենց սկզբից: Այսուհանդերձ, պատերազմի նկատմամբ ռուսաց հասարակության տարբեր խավերի վերաբերմունքի հիմնախնդրում խորհրդային պատմագրությունը միակարծիք չէ:

Խորհրդային պատմաբանների մի մասը պնդում էր, թե եղել է հակասություն կառավարության աջ թևի ներկայացուցիչների և ազատական-ժողովրդավարական թևի ներկայացուցիչների միջև: Որոշ աշխատանքներում ներկայացվում է, որ պատերազմի նկատմամբ առավել ագրեսիվ էին տրամադրված առաջին խմբի ներկայացուցիչները, իսկ մյուս մասը զբտնում էր, որ ավելի շատ

նվաճողական տրամադրություն ունեին լիբերալ բուրժուական շրջանները՝ մասնավորապես կադետները, կապված Կ. Պոլսի և նեղուցների հետ: Խորհրդային պատմաբան Վ. Ս. Վասյուկովի կարծիքով էլ ցարական իշխանությունների և բուրժուական շրջանների միջև ոչ մի ռազմաքաղաքական հակամարտություն չի եղել, պարզապես երկու կողմում էլ եղել են տարակարծություններ: Իսկ հիմնական հարցերում, ըստ նրա, նրանց բոլորի կարծիքները համընկնում էին (Восюков 1966: 3-5):

20-րդ դարասկզբի Ռուսաստանի ներքաղաքական իրավիճակի վերաբերյալ գնահատականը մեր օրերում լիովին փոխվել է նորագույն հետազոտողների ուսումնասիրությունների շնորհիվ: Այժմ պատմաբաններին անհանգստացնում է այն հարցը, թե պատերազմի տարբեր փուլերում ինչպեսի՞ն է եղել հասարակության վերաբերմունքի փոփոխության դինամիկան և փորձ է արվում սպառիչ պատասխաններ տալ, ինչու և ինչպես պատերազմի սկզբում համազգային ոգևորություն ապրող հասարակությունը ընդամենը երկու տարվա ընթացքում կերպարանափոխվեց և հրաժարվեց համազգային համերաշխությունից և միասնությունից:

Գերմանիայի կողմից Ռուսաստանին պատերազմ հայտարարելը երկրում առաջացրեց հայրենասիրական մեծ պոռթկում: Մայրաքաղաքում և մյուս խոշոր քաղաքներում տեղի ունեցան բազմահազարանոց ցույցեր և հանրահավաքներ, որոնք ընթա-

նում էին հետևյալ՝ «Պատերազմ, մինչև հաղթական ավարտ» կարգախոսով: Այս հանրահավաքներն ու ցույցերը ուղեկցվում էին հակազերմանական գործողություններով, որի ընթացքում Պետերբուրգում ավերվեց գերմանական դեսպանատունը և այլն (Политические партии и общество в России 1914-1917 2000: 196-198):

Հակազերմանական տրամադրություններն իրենց արտահայտությունը գտան մայրաքաղաքի անվանափոխությունում՝ Պետերբուրգը վերանվանվեց Պետրոգրադի: Փակվեցին գերմանական թերթերը, գերմանական ազգանուն կրող մարդկանց հանդեպ առաջացավ հակակրանք և անհանդուրժողականություն: Ժողովրդական զանգվածներին հայրենասիրությամբ ոգևորելու համար պատերազմն անվանվեց «Երկրորդ Հայրենական»: Քարոզչական պատերազմում Գերմանիային ներկայացվում էր որպես ռուսաց պետականությունը կործանող, ռուս ժողովրդին բնաջնջող և ստրկացնող պետություն (Кузьмин-Караваев 1914: 417-423):

Հուլիսի 26-ի Պետդումայի մեկօրյա նըստաշրջանում որոշում ընդունվեց (բացառությամբ սոցիալ-դեմոկրատներին) մի կողմ դնել գաղափարական և միջկուսակցական պայքարը և միավորվել հայրենիքի պաշտպանության սուրբ գործի շուրջ: Ներդաշնակ միասնությանը խոչընդոտում էին միայն սոցիալ-դեմոկրատները, որոնք կոչ էին անում «Հաստատել խաղաղություն աշխարհի բոլոր աշխատավոր ժողովուրդների միջև»: Արմատական ընդդիմադիր կեցվածք ունեին հատկապես բոլշևիկները, որոնք ոչ միայն ընդդիմանում էին պատերազմին, այլև առաջ քաշեցին սեփական երկրի կառավարության պարտության և իմպերիալիստական պատերազմը քաղաքացիականի վերածելու քարոզությունը:

Սակայն համընդհանուր ոգևորության և ազգային ինքնագիտակցության վերելքի պայմաններում, որը տիրում էր պատերազմի առաջին շրջանում, բոլշևիկների դիրքորոշումը ոչ միայն հաջողություն չունեցավ այլև զգալիորեն զցեց նրանց քաղաքական վարկանիշը (Федоров 2008: 447-448):

1914 թ. օգոստոսի 2-ին առավոտյան Նիկոլայ Երկրորդը հատուկ հրամանով ազդարարեց ռազմական գործողություններ սկսելու մասին: Ցարական պալատի առջև հավաքվել էին հազարավոր մարդիկ, որոնք եկել էին ցարի կոչը լսելու համար: Նրանք երգում էին պետական հիմնը, ամենուրեք հնչում էր «Աստված, պահպանիր Ցարին» (Масси 1996: 311-317):

Պետերբուրգում ամեն օր տեղի էին ունենում ցույցեր ի պաշտպանություն կայսեր և դաշնակիցների: Ֆրանսիական դեսպանատան պատուհանից դեսպան Ս.Ս.Պալեոլոգը մեծ ոգևորությամբ հետևում էր, թե ինչպես ժողովուրդը դրոշներով և սրբապատկերներով դուրս է եկել հանրահավաքի՝ հնչեցնելով «Փառք ֆրանսիային» կարգախոսը: Ս. Ս. Պալեոլոգը նկարագրում է, թե ինչպես ցուցարարները ծածանում էին երեք դաշնակից պետությունների դրոշները և հանդես էին գալիս միասնության կոչերով (Paleolog 1991: 188-189):

«Հանուն հավատի, հանուն Ցարի և Հայրենիքի» և «Ի պաշտպանություն սուրբ Ռուսիայի» կոչերը համակել էին ողջ ազգաբնակչությանը: Ա. Կերենսկին հիշում է, որ ի տարբերություն ռուս-ճապոնական պատերազմի, ժողովուրդը Գերմանիայի դեմ պատերազմը ընդունեց որպես գոյության կոիվ, որտեղ դրված էր Ռուսաստանի լինել չլինելու հարցը (Керенский 1993: 66-70):

1914-1918 թթ. պատերազմի ժամանակ ժողովրդի և երկրի առջև դրված հիմնական

խնդիրն էր. նախ՝ երկրի պաշտպանության ապահովումը, ապա՝ պատերազմը հաղթական ավարտի հասցնելը: Իշխանություններն ունեին իրենց ռազմական նպատակները, որի համաձայն պետք է ամրապնդվեին Ռուսաստանի դիրքերը: Պ.Միլյուկովն իր հուշերում գրում է, որ իրենց նպատակն է եղել ժողովրդական զանգվածներին ցույց տալ, որ պատերազմը չի սկսվել Ռուսաստանի ցանկությամբ, այլ պարտադրվել է թշնամու կողմից: Այս հենքով էլ կաղետները փորձել են բարձրացնել պատերազմի դերն ու նշանակությունը ռուսաց հասարակության համախմբման գործընթացում:

Սակայն ռուսաց հասարակության և քաղաքական շրջանակներում տեղի ունեցան արմատական փոփոխություններ՝ կապված պատերազմի հաղթական ավարտի հետ հատկապես «Մեծ նահանջ»-ից հետո: Գաղափարաքաղաքական միասնության ներդաշնակությունը, որը իշխում էր պատերազմի առաջին օրերին, իրականում այնքան էլ երկար չտևեց: «Մեծ նահանջ»-ի ընթացքում ժողովրդական զանգվածները աստիճանաբար փոխում էին իրենց վերաբերմունքը բանակի և կառավարող շրջանների նկատմամբ: Ջենքի և զինամթերքի պակասը, ցուրտը և պարենամթերքի մատակարարման խափանումները էապես նպաստեցին տրամադրվածության անկմանը: Սակայն, եթե զինվորական կարգապահության շնորհիվ ռազմաճակատում գորքը, այնուամենայնիվ, պահպանում էր իր ռազմունակությունը, ապա թիկունքում պատկերը այլ էր՝ շնորհիվ ընդդիմադիր ուժերի և առաջին հերթին բոլշևիկների կոչերի: Պատերազմը չափազանց ծանր բեռ էր ողջ երկրի բնակչության համար: Բանակ գորակոչվեց աշխատունակ բնակչության մեծ մասը, որն իր ազդեցությունն ունեցավ տնտեսության անկման վրա:

Հայրենասիրական պաթոսը մարեց և բնակչության համար պատերազմը կորցրեց իր սկզբնական նշանակությունը՝ որպես հայրենական: Մեծ վերելքով սկսված գորակոչը սկսեց դանդաղել: Ջինվորն այլևս պատերազմի դաշտ էր մեկնում մահվան դատապարվածի հոգեբանությամբ, այլ ոչ թե հայրենիքը պաշտպանելու և հաղթելու վճռականությամբ: Պատերազմում կրած անհաջողություններն ավելի էին սրում երկրի ներքին դրությունը, ինչը ևս հող էր նախապատրաստում հակապատերազմյան գաղափարների տարածման համար: Այս ամենը իր արտացոլումը գտավ նաև Դումայում: 1915թ. Հուլիսի 19-ին բացված նստաշրջանում կաղետների ընդդիմադիր շարքերին էին հարել նաև կենտրոնական ուժերը (Օկոյաբրիստներ, պրոգրեսիվիստներ), ինչպես նաև ազգայնական ուժերը: Դրությունը ավելի շիկացավ, երբ ցարը փոխարինեց գորքերի գլխավոր հրամանատար Նիկոլայ Նիկոլանիչին՝ ողջ հրամանատարությունը կենտրոնացնելով իր ձեռքում: Դա առաջացրեց կառավարական ճգնաժամ, որի արդյունքում ութ նախարար հրաժարական տվեց:

1916թ. նոյեմբերի մեկին՝ Պետդումայի նստաշրջանի բացման օրը, կաղետների ղեկավար նույն Պ.Ն. Միլյուկովը, որը 1914թ. կոչ էր անում միավորվել ցարական կառավարության շուրջը, ընդամենը երկու տարի անց հանդես եկավ մի բոցաշունչ ճառով, որտեղ առաջ էր քաշում բազմաթիվ մեղադրանքներ՝ ղեկավարության հասցեին. կապ «գաղտնի ուժեր»-ի հետ, Գերմանիայի հետ գաղտնի կապեր, ուժերի ոչ ճիշտ օգտագործում և այլն (Милюков 1991: 157-162): Յուրաքանչյուր մեղադրանքից հետո հռետորը իր խոսքն ավարտում էր հետևյալ հարցադրմամբ՝ «Ի՞նչ է սա, հիմարություն, և

թե՞ դավաճանություն»: Միլյուկովի ճառը մեծ պայթյուն առաջացրեց ոչ միայն Դումայում այլ նաև ողջ երկրում: Արդեն նայեմքերին ընդդիմադիր կեցվածք ընդունեց նաև պետական խորհուրդը: «Գաղտնի ուժեր»-ի հետ համագործակցության գաղափարը գնալով երկրում ավելի շատ էր տարածվում և խորացնում էր ընդդիմության և ցարական իշխանության հարաբերությունները: Նիկոլայ Երկրորդին համոզում էին ազատվել Ռասպուտինից, որպեսզի ցրեն «մութ ուժերի» հետ ցարական ընտանիքի կապի կասկածը: Բայց այդ հորդորները արդյունք չտվեցին և Բարձրաստիճան որոշ պաշտոնյաներ ձեռնարկեցին Ռասպուտինի սպանությունը (1916 թ. Դեկտեմբերի 16-ին):

Պատերազմի առաջին օրվանից սկսած ռուսաց հասարակության վրա մեծ ազդեցություն է ունեցել նաև մամուլը, որը սկզբի օրերին լցված էր հայրենասիրական մտքեր արտահայտող հոդվածներով և կոչերով: Այնուամենայնիվ ոստիկանությունը պատերազմի առաջին օրվանից սկսած հատուկ հսկողություն սահմանեց մամուլի վրա, որպեսզի չտպագրվեն սարսափազդու երևույթների մասին նյութեր և այլ արատավոր տեղեկություններ (Измозик 1997: 156): Մամուլի վրա հսկողությունը ծանր հետևանքներ ունեցավ հեղափոխական ուժերի համար և նրանք պատերազմի սկզբնական շրջանում բավականին թուլացան:

Պատերազմի առաջին ամիսներին ոստիկանությունը Պետրոգրադում փակեց մի շարք հասարակական, քաղաքական, մշակութային հաստատություններ, որոնց մեծ մասը կադետական և սոցիալ-դեմոկրատական թերթերի խմբագրություններ էին: 1915թ. փետրվարից մինչև հուլիս ամիսը Պետրոգրադում ձերբակալվեց 118 բոլշևիկ, որոնք աշխատում էին տարբեր թերթերի

խմբագրություններում և փորձում էին իրականացնել ղեկավարների պատվերները (Меницкий 1925: 125-127, 244-246): Չնայած այս ամենին՝ հեղափոխական ուժերին հաջողվեց շարունակել տպագրական անօրինական գործունեությունը: Դա հատկապես ակտիվորեն շարունակվում էր Սիբիրում, որտեղ շատ կադետներ և սոցիալ դեմոկրատներ հանդես էին գալիս իրենց հոդվածներով տարբեր թերթերում և ամսագրերում: Չարտոնագրված թերթերի խմբագրությունների նկատմամբ մեծամասշտաբ ձերբակալություններ իրականացվեցին 1915 թ. վերջերին, սակայն դա էլ լիովին չկանխեց երևույթի տարածումը: Որոշ հեղափոխական թերթեր սկսեցին գործել արտասահմանում և այստեղից սկսեց ներմուծվել մեծ քանակությամբ խմբաքանակ դեպի Ռուսաստանի տարբեր խոշոր քաղաքներ (Сочовская 1978: 92-93, 107-108): Մամուլի միջոցով հեղափոխական ուժերը տարածում էին ապատեղեկատվություն և հաճախ ժողովրդական զանգվածներին ահաբեկում սխալ տեղեկություններով: Իսկ որոշ հեղափոխականների կարծիքով Ռուսաստանը կանգնած էր անդունդի եզրին և միայն ժողովուրդը կարող էր փրկել նրան, եթե միավորվեր և աջակցեր հեղափոխական ուժերին: Այս տեսանկյունից ուշագրավ է կադետ Վ. Ս. Միլյուկովի հոդվածը տպագրված 1915 թ. սեպտեմբերին «Русское ведомство»-ում, որտեղ նա խոսում էր մեծ արագությամբ շարժվող ավտոբուսի մասին, որը չունեք վարորդ և նկարագրում էր ուղևորների խղճուկ վիճակը: Պարզ է, որ սա ուղղված էր անմիջապես Նիկոլայ Երկրորդին, սակայն սա գաղափարական և հոգեբանական բացասական մեծ ազդեցություն ունեցավ երկրի միավորման վրա, քանի որ եթե հասարակությունը չունի ղեկավար ապա պարզ չէ նրա ճակա-

տագիրը և սրանով ընկնում էր ցարի հեղինակությունը հասարակության շրջանում (Авреха 1987: 39-40): Դեռևս 1915 թ. օգոստոսի 11-ին տեղի ունեցած մինիստրների Խորհրդի խորհրդակցության ժամանակ Ս.Լ.Գորեմիկինը անհանգստանում էր, որ դեռևս շարունակվում է «սուտը թերթերում տպագրվել» և այդ ամենը օրեցօր փոխում է հասարակության կարծիքը և բացասական տրամադրվածությունը դեպի ղեկավարությունն ավելի է ուժեղանում երկրում: Օգոստոսի 18-ին Պետրոգրադի շրջանի գործերի գլխավոր հրամանատար Պ.Ա.Ֆլորովը առաջարկեց, որ թույլ տան իրեն ձերբակալելու որոշ թերթերի խմբագիրների, որոնք հեղինակություն են վայելում հեղափոխականների շրջանում: Ըստ նրա այս քայլը կստիպեր հեղափոխական ղեկավարներին լռել: Օգոստոսի 24-ին այս առաջարկը դրվեց քննարկման մինիստրների խորհրդի կողմից: Այստեղ Գորեմիկինը, կողմնակից լինելով հիշյալ առաջարկին, հիշեցնում էր, որ ցարը դեռևս 1906 թ. ասել է «...պետք չէ հեղափոխության վտանգով լի ժամանակահատվածում չարություն կիրառել տպագրության և մամուլի նկատմամբ, պետք է գործել միայն օրենքի սահմաններում և չթողնել, որ հասարակությունը բաժանվի մի քանի մասի»: Չնայած ծավալված երկխոսություններին՝ մինիստրների խորհուրդը մերժեց այդ առաջարկը (Госцен 1993: 64-65, 75-76, 78, 105):

Ցարական իշխանությունների գոյության վերջին ամիսներին մամուլը, առավել քան առաջ էր, կենտրոնակ դարձավ իրականացնելու հեղափոխականների ծրագրերը: Մոսկովյան պարետային ծառայության պետի 1916 թ.-ի հոկտեմբերի 23-ի հաշվետվության մեջ նշվում է, որ մամուլը մեծ դեր է խաղում ղեկավարության հեղինակագրկման և հասարակությանը նրա դեմ տրամա-

դրելու գործում: Թերթերը ըստ նրա «ստեղծում են տպավորություն, որ ամեն ինչ քանդվում, կործանվում, թալանվում է և ոչ ոք չի պատժվում երկրի կողոպտման համար: Իսկ կենտրոնական և տեղական ղեկավարությանը մեղադրում են թալանողներին և կողոպտողներին քողարկելու մեջ, որոնց պետությունը իբրև համարում է ժողովրդի բարեկամներ»: Ըստ նշված հաշվետվության ահաբեկչական աստիճանի է հասել «Русское слово» թերթը (Figes 1999: 20):

Մինչև իր գոյության վերջին ամիսները ցարական իշխանությունը բազմաբնույթ միջոցառումներ կիրառեց, փորձելով կանխել մամուլում տպագրվող հակակառավարական նյութերը: Սակայն սա չէր ազդում լրագրողների վրա նրանց արգելելու տեսանկյունից: Մամուլի միջոցով հեղափոխական ղեկավարները արդեն կարողացել էին վստահեցնել ժողովրդական զանգվածներին, որ պատերազմը թալան է և կողոպուտ, իսկ ցարական իշխանությունները չեն կարող հաղթել պատերազմում (Figes 1999: 22, 27):

Ռեզոլյուցիայի ևս դրությունը գնալով վատթարանում էր, քանի որ ռուսական զորքը կրում էր ծանր պարտություններ և բանակում տիրում էր տրամադրվածության անկում ու օր առաջ պատերազմն ավարտելու ցանկություն էր առաջանում: Իսկ բոլշևիկները օգտվելով դրանից ավելի ակտիվ սկսեցին գործել զորքի շրջանում: Բանակ զորակոչվեցին նաև նրանց գաղափարները կրող զինվորներ և սպաներ, որոնք ավելի արագացրեցին զենքը սեփական իշխանության դեմ ուղղելու գործընթացը: Այս ամենն էլ հող նախապատրաստեց նախ փետրվարյան, ապա հոկտեմբերյան հեղաշրջման իրականացման համար: Այս ամենի արդյունքում երկիրը հայտնվեց ռազմաքաղաքական բարդ իրավիճակում և ստիպված Գեր-



մանիայի հետ կնքեց ոչ շահավետ Բրեստ-Լիտովսկի պայմանագիրը և կատարեց զգալի զիջումներ ու դուրս եկավ պատերազմից: Փաստորեն, կարող ենք ասել, որ նախքան փետրվարյան և հոկտեմբերյան իրադարձություններն ռուս հասարակությունը և ցարական իշխանությունները ոչ միայն միմյանցից օտարվել էին, այլև ինչ-որ չափով սեփական երկրում թշնամացել էին միմյանց հանդեպ: Հասարակությունը ցանկանում էր ազատվել պատերազմից և չէր էլ պատկե-

րացնում, թե արդյո՞ք լավ կլինի, եթե բոլշևիկները գան իշխանության. նրանց համար տվյալ պահին պետք էր այլ ուժ, որը վերջ կտար այդ իրավիճակին: Եվ այդ պահին հասարակությունը սատարեց բոլշևիկներին, որոնք էլ, գալով իշխանության, հասարակության համար ոչ միայն չապահովեցին խոստացված պայմաններ այլև հրաժարվեցին իրենց խոստումներից և ավելի վատթարացրին ազգաբնակչության վիճակը:

#### ՄԵԶԲԵՐՎԱԾ ԵՎ ՀՂՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Авреха, Я. (1987). Документы Департамента полиции как источник по изучению либерально-оппозиционного движения в годы первой мировой войны, № 6. Москва, История СССР.
2. Госсен, И.В. (1993). Архив русской революции. Т. 18. Москва.
3. Бережной, А.Ф. (1967). Царская цензура и борьба большевиков за свободу печати (1905 - 1914). Ленинград.
4. Восюков, В.С. (1966). Внешняя политика Временного правительства. Москва.
5. Уткин, А.И. (2000). Россия в первой мировой войне. Смоленск.
6. Политические партии и общество в России 1914-1917гг. (2000). Сбор статей и документов. Москва.
7. Кузьмин-Караваев, В. Д. (1914). Вопросы внутренней политики. Вестник Европы. N8. Москва.
8. Федорова, В.А. (2008). История России 19 век. начало 20 век. Москва.
9. Масси, Р.К. (1996). На зашиту Святой Руси /Николай и Александр/. Москва.
10. Палеолог, М.Ж. (1991). Царская Россия во время мировой войны. Москва.
11. Керенский, А.Ф. (1993). Россия на историческом повороте. Мемуары. Москва.
12. Милюков, П.Н. (1991). Как принята была война в России?/Воспоминания/. Москва.
13. Измозик, В.С. (1997). Первые советские инструкции по перлюстрации. Минувшее. 21. Москва.
14. Меницкий, И. (1925). Революционное движение военных годов (1914 - 1917), Москва.
15. Сосновская, Л.П. (1978). Ссылка и общественно-политическая жизнь в Сибири (XVIII - начало XX в.). Новосибирск.
16. Figes O. (1999). Interpreting the Russian Revolution. New Haven - London.

ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՓՈԽԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆՈՒՄ  
ԱՌԱՋԻՆ ԱՇԽԱՐՀԱՄԱՐՏԻ ՏԱՐԻՆԵՐԻՆ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Պատմական, քաղաքական ծավալ ունեցող որոշակի դեպքերն ու դեմքերը կարող են հասարակական նոր փոխակերպումների պատճառ հանդիսանալ: Ասվածը հավասարապես վերաբերում է նաև Առաջին Աշխարհամարտի տարիներին ռուսաց հասարակությանը: Այդ պատերազմը հասարակական տարբեր շերտերի կողմից միանշանակ չընդունվեց և միննույն գնահատականին չարժանացավ: Ռուս հասարակությունը սկզբում այն ընդունեց որպես Երկրորդ Հայրենական պատերազմ և միահամուռ կերպով փորձեց պաշտպանել երկիրը: Իսկ հեղափոխական ուժերը օգտագործելով պատերազմի հետևանքով առաջացած տարաբնույթ դժվարությունները, ժողովրդական լայն զանգվածներին կարողացան տարբեր ճանապարհներով հեղափոխել և դուրս բերել ցարական իշխանությունների դեմ: Հաջողության գրավականը ժողովրդին բարեկեցություն և խաղաղություն խոստանալն էր, որն անգամ հեղա-

փոխության հաղթանակից հետո չիրականացավ:

Խորհրդային պատմագրությունը ցարիզմի տապալումը վերագրում էր միայն բոլշևիկներին: Մինչդեռ նորագույն հետազոտողները, նորահայտ և հրապարակված արխիվային նյութերը վկայում են, որ ցարիզմի տապալման և բոլշևիկների հաջողությունների մեջ մեծ դեր է խաղացել ժամանակի մամուլը: Հենց այդ մամուլի միջոցով կազմակերպված ամենօրյա քարոզչության արդյունքն էլ հասարակությանը ենթարկել է որոշակի փոխակերպումների:

*Հանգուցային հասկացություններ.* ռուս հասարակություն, հակազերմանական տրամադրություններ, ժողովրդական զանգվածներ, օկտյաբրիստներ, բոլշևիկներ, իմպերիալիստական պատերազմ:

## THE FIRST WORLD WAR AND RUSSIAN SOCIETY

### SUMMARY

This article introduces Russian relationships and political part's attitude about the First World War. Existing sources show that from the very beginning of the War population were into the government. But making some great mistakes the government raised great amount of people against them, people who were tired of wars and wanted to end it.

All these also forced by social-democracy especially bolsheviks, who used population's displeasure and realized tsarizm fall.

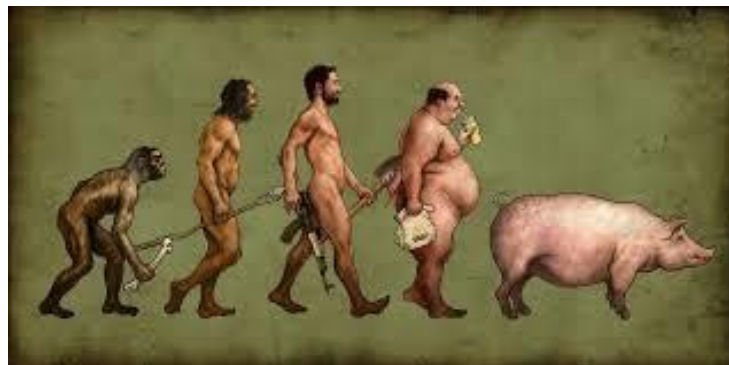
*Key concepts:* russian society, contragerman moods, national masses, oktobrists, bolsheviks, imperialistic war.

## CIVILIZATION – PROGRESSION OR REGRESSION?

Can you imagine life back then living in a cave without civilization? Human beings went through the complex process stated evolution. Then, the evolutionary process was followed by the civilization and also globalization. Nowadays as civilized creatures of our contemporary earth let us take a pause and ask ourselves: what will the result of this civilization and modern world be? Although civilization has had a positive impact upon the modern world a lot of things at some point went wrong and we are not absolutely good at every aspect of our lives.

It's obvious that every human being knows about Darwin's theory of Evolution, which brought the idea that our life is related

and has progressed from a common ancestor: that complex creatures developed from more simplistic ancestors naturally over time. So, according to Darwin's theory homo sapience, – the reasonable man, genetically comes from the sort of apes and we members of the contemporary world are the only homo genes that survived through history (Darwin, 1859). Now, let's look at the Figure 1, which precisely shows the evolution of human kind. From the first sight it may seem quite abrupt to see a pig at the end, but let's analyze why the painter put it there. We see the starting of human race from ape-to-human, then the stages of development.



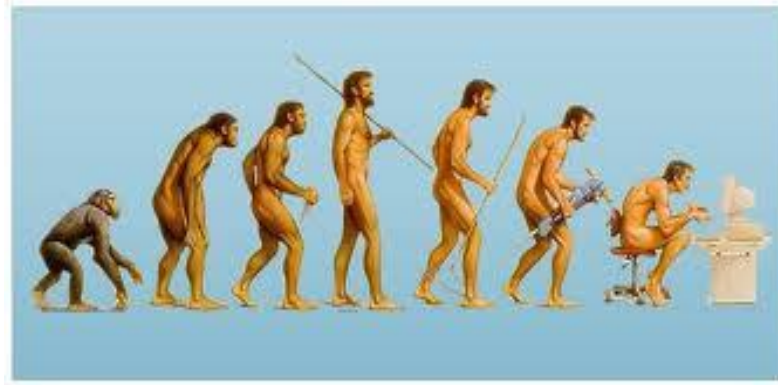
**Figure 1. Freud on Evolution**

This picture has much deeper meaning rather than it can initially seem to have. It shows even the technological development of the world – if the early type of homo sapience is holding an arrow as a weapon, the later one is already using a powerful gun. These perhaps are the positive sides of the picture, the technology really made some things easier for people. But let's move on. We see a fat man eating and holding a package which reminds and supposes to contain fast food. This actual-

ly shows the greediness of human kind and the result of it will be becoming a “pig” or already being a “pig”. So what? We are civilized, we became thinking creatures, and the advanced technology makes our lives more “pleasant” and easier. But is that what we actually were supposed to become? This civilization has caused a great gap between man and nature, which existed long before it. All we do is destroy and pollute the nature that our grand ancestors lived in. For me even the

background color of the picture symbolizes the separation from the nature – a dark polluted green color. So, the picture depicts about

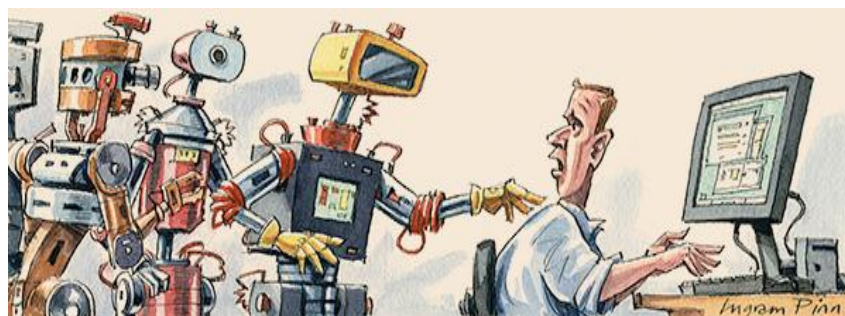
the great problem of our times – we are far away from nature and are becoming day by day.



**Figure 2. Entertainment: The Evolution of Life Skills**

Now next let's look at the Figure 2, which again looks like those pictures showing the human evolution, but with a different ending. Again, at first, we see apes evolving into modern human beings. The main focus of the picture I find in technology. In the picture it is clearly shown how the weapons changed during time periods of human development. This progress of the technology is ongoing. Of course I can never imagine my life without these modern equipments, but the way equipment takes us may insinuate new situations the results of which can be adverse and incorrigible. Isn't this ongoing process again about human greediness? The more we achieve the more we want. Where is the end? Is there a predictable end? The picture suggests how catastrophically the contemporary human being comes close to the shape of the

ape. This precisely witnesses the adverse effects of technological development and how it causes degradation of human relations. If the first picture was focused on human and nature separation this one is more focused on not only human – human separation, but also the separation of people from their own spiritual essence. In the picture we see both regressive and progressive sides of civilization. It shows how the modern technology makes people live easier, feel safe and sound and at the same time causes degradation, separation and transformation from humans to robots. However, these kinds of problems that occur in our society and humanity have not yet destroyed us at all. Yet, we are only the slaves of technology until we become a "technology" ourselves.



**Figure 3. Columnists: If robots divide us they will conquer**

This picture is one of the Ingram Pinn's cartoons, that makes much more sense than it can seem to. A man sitting in the shape of "ape" kills his time without even noticing the monsters that he has made. The Figure 3 is kind of the result of the Figure 1 and 2. It represents the final degradation that can be caused because of human greediness and ignorance. An ardent wish to progress more and more makes people blind and they do not notice the harmful side effects of ongoing progression. If we are not yet cyborgs or robots at all, this picture shows how inconspicuously we can become so and realize that only when it would be too late to prevent humanity from being destroyed. We live in a world of chances. The modern technologies and equipments could be a great path for creating a successful and perfect society, but the problem is that we don't know how to use the chances given. Moreover, we constantly regress, without taking a retrospective look, without thinking about recovery. It is in the nature of human being to take everything for granted. We do need to think more about Aristotle's theory of golden mean, where he explains the development, nature and origin of virtues, which are mandatory for achieving happiness and the eventual goal. All of the problems appear because we cannot find that "golden mean" and create a balance between progression and regression. Nowadays, professionals and scientists are producing robot nannies, waitresses, toys that can serve people very effectively. In some countries there also appeared cars that need no driver to be driven. What is this? A robot nanny that can take care of the child while the parents are away. Why don't we think about the consequences? Maybe we later will just make a robot of ourselves so that they can do the entire work instead of us and we will just become

"couch potatoes". By the help of this cartoon Ingram Pinn tries to raise awareness and encourage people to analyze every single aspect of their lives and start a recovery until it's not too late.

The problems of human progression, evolution and civilization are also revealed in a lot of movies. Godfrey Reggio directed an experimental film which is called: ***Powaqqatsi: Life in Transformation***. The film has no dialogue and focuses on the traditional ways of life versus the new ones. The name *Powaqqatsi* itself means: "parasitic way of life" or "life in transition" (Goodfrey-Reggio/ Powaqqatsi Review, 2013-2014). The film is both observational and critical. It reflects the diversity of traditions and modes of transition across the globe and perhaps accepting the inevitable pull of Western-style concepts and products both good and bad. The music is dynamic and seems to have a warning mood. The film starts with early ages when people were used to work in plants and develops to nowadays. It clearly shows the arrival of the civilization and the effects of it, how the fabrics and immense constructions of our modern cities pushed out the nature from our daily lives. This quotes us back to our pictures. As the world is becoming more and more civilized and modern the nature is getting less and less important. Reggio very effectively used the music of the film and scenes that make the watcher think deeper and analyze his or her life. It has a great warning message that is aiming to prevent humanity from becoming or recovering from "pig" and "ape" shapes.

Both the pictures and the movie illustrate that human beings have not been stuck in the same place. They moved, they progressed and to bring into discussion the Plato's "Allegory of the Cave" human beings stepped outside of the cave. But let us think about it,

where did the way from the cave to the contemporary world bring us? Our human race was not afraid to leave the cave and see what's there outside of the cave. We stepped out made a civilized world but where are we going now? How can we make sure that from

that "cave" we didn't pass to another one? Let us look at this case from Einstein's point of view. This figure 4 is made according to his saying: "I do not know with what weapons World War III will be fought, but



Figure 4. World War IV – Einstein

World War IV will be fought with sticks and stones" (Einstein, 1949). We see in the picture how our contemporary world is being destroyed by the same weapons that humans themselves made. And then after it we see that the Darwin's Evolution starts over. To go deeper into the meaning of this quote we see that the danger that the human race could fade away, existed even back then in 1949s. Isn't this all about going back to the Plato's cave? We have created a reality which can eventually destroy us. So, the new inhabitants of our Planet that would be later on already developed men of reason will have to start everything from nothing – from a new "cave age". The human sins and greediness

will actually absolutely destroy the world if we won't find a way to get everything to the point of "Golden Mean". As an initial pace to take we can start thinking about the world of separations that we have created – separation from nature, from humans, from our inner souls.

So, the complex processes of evolution and civilization have had both negative and positive impacts for human race. But what we have now is a great danger of human dissolution. In order to save the planet from a new kind of "cave age" or cyborgs & "pigs" we should really take time to think about the nature, our virtues, greediness and faults.

## REFERENCES

1. Aristotle. (1990). *The Nicomachean Ethics Translated with an Introduction by David Rose*. Oxford/New York: Oxford University Press.
2. Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species*.
3. Einstein. (1949, April-May). Liberal Judaism 16 . (A. Werner, Interviewer)

4. *Goodfrey-Reggio/ Powaaqatsi Review*. (2013-2014). Retrieved May 1, 2014, from Dialogue Talk: <http://dialoguetalk.org/godfrey-reggio/powaqqatsi/>
5. The Cave. In Plato, *The Republic*.
6. Figure 1. *Fred on Evolution*. (2012, October 4). Retrieved May 1, 2014, from Apocalypse
- a. Cometh: <http://apocalypsecometh.com/fred-on-evolution/>
7. Figure 2. *Entertainment: Is Gen Y the Outsource Generation?* (2012, August 7). Retrieved May 1, 2014, from Kiki Tea: <http://kikiandtea.com/2012/08/gen-y-outsource-generation/>
8. Figure 3. Wolf, M. (2014, February 4). *If robots divide us, they will conquer*. Retrieved May 20, 2014, from Columnists: <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/e1046e2e-8aae-11e3-9465-00144feab7de.html#axzz32RrrkYws>
9. Figure 4. *Albert Einstein*. (2013, October 12). Retrieved May 23, 2014, from God is Heart: <http://godisheart.blogspot.com/2013/10/i-do-not-know-with-what-weaponsworld.html>

MANE KHACHIBABYAN

## CIVILIZATION – PROGRESSION OR REGRESSION?

### SUMMARY

This paper is aiming to raise the awareness of the readers to think about the world they are living in and encourages them to effectively separate the progression from regression. The writing is based on analysis of the pictures which accurately help the reader to get the main points and ideas. Nothing can be more effective and obvious for people to get the right point than an immediate visual reference. By referring to the different works or sayings of Aristotle, Plato, Einstein and Goodfrey-Reggio I tried to highlight and bring the attention of the audience to the actual dangers that exist in our world that can very soon cause a dissolution of

human race, because of ongoing progression and greediness. People always tend to progress and get much more civilized than they are and on their way they never take a moment to think about the side effects and regressive consequences. The success causes blindness and makes people more avaricious. Accordingly, we need to take a pause and by analyzing all of the negative side-effects of ongoing progression try to save the planet from being destroyed.

*Key concepts:* civilization, evolution, progression, regression, nature, human dissolution, cyborg.



ՔԱՂԱՔԱԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ.  
ԱՌԱՋԱԴԻՄՈՒԹՅՈՒՆ ԹԵ՞ ՀԵՏԱԴԻՄՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը միտված է ոգեշնչելու և քաջալերելու ընթերցողին մեկ անգամ ևս մտորելու աշխարհի ու դրանում առկա խնդիրների, առաջադիմությունն ու ետադիմությունը սահմանազատելու մասին: Հետազոտությունը հիմնված է նկարների վերլուծության վրա, քանի որ ոչինչ այնքան արդյունավետ և ակնհայտ կերպով չի օգնում առաջադրված խնդրի, հիմնական գաղափարների և տեսակետների ճշգրիտ ըմբռնմանը, որքան ճիշտ ընտրված ակնառու պատկերը: Մեջբերելով Արիստոտելի, Պլատոնի, Էյնշտեյնի և Գոդֆրի-Ռեջոյի տարբեր աշխատությունները և ասացվածքները՝ փորձ է արվել ընթերցողի ուշադրությունը սևեռել իրականության մեջ առկա իրական վտանգների վրա, որոնք կա-

րող են նպաստել մարդկության անհետացմանը: Ձգտելով ավելի առաջադեմ և քաղաքակիրթ լինելու, մարդը մեկ բույե անգամ չի մտածում կողմնակի ազդեցությունների և ետադիմական հետևանքների մասին: Հաջողությունը կուրացնում և նպաստում է նրա ավելի ազաի դառնալուն: Ահա, թե ինչու մենք պետք է մի պահ դադար տանք և առկա առաջադիմության կողմնակի բացասական ազդեցությունները վերլուծելով՝ փորձենք փրկել աշխարհը կործանումից:

*Հանգուցային հասկացություններ. քաղաքակրթություն, էվոյուցիա, առաջադիմություն, ետադիմություն, բնություն, մարդկային օտարում, մարդ-մեքենա:*

**ԹԻՎ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅԱՆ ԷՊԻՍԵՄԱԲԱՆԱԿԱՆ-ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ  
ՉԱՓՈՒՄՆԵՐԸ ԵՎ ԾԱԳՄԱՆ ՎԱՂ ՓՈՒԼԸ (ՖԻԼԵՈԳԵՆԵԶ)**

Թվի ծագման տեսությունը վերաբերում է գիտելիքի երկու ոլորտի՝ փիլիսոփայությանը և բուն մաթեմատիկային (ավելի կոնկրետ մաթեմատիկայի պատմությանը):

Փիլիսոփայության մեջ թվի ծագման տեսությունը հենվում է մարդու, հասարակության, հասարակական մտքի ծագման-կազմավորման և զարգացման մասին տարբեր գիտությունների (բնական պատմություն, մարդաբանություն, նշանաբանություն, հոգեբանություն, սոցիոլոգիա) կողմից ստացված փաստերի վրա:

Ինչ որ իմաստով թվի ծագման տեսությունը գուցա հեռվում է լեզվի ծագման տեսությանը: Բանն այն է, որ մաթեմատիկան (ավելի կոնկրետ մաթեմատիկական լեզուն) կարելի է դիտարկել որպես բնական լեզվի մի ենթաբարբառ, որը ծագել է մարդու (մարդկության) որոշակի տեսակի կարիքները հոգալու համար:

Լեզվի ծագման հիմնախնդիրը լուծվում է մի շարք՝ իրար հաջորդող, տեսությունների շրջանակներում (հասարակությունը պարզապես չի կարող շրջանցել լեզվի առաջացումը իմաստավորելու հարցը): Տարբեր ժողովուրդների առասպելաբանության մեջ կան լեզվի առաջացմանը վերաբերող առասպելներ. դրանցում լեզվի առաջացումը կապվում է մարդու առաջացման հետ:

Բայց, եթե կան լեզվի առաջացման բազմաթիվ տեսություններ (**լոգոսային, հասարակական պայմանագրային, բնաձայնական, սոցիալական**), ապա նույնը չի կարելի ասել թվի առաջացման մասին: Ընդունված կարծ-

իքը՝ «թիվն առաջացել է մարդու (մարդկության)՝ հաշվումներ և չափումներ կատարելու անհրաժեշտությունից», քիչ է լույս սփռում հիմնախնդրի լուծման վրա:

Մոտ քսան հազար տարի առաջ, վերին քարե դարում, ավարտվեց մարդայնացման գործընթացի կենսաբանական փուլը, որի արդյունքում մենք դարձանք այնպիսին, ինչպիսին կանք այսօր. մարդու կառուցվածքը ընդունեց ժամանակակից տեսքը, մարդը սկսեց տիրապետել քարից և ոսկորից պատրաստված գործիքների: Երևի այդ ժամանակահատվածում է սկսվել լեզվագենեզը՝ լեզվի և խոսքի զարգացումը, խոսքի օրգանների և դրանք ղեկավարող ուղեղային կենտրոնների կազմավորումը և, ամենակարևորը, ուղեղային ասիմետրիայի ձևավորումն ու մարդու հոգեկան աշխարհի բյուրեղացումը:

Այս գործընթացի մասին գիտական պատկերացումները կուտակվում են դանդաղորեն և դժվարությամբ: Համեմատական լեզվաբանությունը հնարավորություն է տալիս կատարելու հնագույն լեզուների հետևաբանություն (ռեկոնստրուկցիա). արդեն հայտնի են նոստրատիկ և սինատիբեթյան բառամթերքի արմատները: Քիչ հավանական է, որ համեմատական լեզվաբանությունը թափանցի ավելի հին լեզվաշերտեր. Այստեղ երևի, անհրաժեշտ է հետևել այլ բնութագրիչների էվոյուցիային՝ ըստ էության անցում կատարել լեզվաբանությունից հոգելեզվաբանության բնագավառ, և ապա՝ իմաստաբանություն, նշանաբանություն, կոգնիտիվ լեզվաբանություն և այլն: Բայց, եթե այս բնա-

գավառներում արդեն կայունացել են «**Կոնցեպտ**», «**Աշխարհի լեզվական տեսլական**», «**Մտային ներկայացումներ (mental representation)**» և այլ եզրույթներ, ապա բացակայում է «**Աշխարհի թվային տեսլականը**»:

Համենայն դեպս, եթե մենք ցանկանում ենք գերմանացի մաթեմատիկոս Կոմերի «**Բնական թվերն ստեղծել է Աստված, իսկ մյուսներն արդեն մարդու ձեռքի գործն են**» պնդում-դարձվածքին տալ «գիտական» տեսք, ապա պետք է ընդունենք, որ մարդուն հատուկ է «**աշխարհի թվային տեսլականը**»:

Այս շրջանակում առաջադրվել են թվի առաջացման տարբեր վարկածներ.

1. *պրագմատիկ*՝ թիվն առաջացել է հարողակցման անհրաժեշտությունից,
2. *կոնցեպտային*՝ մարդու մեջ դրված է մեկ թվի կոնցեպտը և հատուկ ապարատ՝ հաջորդ թվերն ստանալու համար,
3. *ժխակատարային*՝ թիվը հատուկ կոդ է, որը նկարագրում է աշխարհը՝ հավատի, երաժշտության, պոեզիայի, արվեստի, ճարտարապետության և այլնի համատեքստում:

Թիվն ամենավաղ նախամաթեմատիկական գաղափարն է. 1, 2, 3 ... օբյեկտներն այնքան կայուն են եղել, որ դրանք տարբեր մշակույթներում ընդունել են խորհրդանշական և հավատաբանական իմաստ: «**Երեքը**» առնչվում է քրիստոնեական *Երրորդության* հետ, «**երկուսը**»՝ բուդդայական *նիրվանայի* հետ. նիրվանան ծագել է սանսկրիտի nir-dva-n-dva-ից, որում dva-ն հենց երկուսն է, իսկ ամբողջ nirdvandva-ն նշանակում է, որ մարդը՝ ճնշելով իր անձը՝ միաձուլվում է Տիեզերքի հետ:

«**Վեցը**» սատանայի նշանն է քրիստոնեության մեջ, իսկ համաշխարհային մշակույթում՝ դաշինքի և հավասարակշռության.

այլութագորասյան համակարգում՝ հաջողության և երջանկության նշան. Խորանարդը (կանոնավոր վեցանիստը) կայունության և ճշմարտության խորհրդանիշ է:

«**Յոթը**» սրբազան, Աստվածային նշան է: Հին հույները յոթը համարում էին բարձրագույն կատարելության նշան:

Բնական թվերը դառնում են *մաթեմատիկական գաղափար*, եթե՝

1. հնարվում են դրանց հետ գործառնելու այնպիսի եղանակներ, ասես թե դրանք նյութական օբյեկտներ են (գումարում, բազմապատկում),
2. վեր են հանվում բնական թվերի ամբողջ շարքին (կառուցվածքին) վերաբերող հատկություններ, ասենք՝ պարզ թվեր և դրանց անվերջությունը, բնական թվերից յուրաքանչյուրը պարզ արտադրիչների վերլուծելու հնարավորությունը:

Մեզ հասած հնագույն ձեռնակերտերը (artefact) և այլ փաստերը հավաստում են, որ սկզբում և՛ թվերը, և՛ դրանց հետ գործառնումները կողավորվել են որոշակի նյութական օբյեկտների միջոցով՝ ձեռքի մատեր և մարմնի այլ մասեր, հաշվեփայտիկներ:

Հետագա հետկառուցումը (ռեկոնստրուկցիան), արդեն, պետք է դիտարկել հոգե-լեզվաբանության առումով, այն է՝ ֆիլեոգենետիկական էվոլյուցիան դիտարկել օնթոգենետիկականի գուգահեռությամբ: Թիվ հասկացության պատմական էվոլյուցիայի տեսակետից դա նշանակում է, որ մարդանացման գործընթացը պետք է համադրել մանկան (երեխայի) մոտ թիվ հասկացության ձևավորման գործընթացի, ինչպես նաև՝ զարգացման պարզագույն աստիճանի վրա գտնվող ցեղախմբերի մոտ դրա առկա վիճակի հետ:

Հոգեբանության մեջ (գուգահեռաբար նաև մաթեմատիկայում) մինչև 20-րդ դարի երրորդ քառորդն այն կարծիքը կար, որ երեխայի մոտ թիվ հասկացությունը ձևավորվում է մեծերի հետ շփման գործընթացում, այլ կերպ ասած ընդունվում էր պրագմատիկ մոտեցումը:

20-րդ դարի վերջին կատարված ուսումնասիրությունները (որպես, օրինակ, (1)-ը (2)-ը, (3)-ը) ցույց են տալիս, որ արդեն 5-6 ամսական մանուկները տարբերում են քանակություններ, հատկապես մեկով ավելացված (պակասեցված) քանակությունները, իհարկե դա արտահայտվում է ոչ բառային միջոցներով: Հավանական եզրակացությունն այն է, որ երեխան ի ծնե օժտված է մտային այնպիսի կարողությամբ, որն, ըստ էության, քանակությունը մեկով ավելացնելն է: Սա հուշում է թվի առաջացման կոնցեպտային մոդելի մասին:

Ասվածը լավ կորելացվում է հայտնի լեզվաբան Ն.Չոմսկու (5) տեսության հետ, ըստ որի մարդն օժտված է լեզվին տիրապետելու գործիքով (ապարատով), որում ներառված են շարահյուսությանը, քերականությանը և պրագմատիկային վերաբերող բնածին ընդունակությունները: Այս գուգահեռությամբ մենք պնդում ենք, որ մարդն օժտված է թիվ հասկացությանը տիրապետելու բնածին կոնցեպտով:

Քանի որ հակառակը պնդող փաստեր չկան, ապա այս վարկածը կարելի է համարել աշխատանքային: Իհարկե, ապագա հետազոտությունները լույս կսփռեն այդ կոնցեպտի վրա՝ կենտրոնանալով այդ խնդրի շուրջ՝ թե ինչպես և ինչ սահմաններում է գործառնվում այն:

Այս վարկածի մեկ այլ անուղղակի հաստատում է մոտ 30000 տարի առաջ գայլի ոսկորի վրա արված խազերը՝ 55 հատ՝ խմբա-

վորված հինգ-հինգ. դա թվի գրառման ամենահին օրինակն է: Եվ հավանական է, որ թվի առաջին գրառումները նախորդել են պատկերագրերին և վերջիններիս ծագման համար կատալիզատորի դեր են խաղացել: Նույն կերպ, հավանական է, որ թվի առաջին գրառումները նախորդել են այբուբենին:

Ինչ վերաբերում է մաթեմատիկական սկզբնաղբյուրներին, ապա մեզ հասած հնագույն տեքստերը (Բաբելոն, Եգիպտոս) արդեն արտացոլում են զարգացած մաթեմատիկական գիտելիքներ, մասնավորաբար՝ բնական լեզվից անջատված մաթեմատիկական լեզուն. դրանում հիմնական տեղ էր զբաղեցնում թվերի նշանակման և դրանց հետ գործողությունների կատարման համակարգը:

«Մ.թ.ա. 2074 թվականին Շուլգի թագավորը որոշեց անցկացնել ռազմական բարեփոխումներ Շումերական թագավորությունում: Ըստ այդ բարեփոխումների՝ աշխատող բնակչության մեծ մասը բաժանվեց բանվորական բրիգադների, իսկ հսկող գրագիրները դարձան այդ բրիգադների արտադրողականության պատասխանատուներ: Արտադրողականությունը չափվում է վերացական միավորով՝ աշխատանքային օրվա 1/60-րդ մասը՝ 12 րոպե: Ամբողջ աշխատանքը և դրա արդյունքները պետք է մանրագնին չափվեին: Դրա համար անհրաժեշտ էր կատարել հսկայական քանակությամբ բազմապատկման և բաժանման գործողություններ: Միջանկյալ հաշվումներ կատարելու համար ներմուծվեց 60 հիմքով դիրքային համակարգ, ընդ որում անհրաժեշտություն առաջացավ կազմել բազմապատկման և հակադարձների աղյուսակներ և դրանք ուսուցանել դպրոցներում» (4, էջ 9):

Ավելի վաղ տեքստեր դեռևս չեն հայտնաբերվել և մ.թ.ա. 1500-3000 թթ. ժամանա-

կահատվածի մասին գուցե կարելի է պատկերացումներ կազմել ներկայումս զարգացման «նախնական» աստիճանի վրա գտնվող ցեղախմբերում մաթեմատիկական պատկերացումների մասին հետազոտությունների միջոցով, այն է՝ ազգագրական նյութերի հետազոտության միջոցով:

Այդպիսի ցեղախմբերից շատերի մոտ կան միայն մի քանի «փոքր» բնական թվերի անվանումներ. ավելի մեծ թվերն ունեն մի անվանում՝ «շատ»: Այսպես, պապուասյան հենդե, քաթի, քամորո լեզուներում կան միայն երկու թվի անվանում՝ «մեկ», «երկու», իսկ ապա հաշիվը գնում է ձեռքերի և ոտքերի մատերի միջոցով՝ մինչև «քսան»:

Ամեն դեպքում, թվի վաղ շրջանի ծագման մասին ցանկացած վարկած, կամա թե ակամա, արտահայտվում է փոխաբերությամբ, որովհետև չկա համապատասխան հասկացնային լեզու:

Նշանաբանության հասկացնային ապարատի ավանդական տեսակետից՝ ասվածը ենթադրում է, որ պետք է հետևել հիմնական հասկացությունների աստիճանակարգին (հիերարխիային): Եթե նշանաբանության ելակետային հասկացությունը համարենք «նշանը», ապա ելակետային նախահասկացությունը կլինի «տեղեկատվական գործընթացը», իսկ «նշանը» կլինի տրված դասի տեղեկատվական գործընթացի վերլուծության արդյունքը: Հետևաբար, թվի պատկերումները ընդամենը տեղեկատվական գործընթացի վերլուծության արդյունք են: Բայց, տեղեկատվական գործընթացը տեղի է ունենում գիտակցության մեջ: Ուստի թվի վաղ ծագման խնդիրը տեղափոխվում է գիտակցության ֆիլեոգենեզ, իսկ գիտակցության ֆիլեոգենեզը սերտորեն կապված է լեզվագենեզի հետ:

Մյուս կողմից, լեզվի կողիֆիկացիան երկար ժամանակ քուրմ-շամանների սրբազան գործառույթն է եղել: Այդ գործառույթը կապված է Homo sapiens-ից Homo sapiens sapiens անցման հետ և վերաբերում է մ.թ.ա. 50000-20000 թվականներին: Այդ ժամանակահատվածում է, որ ամբողջ օյկումենտում տարածվեց մարդու նոր գենոտիպ, որը դուրս մղեց նեանդերթալյանին և, որը մարդկային նոր խոսքի կրողն էր: Հավանական է, որ այդ ժամանակահատվածում տեղի է ունեցել ուղեղի կիսագնդերի ակտիվության հզոր ժայթքում՝ կապված լեզվական կենտրոնի ձևավորման հետ:

Պատահական չէ, որ այդ ժամանակաշրջանի վերջը Եվրոպայում (նաև Չինաստանում) համընկնում է քարանձավային գեղանկարչության հետ: Բայց պատահական չէ, որ այդ ժամանակաշրջանին է վերաբերում գայլի ոսկորի վրա թվապատկերումը:

Ամփոփելով, մենք թվի ծագման վերաբերյալ հավանական ենք համարում, որ՝

1. Homo sapiens-ի մոտ առկա է թիվ հասկացության կոնցեպտը,
2. այդ կոնցեպտն իր արտահայտումն է ունեցել վաղ քարե դարում՝ կապված Homo sapiens-ի մոտ ուղեղի կիսագնդերի հզոր ակտիվացման հետ և, հատկապես, այդ կիսագնդերի ասիմետրիայի հետ,
3. լեզվագենեզի հետ զուգահեռ (և գուցե՝ ավելի վաղ) տեղի է ունեցել թվագենեզ,
4. թվագենեզի կատալիզատորներ են հանդիսացել քուրմ-շամանները,
5. թվագենեզի մեջ իր դերն ունի թվի ծագման ծիսակատարային մոտեցումը,
6. ուստի թվի ծագման երեք վարկածները՝ պրագմատիկ, կոնցեպտային, ծիսակատարային, պետք է համարել ըն-

դունելի՝ գերակայություն տալով կոն-  
ցեպտայինին:

ՄԵԶԲԵՐՎԱԾ ԵՎ ՀՂՎԱԾ  
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Starkey, P., Spelke, E.S., Gelman, R. (1990). *Numerical abstraction by humanist ants. Cognition* 36: 97-127.
2. Wynn, K. (1996). *Infant's individuation and enumerations. Psychological Science* 7: 164-199.
3. Canfield, R.L., Smith, E.G. (1996). *Number-based expectations and sequential enume-*

*ration by 5-month-old infants. Development Psychology* 32: 269-279.

4. *Mathematics and War/* Ed by Boob Bavb-  
nek, I. Horup. Basel Birkhäser Verlag, 2003.
5. Chomsky, N. (1997). *Current issues in lin-  
guistic theory. The Hague: Mouton.*

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՀԱՅԿՈՒՆԻ

ԹԻՎ ՀԱՍԿԱՅՈՒԹՅԱՆ ԷՊԻՍՏԵՄԱԲԱՆԱԿԱՆ-ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ  
ՉԱՓՈՒՄՆԵՐԸ ԵՎ ԾԱԳՄԱՆ ՎԱՂ ՓՈՒԼԸ (ՖԻԼԵՈԳԵՆԵԶ)

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում է թիվ հասկա-  
ցության ծագման հարցը՝ էպիստեմաբանա-  
կան և արժեբանական տեսանկյունից՝ ֆիլե-  
ոգենեզի համատեքստում: Փորձ է արվում  
հիմնավորել, որ թիվը ծագել է ավելի վաղ,  
քան լեզուն, և թվի պատկերումները կատա-  
լիզատորի դեր են խաղացել գրի վաղ ծագ-  
ման ձևերի (պատկերագրեր և այլն) վրա: Հա-  
վանական է համարվում, որ թվի ծագման վե-  
րաբերյալ հայտնի տեսությունները (պրագ-

մատիկ, կոնցեպտային, ծիսակատարային)  
լավ են կորելացվում թվագենեզի հետ, բայց  
առաջնությունը պետք է տալ կոնցեպտայի-  
նին:

*Հանգուցային հասկացություններ.* թիվ,  
կոնցեպտ, ֆիլեոգենետիկ էվոլուցիա,  
թվարկության դիրքային համակարգ,  
էպիստեմաբանական:

THE EPISTEMOLOGICAL AND AXIOLOGICAL MEASURES OF THE CONCEPT *NUMBER*  
AND THE EARLY STAGE OF ITS GENESIS

SUMMARY

This paper examines the problem of origin of number in epistemological and axiological aspects with the regard of phileogenesis. The core idea behind the approach is that the number preceded the language and that the number notations are anterior to writing systems. It is pro-

bable that different theories of origin of number are correlated with the number genesis.

*Key concepts:* number, concept, phyleogenetic evolution, counting, epistemological.

-

## ՄԵՏԱՓԱՍՏԱՐԿՈՒՄԸ ՄԵՏԱՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆԻՑ

Ժամանակակից գիտափիլիսոփայական գրականության մեջ «մետա» (μετά) ծագումով հունարեն բառը<sup>1</sup> միանշանակ չէ և գործածվում է ամենատարբեր իմաստներով, երբեմն՝ փոխլրացնող, երբեմն՝ հակասական, իսկ երբեմն էլ՝ նույնիսկ իր որևէ իմաստը չպահպանող բազմիմաստությամբ, ինչն առաջ է բերում խառնաշփոթություն: Եվ դա այն աստիճան, որ համահունչ չեն նույնիսկ միևնույն հանդեսի (ինչպիսին է, օրինակ, տասնամյակներ շարունակ ԱՄՆ-ում հրատարակվող *Մետափիլիսոփայություն* ամսագիրը<sup>2</sup>) շրջանակներում ներկայացվող հոդվածների հեղինակների ըմբռնումներն ու մտտեցումները «մետայի» իմաստների հարցում: Դրա ապացույցն է նաև այն փաստը, որ

ուս նշանավոր փիլիսոփա Տ.Օյգերմանի *Մետափիլիսոփայություն: Պատմափիլիսոփայական գործընթացի տեսություն* (Ойзерман 2009) խորագրով 440 էջից բաղկացած մենագրությունում որևէ անգամ չի գործածվում «մետափիլիսոփայություն» բառը: Մա այն դեպքն է, երբ գնալով դեպի բազմիմաստություն, հասնում են գրոյի: Արդյունքում ավելի ու ավելի է ծառանում «մետա» նախածանցով ստեղծված տերմինների իմաստի ճշգրտման և համապատասխանաբար դրանց մատնանշած տեսությունների կամ դրանով կազմավորված մետատեսությունների հստակեցման և տարբերակման խնդիրը:

Տարբեր տեսաբաններ տարբեր կերպ են լուծում փիլիսոփայության և մետափիլիսոփայության փոխհարաբերության հարցը, ինչը կարող է կառուցողական վիճաբանության նյութ դառնալ ոչ միայն ներկա, այլև՝ այլ աշխատություններում:

Փիլիսոփայության և մետափիլիսոփայության հիմնախնդիրը (տե՛ս Երյուսի 1984; 1985; Բրուսյան 2008, 2009) միջնորդավորված ձևով առնչվում է նաև փաստարկմանը: Փաստարկման և մետափաստարկման տեսությունների փոխհարաբերության խնդրի լուծման համար նպատակահարմար է պարզաբանել որոշ հարցեր (այս մասին տե՛ս Հովհաննիսյան 2007), որոնք, իհարկե, չեն սպառում հարցի ճիշտ լուծման նախապայմանները, սակայն դառնում են որոշակի օգտակար ուղեցույց դրանց իրականացման համար: Նախ, մետատեսությունների և տե-

<sup>1</sup> «Մետա» բառն առաջին անգամ գործածել է հույն փիլիսոփա, գրադարանավար Անդրոնիկոս Հռոդոսցին (քաղաք Ալեքսանդրիա), Քրիստոսի ծնունդից առաջ, առաջին դարում: Դասակարգելով Արիստոտելի երկերը ըստ դրանց բովանդակության՝ նա առանձնացրել է բնագիտական խնդիրներին վերաբերողները՝ «ֆիզիկա», իսկ բուն փիլիսոփայական խնդրակարգերին ու խորհրդածություններին վերաբերողները՝ «մետաֆիզիկա» (ինչը նշանակել է «ֆիզիկայից հետո») ենթադասերում: Այստեղից էլ՝ *մետայի* «ինչ-որ բանից հետո» նշանակությունը:

<sup>2</sup> *Metaphilosophy* ամսագրի գլխավոր խմբագիրը Հարավային Կոնեկտիկուտի պետական համալսարանի փիլիսոփայության բաժանմունքի նախագահ, փիլիսոփայության պրոֆեսոր Արմեն Տ.Մարտիսյանն է, ով փիլիսոփայության դոկտորի գիտական աստիճանը (PhD) ստացել է Մթոնի Բրուքի Նյու Յորքի պետական համալսարանում: Նրա հետազոտության հիմնական ոլորտներն են ամերիկյան փիլիսոփայությունը, էսթետիկան, Չարլզ Սանդերս Փեյրսի սեմյոտիկան, մետաֆիզիկան և ցեղասպանության վերաբերյալ ուսումնասիրությունները:



սությունների համատեքստում հարկ է էքսպլիկացիայի ենթարկել «մետայի» իմաստը, ինչպես դիախրոն (տարածամանակյա), այնպես էլ՝ սինխրոն (միաժամանակյա) մոտեցումների տեսանկյունից: Երկրորդ, պետք է տարբերել «մետա» նախածանցով տերմինները դրանց արհեստական կազմավորման ու կիրառման և լեզվի զարգացման ընթացքում բնականոն եղանակով ձևավորված բնույթի տեսանկյունից: Դա հնարավորություն կտա դուրս բերել արհեստական կառույցները քննարկվող դաշտի սահմաններից, քանի որ «մետա» նախածանցը կարող է շեղել հարցի ճիշտ ըմբռնումից, և դրա հետ առնչվող քննարկումը տանել ոչ անհրաժեշտ ուղիով: Երրորդ, պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ «մետայով» ստեղծված բառերում նախածանցի իմաստն ինքնին բավականաչափ ազդեցություն է թողնում այդ բառակազմության վրա և ստիպում է ուշադրություն դարձնել նախածանցին և ոչ թե զբաղվել ստեղծված բարդ բառով արտահայտված հասկացությունների առարկայական բովանդակության վերլուծությամբ: Չորրորդ, հարկ է հաշվի առնել «մետա» նախածանցով ստեղծված բառերի այն կարևոր առանձնահատկությունը, որ դրանք ոչ թե սոսկ բառեր են, այլ տերմիններ, ինչն էլ իր հերթին համապատասխան պահանջներ է առաջադրում «մետա» նախածանցով տերմինաբանական նշանակություն ունեցող բառերի նկատմամբ: Հաջորդ պահանջը դիտարկվող տերմինի միանշանակությունն է, որը տվյալ համատեքստում կարևորագույնն է: Ակնհայտ է, որ տերմինի ոչ միանշանակությունը լրացուցիչ բարդություններ է առաջացնում համապատասխան բնագավառում հաղորդակցվելու համար, անկախ այն բանից, վերջիններս իրականացվում են ողջախոհության շրջանակներում, թե գիտութ-

յան բնագավառում (ավելի ճշգրիտ լինելու պարագայում թերևս պետք է ընդգծել, որ միանշանակությունն առավել կարևոր է գիտության բնագավառում):

Անդրադառնալով *մետափաստարկում* տերմինին՝ պետք է նկատել, որ փաստարկման գոյությունը ենթադրում է մետափաստարկման առկայությունը: Հարցն այն է, թե ինչպես հասկանալ մետափաստարկումը և ինչպես ներկայացնել փաստարկման և մետափաստարկման հարաբերակցությունը: Սակայն ճիշտ կլինի հարցը քննարկել պատմականորեն, անդրադառնալով «մետայով» ստեղծված դարձվածքների, ավելի ստույգ՝ փիլիսոփայության և մետափիլիսոփայության փոխհարաբերության հարցի շուրջ եղած վիճաբանություններին: Գ.Բրուստյանի *Փիլիսոփայություն և մետափիլիսոփայություն* (Брустян 1985) հոդվածը առաջին հրատարակված աշխատությունն է Խորհրդային Միությունում դիտարկվող թեմայի շուրջ: Այդ աշխատանքում իրականացվում է մետափիլիսոփայության վերաբերյալ որոշ աշխատասիրությունների (Metaphilosophy 1964; Lazero-vitz 1977; Gill 1982; Cultural Hermeneutics 1977; American Philosophical Quarterly 1983) վերլուծությունն ու գնահատականը: Ամերիկյան փիլիսոփա Մ.Լազերովիցի *Փիլիսոփայության լեզուն* աշխատությունը (Lazero-vitz 1977) նվիրված է մետափիլիսոփայության բնույթի և էության բացահայտմանն ու վերհանմանը: Մ.Լազերովիցի կարծիքով մետափիլիսոփայությունը հետազոտության մի նոր բնագավառ է, որի արմատները միահյուսված են Լ.Վիտգենշտայնի «հեղափոխական» գաղափարներում: Հետևելով Վիտգենշտայնին՝ նա հանգում է այն եզրակացության, որ փիլիսոփայության խնդիրները ոչ թե լուծվում, այլ վերացվում են: Դա էլ Մ.Լազերովիցին «հիմք» է տալիս պնդելու, որ մետափիլիսո-

փայտությունը վերացնում է փիլիսոփայությունը (այս մասին տե՛ս Բրուսյան 2008.152): Այլ է Ջ.Գիլի կարծիքը քննվող հարցի վերաբերյալ (Gill 1982): Իր *Մետափիլիսոփայություն* գրքում նա նշում է, որ «մետափիլիսոփայություն» տերմինով պետք է անվանել փիլիսոփաների գործունեությունը և դրանով բացահայտել փիլիսոփայության էությունը: Մետափիլիսոփայությամբ զբաղվելը նշանակում է փիլիսոփայություն ստեղծել:

Կան նաև այլ կարծիքներ քննարկվող հարցի վերաբերյալ: Ըստ դրանցից մեկի, մետափիլիսոփայությունը ոչ թե ժխտում է փիլիսոփայությունը, այլ ճանապարհ է հարթում մետափիլիսոփայության էությունն ըմբռնելու համար: Մնացած տեսակետների դեպքերում հայտնաբերված տարբերություններն էական չեն:

Մետափիլիսոփայության բնույթի վերլուծությունն իրականացնող տեսաբանները հաճախ նշում են, որ մետափիլիսոփայությունը փիլիսոփայության մասն է, բնագավառը, ճյուղը կամ թվարկված բառերի մեկ այլ հոմանիշը: Մինչդեռ դիտարկվող խնդիրը մետատեսության բնույթի համարժեք ներկայացման անհրաժեշտ նախադրյալներից է և, ըստ էության, կարևորագույն հարցերից մեկը: Պատահական չէ, որ դեռևս Հին աշխարհում փիլիսոփաները երկարատև վիճաբանության առարկա են դարձրել փիլիսոփայության և տրամաբանության փոխհարաբերության պարզաբանման հարցը: Արդյունքում ձևավորվել են երեք դիրքորոշում. ստոիկյան՝ տրամաբանությունը փիլիսոփայության մասն է, արիստոտելականների՝ տրամաբանությունը փիլիսոփայության գործիքն է, պլատոնականների՝ տրամաբանությունը փիլիսոփայության և՛ գործիքն է, և՛ մասը: Մետափիլիսոփայությունը փիլիսոփայության մասը չէ, քանի որ, ի տարբերություն

այլ տեսությունների, որոնց համապատասխան մետատեսությունը կարելի է համարել դրանց բաժինը, մետափիլիսոփայությունը չի կարող հանդես գալ որպես «փիլիսոփայություն» բազմության ենթաբազմություն, այլապես ստիպված կլինենք ստեղծել ոչ միայն մետափիլիսոփայություն, որը, լուծելով փիլիսոփայության մյուս բաժինների խնդիրները, ինքն իր համար նոր խնդիրներ կձևավորի և կպահանջի մետամետափիլիսոփայությունների մի անվերջ շղթա, որն, ի վերջո, չի լուծի առաջադրված խնդիրը: Մետափիլիսոփայությունը հարկ է փնտրել փիլիսոփայության այլ հատկությունների դաշտում, քանի որ փիլիսոփայությունը որպես բազմություն, ունի ոչ միայն ենթաբազմություններ, որոնք իրենց շրջանակներում հետազոտության ինքնուրույն առարկա են, այլ նաև՝ զանազան գործառույթներ, որոնք տարբերվում են ենթաբազմություններից նրանով, որ հետազոտում են ոչ թե ենթաբազմությունները որպես ամբողջություն, այլ բոլոր ենթաբազմությունների համար ընդունում են այս կամ այն կարևորագույն հատկությունը, որը դառնում է դրանց գործառույթը (օրինակ, աշխարհայացքային կամ ավելի ստույգ՝ փիլիսոփայական աշխարհայացքային): Ուստի, ճիշտ կլինի մետափիլիսոփայությունը դիտարկել որպես փիլիսոփայության գործառույթներից մեկը:

Մետատեսությունների մեջ լավագույն եղանակով ուսումնասիրված է մետամաթեմատիկան, որը կարող է դառնալ մոդել մետատեսությունների համար: Այդ պատճառով էլ Փաստարկման երևանյան դպրոցում կազմակերպվող ավանդական տեսական սեմինարների ընթացքում հանգամանորեն քննարկվել են մետամաթեմատիկայի առանձնահատկությունները, ուշադրություն դարձնելով մասնավորապես այն հանգա-

մանքի վրա, որ Գ.Հիլբերտը վերիմաստավորում է մաթեմատիկան՝ որպես ձևայնացված անհակասական տեսություն: Հենց այդպիսի մաթեմատիկան է, որը ոչ միայն դառնում է մետամաթեմատիկայի վերլուծության, այլև կարող է դառնալ չափանիշ այլ մետատեսությունների համար: Միննույն ժամանակ այս մտահղացման պաշտպանողներն ամեն կերպ աշխատում էին զերծ մնալ ոչ տեղին, ոչ ճշգրիտ էքստրապոլյացիայից՝ մետամաթեմատիկական տեսություններում կիրառվող որոշ հիմնական հասկացությունները այլ տեսություններում կիրառելուց (Борухин 1984):

Գ.Բրուսյանը տարբերում է մետատեսությունների երկու կաղապար (մոդել)՝ պլատոնյան և հոռոսցյան, որոնք կարող են ն՝ որոշակի պատկերացում տալ ընտրված կաղապարների մասին և՛ նոր ուղիներ բացել դրանց համահունչ խնդիրների պարզաբանման համար (Բրուսյան 2008, 2009): Առաջադրված կաղապարների շնորհիվ կարելի է դատել արդյոք հնարավոր է կառուցել մետատեսություն, թե՛ ոչ: Եվ եթե այո, ապա ըստ ո՞ր կաղապարի՝ պլատոնյան թե՛ հոռոսցյան: Առաջինը պահանջում է դիտարկվող տեսության ձևայնացում, երկրորդը կարող է գործել նաև բնական լեզվի դաշտում: Որպես պլատոնյան կաղապարով կառույց հետաքրքիր է մաթեմատիկայի և մետամաթեմատիկայի գուգակցությունը: Այդպիսի կառույցի նկատմամբ կարևորագույն պահանջը դիտարկվող տեսության ձևայնացումն է: Մետամաթեմատիկան, որը մեթոդ է ձևայնացված մաթեմատիկայի համար, ձևայնացված չէ: Տեսությունը քննելիս, վերլուծելիս, մետամաթեմատիկան կարող է օգտվել անհրաժեշտ բովանդակային ձևերից ու եղանակներից:

Ի հակադրություն պլատոնյան մեթոդով դիտարկվող տեսության պահանջին (այն է՝ ունենալ ձևայնացված տեսություն)՝ հոռոսցյան կաղապարով ստեղծված կառույցը ձևայնացված չէ: Այս էական տարբերությամբ էլ պայմանավորված է գիտությունների զարգացման յուրաքանչյուր փուլում ավելի շատ հանդիպում են չձևայնացված, քան՝ չձևայնացվող տեսությունները: Ձևայնացման պահանջի բացակայությունը հնարավորություն է ընձեռում մետատեսության և տեսության փոխհարաբերության ոլորտ ընդգրկել մեծ թվով տեսությունների, ինչն իր հերթին օժանդակում է տարբեր տեսություններում նոր հատկություններ բացահայտելուն: Ճիշտ է ձևայնացումը չի կարելի դիտարկել որպես մեկ անգամ տրված, վերջնականապես որոշված երևույթ, քանի որ գիտելիքի, տեսության ձևայնացումն ունի իր զարգացման առանձնահատկությունները, որոնք պետք է հաշվի առնել տեսությունների ստեղծման ընթացքում: Գիտության զարգացումը ցույց է տալիս, որ այն, ինչն այսօր չձևայնացված չէ, կարող է ձևայնացվել վաղը՝ նոր հայտնագործությունների, գիտության անընդհատ զարգացման և ձևայնացման նոր ուղիների բացահայտման շնորհիվ: Մակայն այդ ընթացքը բացարձակ չէ և միշտ էլ կլինեն գիտելիքի այնպիսի երանգներ, շերտեր, որոնք ենթակա չեն ձևայնացման (տե՛ս Բրուսյան. 2008), ուստի դրանց նկատմամբ կիրառելի չէ տեսությունների պլատոնյան կաղապարը: Իսկ այն դեպքում, երբ ինչ-որ չափով իրականացվում է ձևայնացումը մինչ այդ չձևայնացված համակարգերում, ապա ըստ հոռոսցյան կաղապարի, ստացված գիտելիքներին հնարավոր է դառնում ավելացնել պլատոնյան կաղապարով ձեռք բերվող գիտելիքներ (այդ մասին են վկայում մաթեմատիկական լեզվաբանությունը, մաթեմատիկական կեն-

սաբանությունը և նման այլ գիտական համակարգեր:

Ինչպես պլատոնյան, այնպես էլ՝ հռոդոսցյան կաղապարներում մետատեսության զինանոցը (ապարատը) ներառում է մեթոդաբանական այնպիսի հնարներ, եղանակներ, միջոցներ, որոնք սահմանափակված չեն ամփոփելու միայն բովանդակային կամ էլ միայն ձևական, ձևայնացված բնույթի տարրեր: Մա հիշատակված կաղապարների կարևոր հատկություններից է: Մակայն դիտարկվող կաղապարների այս նմանությունը չի բացառում տարբեր տարրերի առկայությունը դրանցում: Վերջիններս հնարավորություն են ընձեռում միայն այս կամ այն կաղապարի գործունեության դաշտում լուծելու այնպիսի խնդիրներ, որոնք ի գործու չէ լուծել նշված կաղապարներից որևէ մեկը:

Այն հարցը, թե ինչ պահանջներ են ներկայացվում պլատոնյան կաղապարով ստեղծված տեսություններին, գրավել է մաթեմատիկոսների և մաթեմատիկական տրամաբանությամբ զբաղվողների ուշադրությունը, ովքեր նկատելով և մեկնաբանելով Հիլբերտի դիրքորոշումն այս հարցում, պնդում են, որ անհակասականության պահանջից բացի տեսությանը կարող են ներկայացվել այլ պահանջներ, մասնավորապես՝ անկախության և լրիվության պահանջները: Աս արդեն մեթոդաբանական-տրամաբանական գիտության մեջ հայտնի եզրահանգում է, ըստ որի, եթե տեսությունն անհակասական է, ապա այն ընդունելի է առանց անկախության և լրիվության պահանջների:

Պլատոնյան կաղապարի այսօրվա ամենահղկված ձևը դիտարկելի է մաթեմատիկա և մետամաթեմատիկա, տրամաբանություն և մետատրամաբանություն) զուգակցություններում: Մաթեմատիկայի և մետամաթեմատիկայի փոխհարաբերության պլատոն-

յան կաղապարի նկատմամբ առաջին հիմնական պահանջը դիտարկվող տեսության ձևայնացումն է: Մետամաթեմատիկան, որը մեթոդ է ձևայնացված մաթեմատիկայի համար, ձևայնացված չէ, քանի որ այն օգտվում է բովանդակային ձևերից ու եղանակներից: Մինչդեռ տեսության և մետատեսության հռոդոսցյան կաղապարի դեպքում մետատեսության քննարկման առարկան՝ տեսությունը, ձևայնացված չէ: Մա շատ կարևոր հանգամանք է: Հռոդոսցյան կաղապարը տարբեր դրսևորումներով է հանդես գալիս:

Ինչպես վերը նշվեց, չձևայնացված տեսությունները շատ ավելի են, քան ձևայնացվող տեսությունները: Ուստի, ձևայնացման պահանջի բացակայությունը հնարավորություն է տալիս մետատեսության և տեսության փոխհարաբերության ոլորտն ընդգրկել ավելի մեծ թվով տեսությունների, դրանով իսկ բացահայտելով նոր հատկություններ տարբեր տեսություններում:

Հարկ է վերստին ընդգծել, որ, ինչպես պլատոնյան, այնպես էլ հռոդոսցյան կաղապարներում մետատեսության ապարատը ներառում է մեթոդաբանական-տրամաբանական այնպիսի հնարներ, եղանակներ, որոնք չունեն միայն բովանդակային, կամ՝ միայն ձևական, ձևայնացված բնույթ: Մակայն այս ընդհանուր նմանության հետ այդ կաղապարներում մետատեսություններն ունեն որոշակի տարբերություններ, որոնք կարող են էական դեր խաղալ համապատասխան տեսության վերլուծության ոլորտում՝ համապատասխան մետատեսության միջոցով:

Գիտության զարգացման ներկա փուլում մետափիլիսոփայությունը ևս կարող է ստեղծվել պլատոնյան և հռոդոսցյան կաղապարներով: Պլատոնյան կաղապարով մետափիլիսոփայություն ստեղծելու համար

անհրաժեշտ է, որ մետատեսության օբյեկտ լեզուն ամբողջովին ձևայնացված լինի: Ակնհայտ է, որ տվյալ դեպքում օբյեկտ լեզուն՝ փիլիսոփայությունը, չի կարող բավարարել նշված պահանջին, չի կարող ամբողջովին ձևայնացված լինել: Ասվածը բավական է, որպեսզի պարզ լինի, որ մետափիլիսոփայությունը չի կարող ներկայացվել որպես ինքնուրույն կառույց՝ պլատոնյան կաղապարի եղանակով:

Մետատեսությունների երկու կաղապարների ընդհանուր բնութագրումից հետո հարկ է նշել, որ եթե պլատոնյան կաղապարն իր կայուն տեղն ունի մետատեսությունների որոշակի բնագավառներում, և վերլուծողներն այսօր միարժեք են գնահատում այն, ապա այլ է վիճակը հռոդոսցյան կաղապարի մեկնաբանման և գնահատման հարցում: Հռոդոսցյան կաղապարի շրջանակներում անհրաժեշտ է տարբերել մի շարք կոնկրետ կաղապարներ: Փիլիսոփայության համար մետափիլիսոփայություն ստեղծելու հնարավորությունը պետք է փնտրել Հռոդոսցյան եղանակով ստեղծվող կաղապարում, որի հիմքում ընկած է «ֆիզիկա և ֆիզիկայից հետո» բանաձևը: Այն սովորաբար տարածվում է «լեզու և լեզվի մասին լեզու» հիմքի վրա և հայտնի է որպես «օբյեկտ լեզու և մետալեզու» փոխհարաբերություն: Չարլզ Մորիսի առաջադրած այս բանաձևը (Moris 1938) վերախմաստավորել կամ պարզաբանել է Ռ.Կառնապը հետևյալ կերպ. «Այն լեզուն, որի մասին խոսվել է որևէ համատեքստում, կոչվում է «օբյեկտ լեզու»։ Լեզուն որով խոսում ենք առաջին լեզվի մասին, կոչվում է «մետալեզու» (Carnap 1948: 2): Այս բացատրությունը դարձել է դասագրքային (տե՛ս նաև՝ Mendelson 1963: 32; Stoll: 161-162): Այն տեղ է գտել բոլոր բառարանների դիտարկվող խնդրին վերաբերող տեքստերում: Մա-

կայն մի հարց ևս կարիք ունի հստակեցման: Ինչպես պետք է հասկանալ նշված դարձվածքներում *լեզու* հասկացությունը՝ բնական (խոսակցական), թե՞ արհեստական:

Հռոդոսցյան կաղապարը կարող է ընդգրկել լեզվի երկու ըմբռնումներն էլ՝ խստորեն տարբերակելով դրանք՝ որպես երկու մետաբազմություններ: Այդ դեպքում, բնականաբար, հռոդոսցյան կաղապարը չի կարող ունենալ մի միասնական արտահայտություն, այլ բաղկացած կլինի մի շարք կաղապարներից: Երբ հռոդոսցյան կաղապարում և՛ մետալեզուն, և՛ օբյեկտ լեզուն պատկանում են բնական լեզուներին, ապա գործ ունենք հռոդոսցյան կաղապարի տարատեսակի հետ:

Դիտարկվող խնդրի տեսակետից պակաս հետաքրքիր չէ այն տարբերակը, երբ մետալեզուն և օբյեկտ լեզուն արտահայտվում են արհեստական լեզուների միջոցով: Այդ դեպքում օբյեկտ լեզուն կարող է ձևայնացված լինել: Հետևաբար «մետալեզու-օբյեկտ լեզու» կառույցը հռոդոսցյան կաղապարի օրինակ չէ:

Այսպիսով, պլատոնյան և հռոդոսցյան կաղապարները գործում են տարբեր հարթություններում: Առաջինի համար պարտադիր է դիտարկվող տեսության ձևայնացումը, իսկ երկրորդին բնորոշ չէ այդ սահմանափակությունը, և այն կարող է գործել բնական լեզվի դաշտում՝ հարստացնելով պլատոնյան կաղապարի օգնությամբ ստեղծվող մետատեսությունները (այս մասին տե՛ս 2008, 2009):

Փաստարկման նկատմամբ մետատեսություն ստեղծելու խնդիրը մի քիչ այլ է, քանի որ փաստարկումն ինքնին մեթոդ է: Այն հարցը, թե մետափաստարկումն իրականում գոյություն ունի և կարող է գործածվել փաստարկման տեսությունում, թե՛ ոչ, կախված է

այն բանից, թե ինչ դաշտում է այն կիրառվում: Եթե փաստարկումը վերաբերում է գիտության բնագավառին, որտեղ մենք գործունենք ձևայնացված դրույթների, ձևայնացված համակարգերի հետ, ապա մետափաստարկումը կիրականանա ըստ պլատոնյան կադապարի, իսկ եթե այն կիրառվում է առօրյա բնական լեզվի գիտական դաշտում, երբ հետազոտվող, քննարկվող դրույթները ձևայնացման հետ անմիջական առնչություն չունեն, «մետափաստարկում» տերմինը կկիրառվի ըստ հռոդոսցյան կադապարի:

Ուշագրավ է, որ 2010 թ. Ամստերդամում տեղի ունեցած փաստարկմանը նվիրված Փաստարկման հետազոտությունների միջազգային ընկերության 7-րդ միջազգային համաժողովին (հունիսի 29-ից հուլիսի 2-ը) ներկայացված մի քանի զեկուցումներ (տե՛ս Finocchiaro 2010; Cohen 2010) նվիրված են մետափաստարկմանը: Դրանք հետաքրքիր նյութ են հետագա վերլուծության համար, քանի որ մետափաստարկման մասին ներկա հետազոտության հեղինակի հոդվածը (Hovhannisyán 2007) մինչ այդ հայտնի միակ հրատարակված գործն էր այդ թեմայի շուրջ:

Մ.Ֆինոկիարոյի պնդմամբ, «մետափաստարկները փաստարկներ են փաստարկների վերաբերյալ և կարող են տարբերվել հիմնարար փաստարկներից»: Այս կշռադատությունը որպես մետափաստարկման սահմանում դիտարկելու դեպքում դժվար չէ նկատել, որ այն «նեղ սահմանում» է, ուստի անընդունելի տրամաբանության տեսակետից: Իսկ եթե այն դիտարկենք որպես մետափաստարկի սոսկ նկարագրություն, ապա ակնհայտ է, որ այն թերի է: Օբյեկտիվ դատելու պարագայում պետք է ասել, որ հեղինակն՝ ինքը, նկատում է իր հայտարարությունների ոչ լրիվությունը, հետևաբար նան՝ ոչ ճշգրտությունը, հայտարարելով՝ «Մետա-

փաստարկները առկա են ճանաչողական պրակտիկայի բոլոր բնագավառներում, միշտ գիտական աշխատանքներում ուսումնասիրվել են բացահայտ, իսկ որոշ աշխատանքներում՝ ոչ բացահայտ կերպով» (Finocchiaro 2010: 81):

Դ.Կոհենը նշում է, որ փաստարկների միջև «գոյություն ունեցող կարևոր և հատկանշական տարբերությունները պարզելու համար անհրաժեշտ է հայեցակարգային տարբերակում, ինչպես արված է կանտյան տրանսցենդենտալ փաստարկներում, Ռեյխենբախի գործնական մետափաստարկման մեջ, իսկ ավելի խելամիտ՝ խաղաձևաբանական «խախտման» ռազմավարություններում» (Cohen 2010: 97):

Այս առաջարկը թերևս փոքր հնարավորություն է ընձեռում մետափաստարկման էությունը բացահայտելու համար:

Մետափաստարկման անմիջականորեն վերաբերող զեկուցումներին զուգահեռ դիտարկվող գիտաժողովում կարդացվել են փաստարկման այլ խնդիրներին վերաբերող զեկուցումներ, որոնք կարող են ինչ-որ իմաստով օգնել բացահայտելու մետափաստարկում հասկացության բովանդակության այս կամ այն երանգը: Դրանցից է Ս.ՄակԷվոյի Վերիֆիկացիան և փաստարկումը (McEvoy 2010: 150) հարցադրումը, որտեղ հեղինակը զարգացնում է այն միտքը, թե «մարդու խոսելաճը», որը ներառում է ռիթմիկ որակներ, հոռոտության առաջանալուց ի վեր ենթադրվում է, որ ազդեցություն է գործում վիճողի ներկայացրած փաստարկների համոզիչ լինելու վրա: Ս.ՄակԷվոյը կոչ է անում քննել այն հարցը, թե ինչպես կարելի է բովանդակային առումով անիմաստ ռիթմիկ միավորները վերածել բովանդակային և փաստարկելի իմաստ ունեցող միավորների:

Լ.Գրոարկեն իր գեկուցման մեջ մեկնաբանում է հուզական փաստարկում հասկացությունը: «Ես պնդում եմ, որ կան շատ համատեքստեր, որոնցում հուզական թույլատրելիությունն ավելի կարևոր է փաստարկման մեջ, քան ճշմարտությունը» (Groarke 2010: 118): Ակնհայտ է, որ նման եզրակացությունն անընդունելի է բոլոր նրանց համար, ովքեր ղեկավարվում են ճշմարտությանը, որոնց համար ճշմարտությունը կյանքի ուղեցույց է: Իսկ այդպիսիները զգալի մեծամասնություն են՝ անկախ ցանկացած գործունեներից: Այլ խնդիր է, թե փիլիսոփաներն ինչպես են արժևորում մետափիլիսոփայությունը:

Լեհական *Dialogue and Universalism* հանդեսի խմբագրությունը 2000 թ. 5-6 համարի տիտղոսաթերթում իր վերաբերմունքն է ար-

տահայտում խնդրո առարկա դարձած հարցին՝ Մետափիլիսոփայությունը որպես գիտության, արվեստի և կյանքի իմաստություն:

Դժվար է ասել՝ սա գովասանք է մետափիլիսոփայության հասցեին, թե մի դրույթ, որը դեռևս սպացուցման կարիք ունի: Բոլոր դեպքերում, մետափիլիսոփայության էությունը և դերը մետատեսությունների համակարգում հետագա բազմակողմանի վերլուծության կարիք ունի: Նույնը կարելի է ասել փաստարկման և մետափաստարկման վերաբերյալ:

#### ՄԵԶԲԵՐՎԱԾ ԵՎ ՀՂՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բրուտյան, Գ. (2008): Ակնարկներ մետատեսության մասին: Երևան. *Փիլիսոփայության միջազգային ակադեմիա* հրատարակչություն:
2. Բրուտյան, Գ. (2009): «Մետատեսության պլատոնյան և հռոդոսցյան կաղապարները և մետափիլիսոփայության հիմնահարցը». - Ինչպիսին էմ տեսնում XXI դարի փիլիսոփայությունը: Պրակ 8 (էջ 21-43): Երևան. *Փիլիսոփայության միջազգային ակադեմիա* հրատարակչություն:
3. Հովհաննիսյան, Հ.Հ. (2007): «Փաստարկում և մետափաստարկում». - Փիլիսոփայություն և մետափիլիսոփայություն (էջ 186-190): Երևան. *Փիլիսոփայության միջազգային ակադեմիա* հրատարակչություն:
4. Брутян, Г. (1984). “Об одной некорректной экстраполяции”. В сб.: Принцип социальной памяти. Социальная детерминация познания. Тарту.
5. Брутян, Г. (1985). “Философия и метафилософия”. В сб.: Вопросы философии. № 9, сс. 85-90.
6. Ойзерман, Т.И. (2009). Метафилософия. Теория историко-философского процесса. Москва, изд-во. *КАН Н-ПЛЮС*. Российская академия наук. Институт философии.
7. *American Philosophical Quarterly*. (1983), vol. 20, № 1.
8. Carnap, R. (1948). Introduction to Semantics. Chicago: *The University of Chicago Press*.
9. *Cultural Hermeneutics*. (1977), vol. 4. № 2.
10. Cohen, D. (2010). Going for broke: The meta-argumentation of desperation strategies. In: 7<sup>th</sup> International ISSA Conference on Argumentation. June 29-2 July, 2010, (p. 97). *University of Amsterdam*.

11. Finocchiaro, M. (2010). "Meta-Argumentation". In: 7<sup>th</sup> International ISSA Conference on Argumentation. June 29-2 July, 2010, (p. 81). *University of Amsterdam*.
12. Gill, J. (1982). *Metaphilosophy. An Introduction*. Washington.
13. Groarke, L. (2010). "Emotional arguments: Their pedigree and their cultivation". In: 7<sup>th</sup> International ISSA Conference on Argumentation. June 29-2 July, 2010 (p. 118). *University of Amsterdam*.
14. Lazerovitz, M. (1977). *The Language of Philosophy*. Dordrecht, Boston.
15. McEvoy, S. (2010). "Verification and argumentation". In: 7<sup>th</sup> International ISSA Conference on Argumentation. June 29-2 July, 2010, (p. 150). *University of Amsterdam*.
16. *Metaphilosophy* (1964). State University of New York at Albany, Co-Editors: T. Bynum, W. Ruse, M. Lazerovitz. Studies in Metaphilosophy. London, New York.
17. Moris, Ch. (1938). Foundations of the Theory of Science.
18. Nagel, E. and Newman, J.R. (1964). *Godel's Proof*. New York University Press.

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ

## ՄԵՏԱՓԱՍՏԱՐԿՈՒՄԸ ՄԵՏԱՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅԱՆ ՏԵՄԱՆԿՅՈՒՆԻՑ

### ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Ժամանակակից գիտական և փիլիսոփայական գրականության մեջ գործածվող *մետա* «μετά» ծագումով հունարեն բառի բազմիմաստության առաջ բերած խառնաշփոթության արդյունքում ավելի ու ավելի է ծառանում դրանով ստեղծված տերմինների (և ոչ թե բառերի, քանի որ այդ նախածանցով ձևավորված բառերն ինքնին տերմիններ են) իմաստի ճշգրտման և համապատասխանաբար դրանց մատնանշած տեսությունների կամ դրանցով ձևավորված մետատեսությունների հստակեցման և տարբերակման խնդիրը:

Ներկա հետազոտության մեջ խնդիր է դրվել կիրառել ակադեմիկոս Գ.Բրուսյանի առաջադրած մետատեսության պլատոնյան և հռոդոսցյան կաղապարները (մոդելները),

փաստարկման նկատմամբ և պարզել, թե արդյոք հնարավոր է ստեղծել մետափաստարկում այդ կաղապարներից որևէ մեկով, հաշվի առնելով դրանցից յուրաքանչյուրի առանձնահատկությունները: Կատարվել է եզրահանգում. փաստարկման ոչ ձևայնացվող համակարգի համար, որն իմացաբանական դաշտ չէ, այլ մեթոդ է, մետատեսության գաղափարը կիրառելի է, եթե պահպանվում են հռոդոսցյան կաղապարի նկատմամբ առաջադրվող պահանջները: Այս դեպքում անհրաժեշտ է նաև հաշվի առնել փաստարկման հռոդոսցյան կաղապարի տարբեր տարատեսակների հնարավորությունները և կիրառել ամենաընդունելի տարբերակը: Ինչ վերաբերում է փաստարկման պլատոնյան կաղապարին, ապա այն միանշանակ կիրա-



ռելի է այնպիսի կշռադատություններում, որոնք ամբողջովին ձևայնացված են և դիտարկելի՝ որպես մի ընդհանուր միասնական տեսություն:

*Հանգուցային հասկացություններ. մետատեսություն, մետափիլիսոփայություն,*

մետափաստարկում, մետատեսության պլատոնյան կադապար, մետատեսության հռոդոսցյան կադապար, մետափաստարկման պլատոնյան կադապար, մետափաստարկման հռոդոսցյան կադապար:

HOVHANNISYAN HASMIK

## METAARGUMENTATION FROM THE PERSPECTIVE OF METAPHILOSOPY

### SUMMARY

In modern scientific and philosophical publications the term “meta” got different meanings that even sometimes contradict one another and usually do not keep their exact meanings resulting in certain conceptual chaotic picture. This situation demands to introduce necessary corrections and formulate strict interpretations for suggested conceptions of meta theoretical systems.

The goal of this paper is applying academician G.Brutian’s conception of Rhodesian and Plato’s models of the theory of argumentation and the possibility of building the system of metaargumentation by revealing the field of application of these two models. This paper proves that the Rhodesian model can be successfully applied to non-formal systems having methodological ra-

ther than axiological nature if the demands of the model are satisfied. This requires also to take into account the possible variations of Rhodesian models of argumentation and choose the most effective of them. On the other hand the Plato's model of argumentation is applicable to fields of argumentation that are completely formalized and could be presented as whole general theory.

*Key concepts:* metatheory, metaphilosophy, metaargumentation, Plato's model of metatheory, Rhodesian model of metatheory, Plato's model of metaargumentation, Rhodesian model of metaargumentation.

## ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՇԵՐՏԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒՄՆԵՐԸ «ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ» ՍՈՑԻՈԼՈԳԻԱՅՈՒՄ

Սոցիալական տարածությունը գործառնապես մեկը մյուսից կախված սոցիալական գործընթացների, սոցիալական հարաբերությունների, սոցիալական պրակտիկների, դիրքորոշումների ու սոցիալական դիրքերի բազմամակարդակ տարածությունն է: Ներկայիս հասարակություններում սոցիալական դիրքը որոշվում է սոցիալական տարածության և ֆիզիկական տարածության վրա անհատների ունենցած արտոնություններով:

XX դարի վերջին քառորդը համարվում է «համաշխարհային պատերազմ տարածությունից անկախ լինելու համար» (Бауман 2004: 18): Հասարակությունը ժամանակի ընթացքում ծնել է ոչ այնքան հասարակական դասակարգերի բախումներ, որքան կոնկրետ գաղափարախոսության ներքո հաստատված գերատիրության իր տրամաբանությունը բնորոշող տարածություններ (Турен 1998: 29): Որքան մարդ անկախ է ֆիզիկական տարածության մեջ տեղաշարժվելու գործընթացում, այնքան նա բարձր դիրքեր է գրավում սոցիալական աստիճանակարգում:

Յուրաքանչյուր հասարակության մեջ անկախ կոնտեքստից ոմանք իրենց բարձր են դասում մյուսներից և տիրապետում են ավելի շատ իշխանության, հեղինակության և հնարավորությունների (Энджел 2007: 537): Որոշ անհատներ միշտ «ավելի հաջողակ են» կամ «ավելի լավ վիճակում են», որպեսզի հասնեն ցանկալիին, քան մյուսները:

«Հասարակական դասակարգի» հասկացությունը ստեղծվել է կապիտալիստա-

կան միկրոտնտեսության շրջանակներում, և գիտության համար անհրաժեշտություն է այն դիտարկել որպես պատմականորեն յուրօրինակ աշխարհամակարգ: Այստեղ սոցիալական շերտավորումը չի դիտարկվում որպես ֆորմալ համակարգ, քանի որ այդ պայմանում այն կորցնում է իրականությունը մեկնաբանելու ունակությունը՝ զերծ մնալով շարժունությունից: Սոցիալական շերտավորումը պետք է դիտարկել որպես անընդմեջ փոփոխվող գաղափարախոսական շղարշով ծածկված էվոլյուցիայի ենթարկվող և փոփոխվող կառույց, քանի որ կարևոր է թե կոնկրետ տարածաժամանակային կոնտեքստում հասարակական որ կառույցին է անհրաժեշտ սահմանել սոցիալական շերտավորումը: Անհատի պատկանելությունը որոշակի սոցիալական դասակարգի ամբողջականությամբ կախված է սոցիալական իրականության մեջ ընկալումներից և համոզմունքներից, սեփական շահերին հետևելուց և նպատակի ու միջոցների միջև կոմպրոմիսներ գտնելուց (Валлерстайн 2001: 59):

Սոցիալական շերտավորումը ենթադրում է սպառողների՝ միմյանց ավելի բարձր կամ ցածր կարգավիճակ կրողների գնահատման ընկալելի աստիճանակարգեր:

Գիլբերտի և Կոուլի մոդելում, ինչպես դասականների մոտ էր, շեշտադրումը կատարվում է տնտեսական տարբերությունների վրա: Ռիչարդ Քուլմենի և Լի Ռեյնոլտսերի մոտեցման մեջ հաշվի է առնվում փոխհարաբերության ձևն ըստ աշխատանքի այն մարդկանց միջև, որոնք իրենց հետ հավա-

սար են ըստ կարգավիճակի կամ էլ սոցիալական աստիճանակարգի ավելի բարձր կամ ցածր սանդուղքի վրա են կանգնած (Gilbert, Kahl, 1982: 16): Սոցիալական կարգավիճակի անհամապատասխանության խնդիրը կապված է որոշ անհատների միաժամանակ ինչպես շատ ցածր, այնպես էլ շատ բարձր կարգավիճակի ցուցանիշներ ունենալու հետ: Ինչպես օրինակ՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների պրոֆեսորը կարող է ունենալ ցածր եկամուտ, բայց բարձր գիտական և մշակութային կրթություն: Այդ մարդիկ չեն ընկնում ոչ մի սոցիալական կատեգորիայի մեջ (Энджел 2007: 549):

Հասարակությունների բարդացումն առաջ է քաշում սոցիալական շերտավորման նոր չափանիշների առաջացում: Անհատի սոցիալական կարգավիճակ որոշելը վերածվում է բարդ և բազմամակարդակ գործընթացի: Սոցիալական տարածության մեջ անհատի դիրքավորումը սոցիալական շերտավորման աստիճանակարգում տեղի է ունենում սոցիալական ինտեգրացիայի միջոցով: Ժամանակակից հասարակություններում սոցիալական ինտեգրացիան իրականանում է ոչ միայն աշխատանքի միջոցով, այլ նաև կրթության և սպառման միջոցով (Touraine 1971: 7):

Երկար տարիներ սոցիալական ոլորտի հետազոտողների կարծիքով հասարակական շերտավորումն ունեցել է երկու՝ ցածր և բարձր մակարդակներ: Սակայն վերջին դարաշրջաններում մարդկությունը գործ ունի շուկայական հասարակությունների հետ, որտեղ հասարակության անդամների միջև համագործակցությունը տեղի է ունենում երեք մակարդակներում՝ ցածր, միջին և բարձր, որն ակնհայտ է դառնում շահագործման ընթացքում: Միջին

մակարդակը յուրօրինակ կապող օղակ է իշխող և իշխվող դասակարգերի մեջ: Այն ստանում է արտադրանքի ավելցուկ՝ ցածր շերտին աշխատացնելու արդյունքում, բայց ենթարկվում է միևնույն բախտին, երբ աշխատացվում է բարձր դասակարգի կողմից: Բարձր դասակարգի ներկայացուցիչները, փորձում են ամեն ինչ անել, որպեսզի պահպանեն հասարակության եռաստիճան մակարդակը՝ իրենց արտոնություններն ու հնարավորությունները ամրագրելու համար, իսկ ստորին մակարդակը փորձում է վերացնել միջին մակարդակը՝ հասարակական կարգը հեշտությամբ փոփոխելու նպատակով (Валлерстайн 2001: 59-62):

Բարձր կամ իշխող դասակարգի սահմանումները վերջին ժամանակաշրջանում ենթարկվել են փոփոխության, քանի որ փոփոխվում են նաև ընկալումները և այն չափանիշները, որոնցով դիտարկվում են հասարակության անդամները: Իշխող դասակարգին են պատկանում այն անհատները, ովքեր մատակարարում և վերահսկում են մասնավոր ներդրումները. այդ անհատները կարող են լինել միայն իրենց կոլեկտիվ ներդրման հետ նույնականացվողները, որոնք կոնֆլիկտի մեջ են մտնում հասարակության սպառման աճ պահանջող և մասնավոր կյանքի փոփոխման կարիք ունեցող անդամների հետ (Touraine 1971: 47): Հասարակական շերտավորման այս երեք մակարդակները կարելի է տեսնել կապիտալիստական համաշխարհային տնտեսության բոլոր ինստիտուտներում (Валлерстайн 2001: 59-62):

Այդպիսի բարդություններից և խառնաշփոթից դուրս գալու ելքերից մեկը «ներկա ժամանակներում հասարակություններում գոյություն ունի հավասարություն» դատո-

դության հաստատումն է: Սակայն այդ հավասարությունը չի կարելի դիտարկել որպես համընդհանուր սոցիալական և քաղաքական հավասարություն: Դասակարգերի գոյությունը հերքելն անհնար է:

Սոցիալական շերտավորման էությունը հասկանալու համար անհրաժեշտ է դիտարկել վերջինիս կառուցվածքը՝ ֆորմացիաների տեսանկյունից: Փոխվում են ժամանակները, փոխվում են ֆորմացիաները, բայց սոցիալական դասակարգերը մնում են անփոփոխ (Wright 1985: 15): Սոցիալական շերտավորումը միշտ էլ գոյություն է ունեցել, խնդիրը միայն այսօր գոյություն ունեցող միջին դասակարգի մեջ է: Այս շերտում գտնվող անհատները մի կողմից թվում է, թե կողմնորոշված չեն իրենց կարգավիճակի վերաբերյալ, մյուս կողմից կազմում են բոլոր հասարակությունների մեծամասնությունը, քանի որ բոլոր առումներով տարբերվում են թե՛ չքավորներից, թե՛ հարուստներից՝ էլիտայից (Арендт 1996):

Սոցիալական շերտավորման յուրահատկությունը ժամանակակից հասարակությունում ավելի ակնհայտ է, երբ դիտարկվում են մշակութային արժեքների տարբերությունները (Touraine 1971: 14):

Յուրքանջուր սոցիալական դասակարգն անցնում է զարգացման երեք փուլ՝ ստեղծման, կայունության, անկման: Ընդ որում՝ սոցիալական շերտավորման փուլային ընթացքը չունի ցիկլիկ բնույթ՝ յուրաքանչյուր սոցիալական շերտ ստեղծվում է նորովի՝ նախորդի կործանումից հետո: Սոցիալական շերտավորումը որևէ գաղափարի շուրջ մարդկանց կարճաժամկետ ստեղծված միավորում է, այն կազմակերպված երևույթ չէ: Վերջինիս կազմակերպվածությունը արդեն ձևավորվում է էթնոագգերում, որը կարող է օգտագործվել թե՛ կարճաժամկետ, թե՛ երկա-

րաժամկետ պլաններում: Կարճաժամկետ պլանում էթնոագգերի ձևավորումը նպատակ ունի փոփոխելու բարիքների բաշխվածությունը՝ համաձայն որոշակի ինքնաբուխ «ստատուսների»՝ բարեկամություն, լեզվի, կրոն, քաղաքացիություն և այլն (Валлерстайн 2001: 61-63):

Դասական սոցիոլոգիան փորձել է միավորել մշակույթը, սոցիալական կազմակերպվածություններն ու էվոլյուցիան, որպեսզի ձևավորի այն ահռելի մեծության մշակութային, սոցիալական և պատմական անսամբլները, որոնք անվանվում է հասարակություն, բայց ժամանակակից հասարակությունը հնարավոր չէ դիտարկել այդ միասնության ներքո: Ժամանակակից աշխարհը հասկանալու համար անհրաժեշտ է անջատել այդ միավորումները և առավելություն տալ մշակույթին: Ժամանակակից աշխարհում սոցիալական շերտավորման նախապայմանը մշակույթն է: Ժամանակակից մշակույթը ստեղծում է նոր վերաբերմունք աշխարհի նկատմամբ, այն դեպքում, երբ վերաբերմունքը հասարակական կյանքին մնում են անցյալում: Այդպիսի մշակույթն ընդհանուր հասարակական հարաբերությունների համար շրջանակ չէ, այն արժեքների միավորում չէ, և, առավել ևս, «գերիշխող գաղափարախոսություն չէ»: Մշակույթն այսօր իմաստ է, միջոցների և մոդելների ամբողջականություն, որոնցով գերակշռող դասակարգն իրականացնում է իր իշխանությունը՝ ընտրելով վարքային մոդելներ և սոցիալական արժեքներ, որի հետևից կգան հասարակության մեծամասնությունը: Այդպիսով, մշակութային նորմերն ու արժեքները ենթարկվելով վերահսկողության իրենց իսկ ստեղծողների կողմից դառնում են սոցիալական կառուցվածքի կարևորագույն սկզբնապատճառը, որին էլ հետևում են

կոնկրետ գործողությունները: Այսինքն առաջ է գալիս հասարակական գործունեության պատմական մակարդակը (Турен 1998: 17):

Այսօր դասակարգերի բաժանվածությունը պայմանավորված չէ նրանով, թե որքան կապիտալի է անհատը տիրապետում, աշխատում է կամ չի աշխատում, ինչպես է անցկացնում իր ազատ ժամանակը, այսօր կարևորն այն սիմվոլներն են, որոնցից օգտվում է անհատը, քանի որ ժամանակակից աշխարհը սիմվոլների տիրապետության դարաշրջան է: Այսօր աշխատանքը կյանքի ոճ է: Ոչ մի հասարակությունում գոյություն չունի դասակարգային պայքար, քանի որ աշխատանքը վերածվել է կյանքի ոճի: Ամենուր գոյություն ունեցող կապիտալի դեմ պայքարը, գների բարձրացումն ու աշխատանքը կապված են վերջինիս՝ որպես պայքարի ձևի հետ: Այսօր աշխատավորը միայն երևակայում է, թե ինքը պայքարում է դասակարգային անհավասարության դեմ, քանի որ այսօր անհնար է պայքարել, այսօր գոյություն չունի համակարգված գիտակցություն դասակարգերի մասին, այսօր երևակայությունն է որոշում, թե որ դասակարգին է անհատը պատկանում (Бодрийяр 2000: 70):

Սկսած XX դարասկզբից եվրոպական պետության անկումը, արևմտյան ավանդույթների կործանումը, որը վտանգում էր ամբողջ եվրոպական ազգերի գոյությունը, քիչ քանակությամբ կապիտալիստական դասի առկայությունը, որոնց ունեցվածքը կործանել է մնացյալ ամենի ունեցվածքը, սոցիալական շերտավորման հիմնական և կարևորագույն նախապայմանն են (Арендт 2008: 13-38):

Ներկայումս հասարակությունը բաժանված է անձայր սոցիալական շերտերի, որոնց առաջացման հիմնական պատճառը հասարակությունը և լրագրողներն են, նրանք են թելադրում վարվելակերպի կանոնները, նրանք են բաժանում հասարակությունը սոցիալական շերտերի, որոնց ըստ հեռուստատեսության, հնարավոր չէ պատկերացնել մեկն առանց մյուսի, բայց լրագրողը գոյություն չունեցող, վերացական հասկացություն է, քանի որ այն միայն զենք է իշխող քաղաքական և տնտեսական ուժերի միջև՝ սեփական տեսակետներն արտահայտելու համար: Վերջինիս միջոցով է, որ ստեղծվում են տարբեր սոցիալական դասակարգերին բնորոշ սոցիալական շերտերը (Бурдье 1998: 36):

Դասակարգն ազենտների միավոր է, որոնք ունեն նմանատիպ դիրք, որոնք, տեղավորված լինելով նույնական պայմաններում և ենթարկվելով նմանատիպ իրավիճակներին, ունեն բոլոր հնարավորությունները տիրապետել նմանատիպ դիսպոզիցիաներին և շահերին՝ արտադրելով նմանատիպ պրակտիկներ և դիրքեր (Бурдье 2001: 17):

Երբ իրերը, նշաններն ու գործողություններն ազատվում են իրենց գաղափարներից և հայեցակարգերից, գոյից և արժեքներից, ծագումից և նշանակումներից, նրանք կանգնում են անդադար վերարտադրության ճանապարհին: Ամբողջ գոյը շարունակվում է արտադրվել, չնայած արդեն իմաստ չկա գոյության: Այսինքն առաջընթացի գաղափարն ինքն իրենով վերացել է, բայց առաջընթացը շարունակվում է: Հարստության գաղափարը, որը ենթադրում է արտադրություն, կորել է, բայց արտադրությունն ընթանում է ավելի լավ տեմպերով: Եվ երբ վերանում է առաջնային պատկերացումը նրա վերջնական նպատակների մասին, արտադրության ընթացքն արագանում է (Бодрийяр 2000: 12): Այսօր գոյություն չունի ոչ մի դասակարգ, բուր-

ժուազիան վերացել է՝ դրանով իսկ ծնելով անդասակարգ հասարակություն:

Սոցիալական կարգավիճակը, որը զբաղեցնում է անհատը նրան իր կյանքի ողջ ընթացքում ուղղորդող որոշիչ հասկանիչներից է, և նրան ամբողջ հասարակությունից՝ հասարակական հարաբերություններից, ընկալումներից և նվաճումներից առանձնացնող կողպեքի բանալի: Սոցիալական ստատուսը այն դիրքն է, որը զբաղեցնում է անհատը կամ ընտանիքը համապատասխան գերակշռող մշակութային բարիքների ստանդարտների, իրական եկամուտների, նյութական բարիքների և տվյալ կոլեկտիվի գործունեության խմբային ձևերի մասնակցության համար (Бодрийяр 2003: 13):

Սոցիալական շերտավորման կարևորագույն հիմնախնդիրներից մեկը դասակարգային պայքարն է, որն ի սկզբանե ձևավորվել է զարգացած երկրներում, և, հետագայում տարածվել ամբողջ աշխարհում, որտեղից էլ գոյություն ունի «երրորդ աշխարհ» հասկացությունը դեռևս 1847-ական թվականներից, ինչպես նաև «դարձեք քաղաքականության մեջ ամենագոր, իսկ մնացածը կղասավորվի» Քվամե Նկումուի հայտնի արտահայտությունը (Валлерстайн 2004: 31): Համաձայն Վալլերստայնի այսպիսի դիրքորոշում են ունեցել մինչև այսօր սոցիալիս-

տական շարժումները՝ էթնիկ-ազգային շարժումների համատեքստում, բայց ժամանակները, փոխվում են, հետևաբար փոխվում են ընկալումները, այժմ կարևորագույնը մշակույթն է, մշակութային ժառանգությունը, որը որոշում է նացիոնալիստական շարժումները, ինչպես նաև որոշիչ է տարածության, քաղաքացիության որոշման հարցում և հիմնական է «ազգի» ձևավորման գործընթացում: Ներկայումս աշխարհն ու գիտությունները գործ ունեն աշխարհ-կայսրությունների հետ, որոնք ձևավորվել են առևտրականների շնորհիվ, որոնք ներգրավված լինելով որոշակի շուկայական հարաբերությունների մեջ, ձևավորել են ներկայիս սոցիալական կարգն ու հասարակական կառուցվածքը (Валлерстайн 2001: 19):

Այսպիսով, ժամանակակից հասարակություններում սոցիալական շերտավորումը դինամիկ՝ անընդմեջ փոփոխվող, ձևավորվող, նորովի կազմավորվող և անընդմեջ վերակառուցվող գործընթաց է, որի արդյունքում անհատները սոցիալական տարածության և ժամանակի մեջ դիրքավորվում են ըստ որոշակի աստիճանակարգի՝ պայմանավորված իրենց սոցիալական, տնտեսական, այն է ցուցադրական և մշակութային սպառման հնարավորություններից և ունակություններից:

ՄԵՋ ԲԵՐՎԱԾ ԵՎ ՀՂՎԱԾ  
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Арендт, Х. (1996). Истоки тоталитаризма. М.: ЦентрКом.
2. Арендт, Х. (2008). Об империализме. Скрытая традиция эссе, 2008. М.: Текст.
3. Бауман, З. (2004). Глобализация. Последствия для человека и общества. М.: Весь Мир. 2004.
4. Блэкуэлл, Р., Миниард, П., Энджел, Дж. (2007). Поведение потребителей. 10-е изд. СПб. Питер.
5. Бодрийяр, Ж. (2003). К критике политической экономии знака. М.: Библион-Русская книга.
6. Бодрийяр, Ж. (2000). Прозрачность зла. М.: Добросвет.
7. Бодрийяр, Ж. (2000). Символический обмен и смерть. М.: Добросвет

8. Бурдые, П. (1998). О телевидении и журналистике. М.: Институт экстремальной социологии.
9. Бурдые, П. (2001). Социология социального пространства. СПб. Алетейя.
10. Валлерстайн, И. (2001). Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. СПб. Университетская книга.
11. Валлерстайн, И. (2004). Конец знакомого мира: Социология XXI века. М.: Логос.
12. Турен, А. (1998). Возвращение человека действующего. Очерк социологии. М.: Научный мир.
13. Gilbert, D., Kahl, J. (1982). The American class structure: A new synthesis. New York. Wadsworth
14. Touraine, A. (1971). The Post- Industrial Society Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts and Culture in the Programmed Society. Kingsport Press, Tcnncme.
15. Wright, E. (1985). Classes. London. Verso editions.

*ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ ՄԵՂԱ*

## ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՇԵՐՏԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒՄՆԵՐԸ «ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ» ՍՈՑԻՈԼՈԳԻԱՅՈՒՄ

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Չնայած դասական սոցիոլոգիայում հեղինակներն իրենց ուշադրությունը հիմնականում սևեռել են իշխող-իշխվող հարաբերությունների վրա, «Ժամանակակից» սոցիոլոգիայում առավել կարևորվում է միջին դասի ուսումնասիրությունը: Վերջինս ապահովում է սոցիալական աստիճանակարգում երկու բևեռների միջև հավասարակշռությունը: Եթե մինչև 20-րդ դարը տնտեսական հնարավորություններն իշխող դասակարգի

որոշիչ հատկանիշն էին, ապա այսօր սոցիալական շերտավորման ցուցանիշները փոփոխվել են, և առավել կարևորվում են մշակույթը և մշակութային արժեքները:

*Հանգուցային հասկացություններ.* «Ժամանակակից» սոցիոլոգիա, միջին դաս, սոցիալական շերտավորում, մշակույթ, մշակութային արժեքներ:

## THE CONCEPT OF SOCIAL STRATIFICATION IN THE "MODERN" SOCIOLOGY

### SUMMARY

Whereas in classical sociology mainly authors paid attention to the overmaster-dependent relationship, in "modern" sociology more attention is paid to the middle class. It provides a balance between the two poles of the social hierarchy. If, till the XX century, the main attribute of the ruling class were economic opportunities, to-

day markers of social stratification has changed and most important is a culture and cultural values.

*Key concepts:* "Modern" sociology, middle class, social hierarchy, social stratification, culture, cultural values.



## MODERN CONSERVATISM AS A WORLD PERCEPTION AND POLITICAL MOVEMENT: THE CASE OF AMERICAN NEOCONS AND PALEOCONS

Conservatism originated in definite historical conditions to counteract the modernization process in the countries of Western Europe. In conditions of rapid and basic changes in different spheres of life, a special aspiration of a human being to maintain the state of things became a basis for establishing a definite ideological system for some sections of traditional public. At first, it originated on the basis of denying the new and restoring the old (England, France).

The conservatism of that period was becoming identical with traditionalism and was regressive in its essence. However, it lasted no longer in Europe. When it was clear that progress was inevitable, aspirations to get used to it and find a special place in the changing world aroused. They served a basis for the classical conservatism, whose Motherland was England of the 19th century (Gelernter 2005: 16 - 24). In future it has found its deep theoretical basing in works of German politologists.

In the middle of the last century a tangible activation of political conservatism was observed. New powerful political conservative parties occurred on the political arena in Western Europe (Germany, Italy, and France). Unlike the conservators of the past, they managed to elaborate their special concepts of progress and restore their countries basing on them.

In the USA, the conservative political movements of the neo-conservators (neocons) and paleo-conservators (paleocons) became one of the main factors of the country's ideological and political life during the last decade of 20<sup>th</sup> Century and first years of our Century. In this paper we shall discuss the main directions of political activities of Neocons and Paleocons. For carrying out

this task it is essential to emphasize that modern conservatism is not just a political phenomenon; it is of much more complicated and multi-layered nature. It is based on a definite type of world perception and activity of a human being of our days, which is displayed in the public-and-political and spiritual spheres, as well as in everyday life. Recently a group of American specialists (J. Jost, J. Glazer and others) have made public the results of their years-long research testifying to the fact that there are common features characteristic of a "conservative person" even at a psychological level (Jost, Glaser, Kruglanski, Sulloway 2003: 339–375). It should be noted that here the question is general tendency, and not their display in various countries, which, of course, may differ from each other.

This perception of the world is based on three, at the first sight, contradicting to each other basic provisions:

- a) Belief in the God and his commandments, which means, in morality;
- b) The specific nature of thinking, mistrust in abstractions;
- c) Preference of the perennial to the transitory.

A person perceiving the world in a conservative way reveal them correlated, it conditions his attitude to the external world. The differences between such persons depend on the mutual relations of these basic provisions. In some cases, the first provision is considered the first and foremost, in other cases, these are the third or the second ones.

Here is a noteworthy example: Hans Zeiger, one of the prominent relatively young persons of modern American conservatism writes: "I am a

conservative because I believe in God ... and because I believe we must work within the framework of human nature to address realistic issues of order and liberty" (Zeiger 2003). Another American famous conservator thinker Russell Kirk in his well-known work on main principles of conservative thought notes that conservative person is that considers the perennial more pleasant than the Chaos (Kirk - <http://www.kirkcenter.org/index.php/detail/ten-conservative-principles/>).

Professor John Kekes is one of the most original and influential conservative authors. He is defining conservatism as "political morality" (Kekes 1997: 351).

When considering the general image of a "conservative person," one can arrive at a conclusion that he perceives the reality as an hierarchic order established by the God since the beginning of time, which is fair in the main and provides the person observing the God's commandments with his special place. For this kind of person it is obvious, that in social life exists an *order*, which is separate from human will and "is to be discovered, not created or imposed by conscious human behavior" (Waligorski 1990: 8).

That is why, such person perceives any changes in this order over-sensitively if they do not proceed from its internal appropriateness. When a conservative person deals with external world, he, perceiving the reality as a community of specific events and phenomena, tries not to exceed the frameworks of visible horizon in its activity and keeps aside of what has a contemplative and hypothetical nature, in his opinion. Abstract thoughts are strange to him.

The peculiarity of a conservative person emerges in perception of the stream of time. He perceives the present as the last haven of the past and not the starting point of the future. So, he compares the present with the past and does not form an abstract image of the future to compare it with the present. For him, the past co-exists with the present and becomes apparent in

the form of precepts. That is why, traditional values have an important place in his world outlook.

The perception of history by a conservator is accounted for by the prevalence of spatial criteria. He tries to bring the general appropriateness of the stream of history to the changes in a specific space. In general, he appreciates higher what is less subjected to changes in the course of history i.e. first of all, the land history develops on.

Everyday consciousness, as well as some politologists, equates conservatory way of thinking and traditionalism. However, it is not so in reality. Modern conservatism is broader and deeper, and adherence to traditional value is an important but just one of its layers. Traditionalism unlike conservatism originated with origination of humankind and had an important regulating role. It was a simple counteraction against some external stimuli. The origination of conservatism supposed a high development level of humankind, in particular, complicated social sections and expressed deliberate interests of a definite section. Conservatism is an ideological system, with traditionalism being one of its elements. Even an inflexible revolutionary can be devoted to traditions in his personal life.

On the whole, it is not humble approaches to the changes in social life that are characteristic of the modern conservatism, but the aspiration to commensurate them with specific demands of the situation. It reflects the reality of American conservatism too. The last ten years of the 20<sup>th</sup> century were significant with important moves in the public and ideological life of the USA. Communism, which had been perceived as the main enemy of American system of values for dozens of years, stopped very quickly displaying any danger after the Soviet Union and its satellites lost the "cold war." The defeat of the communistic ideology and political system was interpreted in the U.S. intellectual circles, first of all, as an unprecedented victory of liberal ideas. A new rise of liberalism as an ideological-and-political current

was registered, which prevailed over conservatism for some period of time. The victory of the candidate representing the Democratic party Bill Clinton in the presidential election in 1992 was a result and, at the same time, the impetus of this atmosphere.

While a large group of liberals was drawn into the governmental system exerting all their efforts to spread liberal ideas and the methods of economy and government in the former communist countries, at the same time making the former Yugoslavia “calm and stable,” conservatives, as it was characteristic to the people with such way of thinking, at first tried to understand and interpret the reality, and only then to act.

The anti-communist conservatives tried to find a new ideological target, which would replace communism, while “traditional” conservatives were engaged in search of ways to counter-balance the amazing victory of liberalists.

The works by specialists in social science Francis Fukuyama and Samuel Huntington having conservative orientation were published in that period of time and very soon became famous worldwide. These works reflected the frames of mind and the perceptions popular with American conservative circles which were often alternative and even contradicting to each other.

Deeply impressed with the defeat of communism and widely spread democratic values, the first one announced the end of the idealized “classic” history based on confrontation and the beginning of new “ideal times” whose decisive factor would be the prevalence of western democracy on the Earth (Fukuyama 1992: 418).

Meanwhile, basing on similar basic provisions, the second one arrived to opposite conclusions: according to S. Huntington, ideological confrontation will be replaced with a confrontation between different civilizations (Huntington 1996: 367).

The period of theoretical search by conservatives came to an end in the middle of 1990s,

and they intensified their political activity. Due to their support, in 1994 the Republican Party won an important victory in the elections and took the Congress under its control. In conditions of acute ideological disputes in conservative circles, two groupings were brought to the forefront. During the following ten years, these groupings took a central role in the American conservative circles.

The strongest and the most experienced and, as it turned out later, the politically smartest of these two groupings, was, undoubtedly, the grouping of *new conservatives (neo-conservatives)* or, as they were called in short, neocons. When young, several representatives of the elder generation of this grouping had left views and supported the American Trotskyist Movement. But, later, supporting anti-communistic and conservative views they took a significant role in the country’s political-and-ideological life under President Reagan. Among them, of course, it is necessary to mention Irving Kristol, who is considered the “godfather” of neocons. The latter published a collection of the articles he had written during several dozens of years entitled “*Neoco-conservatism. The Autobiography of An Idea*” in 1999.

Following the elders, representatives of younger generation of neocons even in American conditions were known by their radical anti-communism. Unlike “old people,” they have rather quickly made their mind after the collapse of communism, and made the idea of the necessity of establishing USA’s absolute prevalence in the world the major topic of their ideological propaganda. The leader of “young” neocons is Irving Kristol’s son, William Kristol, and the *Weekly Standard* during the period published by him is considered the most important one on neo-conservatism.

In 1997, William Kristol jointly with a group of like-minders, including the former intelligence officer Bruce Jackson who had been in Armenia for many times, founded an Analytical Center

with a pompous name “The Project for the New American Century” (PNAC). It pursued a goal to influence the foreign policy of Clinton’s Administration through letters, public and other speeches or analytical materials, as neocons considered this policy apprehensive and not suiting the American power and they wanted to make it more decisive.

This center operates by present. Many famous representatives of the left wing of the American elite, who share the views of neocons, participate in the center’s work. In particular, the PNAC not only has supported the policy of Bush-junior’s Administration in respect to Iraq, but also justified it, motivating its approach by the necessity of securing USA’s ruling role in the world.

After victory of G.Bush-junior in the presidential elections of 2000, neocons took advantage of the personal close ties with the newly elected President’s family and the Vice President (for example, Jeb Bush, the President’s brother, closely cooperates with the PNAC) and were actively drawn into the planning and implementation of the republican administration’s foreign policy. Their representatives took important posts at Pentagon and the Department of State, as well as at the staffs of the country’s President and Vice President. According to the American press, President Bush was strongly influenced by neocons.

Under the pressure of neocons, America’s foreign policy has obtained a clearly displayed imperialistic orientation during the last years. They think that America as the only super power in the world at present can dictate its will to the whole world, including, to its allies and the UN.

In essence, neocons’ ideologists brought forward a concept of the USA’s development into an Empire and establishment of an individual governance of this Empire. Meanwhile, their companions-in-arms holding offices at high circles of government began practicing this concept under the screen of struggle against terrorism and contribution to establishing democracy in the world.

In the way towards implementation of this concept, the USA unleashed war against Iraq, worsened its relations with a number of important allies, and became an enemy of the Muslim world and especially of Arab states, as it unilaterally supported Israel in the Palestinian-Israeli conflict. USA’s image in the world acquired clearly reflected negative colors.

It would not be superfluous to say that Jews, both Israelites and Christians, make up a great number among neocons. Probably, their unreserved assistance to Israel in the international arena as well as the close cooperation with the Jewish lobby in the USA is mainly accounted for by this. Several of them, as, for example, the former high-ranking official of the Defense Ministry and the former head of the authoritative Council for Defense Policy, Richard Pearl, were known in the corridors of power in Washington as Turkey’s devoted friends.

Representatives of another authoritative conservative grouping in contrast with new conservatives are called old conservatives (paleoconservatives) or, in short, paleocons. The most famous figure of them is Pat Buchanan considered the leader of the grouping. As a talented orator, he has become famous by his speeches for maintenance of American traditional way of living and world perception, levering harsh criticism at all the deviations from them and innovations. Unlike neocons, he failed to enlist support of the Republican party, that is why, he came out as an independent MP during the presidential elections in 1990s, and in 2000 he even made an attempt to establish a separate conservative party. One of the eminent persons of the paleocons is publisher of *The American Conservative* periodical, Taki Theodoracopulos.

Paleocons consider themselves the followers of the traditions of the “classical” American conservatism, and accuse neocons of betrayal of conservative values. Pat Buchanan, for instance, thinks that the conservative movement in Ameri-

can has been “hijacked” by neoconservatives (Joiner Sep 1, 2002).

Having at their disposal rather great material and spiritual resources, which, of course, yield to those at disposal of neocons, they wage an uncompromising struggle against neocons, leveraging especially harsh criticism at their approaches to the foreign policy. Continuing the traditions of the American pre-war conservatism, paleocons think that after the defeat of communism, the USA has nothing to do in the international arena and it must focus on its domestic problems. Hence, they are for return of the policy of “*isolation*.” They are very consistent condemning the imperialist aspirations of neocons. And the title of Pat Buchanan’s book “A Republic, Not an Empire” is characteristic to it. He thinks that the group of neocons has seized the USA’s foreign policy through conspiracy and uses it to fulfill its mad

ideas bearing no relations to the reality, hereby endangering the authority and security of this powerful country. Buchanan and other paleocons emphasize that neocons’ intolerable approach not only to the countries declared enemies, but also to its West-European allies, leads to the USA’s real isolation. Last year paleocons organized a campaign in the press in favor of restoration of allied relations with France, hereby trying to soften the tense relations with that country aggravated due to the tough anti-French position of neocons.

In conclusion, it should be noted that dissatisfaction with the policy of neocons has become widespread in the US. This obviously leads to the weakening of positions of conservatism as a concept of world perception among the circles of American political and intellectual elite.

#### REFERENCES

1. Fukuyama, F. (1992). *The End of history and the last man*. New York: Free Press.
2. Gelernter, D. (2005). “The inventor of modern conservatism”. *The Weekly Standard*, Vol. 010, Issue: 20, 7 February 2005, (pp. 16 - 24).
3. Huntington, S.P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon and Schuster.
4. Joiner, W. (2002). “Paleocons’ Revenge”, *Folio*, Sep. 1.
5. Jost, J.T., Glaser, J., Kruglanski, A.W., Sulloway, F.J. (2003). “Political Conservatism as Motivated Social Cognition”. *Psychological Bulletin*, Vol. 129, №. 3, (p. 339 - 375).
6. Kekes, J. (1997). “What Is Conservatism?” *Philosophy*, Vol. 72, №. 281, July. (pp. 351-374).
7. Kirk, R. “Ten Conservative Principles”, Russell Kirk Center, <http://www.kirkcenter.org/index.php/detail/ten-conservative-principles/>.
8. Waligorski, C.P. (1990). *The Political theory of conservative economics*. Kansas: University Press of Kansas.
9. Zeiger, H. (2003). “The definition of conservatism and the language of political identity”. *Renew America*, January.

## MODERN CONSERVATISM AS A WORLD PERCEPTION AND POLITICAL MOVEMENT: THE CASE OF AMERICAN NEOCONS AND PALEOCONS

### SUMMARY

The article deals with the problems of modern conservatism. Author offers a two-level analysis of main principles of this wide spread in our times political and social philosophical trend. The first one is based on its interpretation as a world perception of conservative way thinking person. The second considers conservatism political movement and investigates some important peculiarities of politics of neocons and paleocons, which are the main groupings of contemporary conservatism in USA.

*Key concepts:* conservatism, modern, perception, movement, USA, neocons, paleocons.

ՄԱՅՐԱՍՏՅԱՆ ՌՈՒԲԵՆ

### ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՊԱՀՊԱՆՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԱՇԽԱՐՀԸՆԿԱԼՈՒՄ ԵՎ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ՇԱՐԺՈՒՄ. ԱՄԵՐԻԿՅԱՆ ՆԵՈԿՈՆՆԵՐԻ ԵՎ ՊԱԼԵՈԿՈՆՆԵՐԻ ՕՐԻՆԱԿԸ

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են պահպանողական գաղափարախոսության դերն ու տեղը ժամանակակից աշխարհում, պարզաբանվում են պահպանողականության հիմնադրույթների մեկնաբանությունների առանձնահատկությունները մեր օրերում: Հատուկ տեղ է հատկացվում «պահպանողական անհատի» բնորոշմանը, նշվում է, որ համաձայն վերջին հետազոտությունների, նրա աշխարհընկալման բնորոշ գծերը արտահայտվում են նաև հոգեբանական մակարդակի վրա:

Հենվելով արժարժված տեսական մի շարք դրույթների վրա հեղինակը քննության է առնում ԱՄՆ-ում պահպանողական շարժման հիմնական միտումները: Վերլուծվում են այդ շարժման առաջատար երկու խմբավորումների՝ նեոկոնների ու պալեոկոնների միջև գոյություն ունեցող հակասությունները և ընթացող սուր հակամարտությունը: Նըշվում է, որ Ջ.Բուշ կրտսերի նախագահության շրջանում նեոկոններին հաջողվեց ձեռք բերել որոշիչ դերակատարում ԱՄՆ-ի կառավարման համակարգում: Սակայն նրանց ձախողումները, մասնավորապես, ար-

տաքին քաղաքականության ոլորտում, առաջացրին դժգոհություն ամերիկյան քաղաքական ընտրանու շրջանում, ինչի հետևանքով պահպանողականության դիրքերը երկրում թուլացան:

*Հանգուցային հասկացություններ.*  
պահպանողականություն, ժամանակակից, ընկալում, շարժում, ԱՄՆ, նեոկոններ, պալեոկոններ:

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗНАНИЯ, МНЕНИЯ И ВЕРЫ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Процесс формирования знания включает в себя такие промежуточные «незрелые» познавательные формы, как мнение и вера. Соответствующие им термины естественных языков употребляются чаще всего как взаимозаменяемые, в некоторых же языках для их фиксации применяется в ряде случаев одно слово. Примером может служить английское слово «*belief*».

В современной философской, частнонаучной и публицистической литературе, как правило, не разграничиваются, считаются синонимами. Причем, в отдельных случаях предпочтение слова «мнение» слову «вера» базируется на предвзятом отношении ко второму, возникшему в результате закрепления за ним религиозного смысла. Неразграниченность этих терминов связана также и со сходными функциями обозначаемых ими явлений: как мнение, так и вера, подобно самому знанию, определяют или, по крайней мере, стимулируют практическую деятельность человека, выполняя роль связующего элемента между ними.

Являясь моментом любого вида социальной деятельности, мнение и вера выступают «промежуточным звеном между знанием и практическим действием...» (Копнин 1974: 252). Роль мнения и веры, как специфических ориентиров человеческой деятельности, в метафорической форме выявляет Д.М.Армстронг. Совокупность мнений и верований, которые управляют, руководят, направляют и контролируют наши действия, он уподобляет «плану», «схеме» (*map*), своеобразной географической карте, с помощью которой путешественник передвигается по местности. «Верования» (*belief*) – это карты, - по его мнению, в

свете которых мы готовы действовать» (Armstrong 1973: 34).

Несмотря на прочную традицию недифференцированного употребления терминов «мнение» и «вера», сходные функции и одинаковую природу соответствующих феноменов, они всё-таки разные. Наиболее явно они различаются между собой своими психолого-гносеологическими характеристиками и местом в познавательном процессе.

**Особенности мнения и его отношение к знанию.** Мнение как гносеологическая категория и ее отношение к знанию привлекло внимание философов, которые рассмотрели их в ряде диссертационных исследований и публикаций (Ерунов 1971; 2003).

Б.А.Ерунов, впервые поставивший задачу гносеологического анализа мнения на принципиальной новой основе, а вслед за ним и А.Г.Волов, конкретизировавший гносеологические аспекты соотношения знания и мнения, показали, что проблема эта не нова, в классической философии сложились устойчивые традиции как изолированного, так и совместного их осмысления.

Имевшие же в ней место резкое противопоставление знания и мнения, с одной стороны, и полное их отождествление, с другой, определялись рядом причин:

- признанием возможности лишь двух результатов познания - знания и незнания,
- полным абстрагированием от познающего субъекта и игнорированием его воздействий на содержание результатов познания,
- предположением неизменности знания как противоположности изменчивого и субъективного мнения.



Преодоление этих ограниченных установок, учет активной роли гносеологического субъекта позволяет рассмотреть мнение в качестве такого самостоятельного познавательного образа, который может быть как истинным, так и ложным. Независимо от своих свойств, этот образ принимается субъектом и полагается им в качестве истинного и достоверного. Мнение в этом смысле - это не знание, а всего лишь претензия на него. Его возникновение и существование определяется моментами неопределенности в познании. Психологически это выражается в сочетании степеней уверенности и сомнения, гносеологически - в частичной адекватности и в частичной (для определенных условий) объективной обоснованности.

Итак, учитывая результаты проведенного Б.А.Еруновым и А.Г.Воловым анализа, мнение можно определить как класс суждений, характеризующийся «степенью уверенности и объективной обоснованности» (Ерунов 2003: 180). Уверенность при этом возникает на основаниях, недостаточных как с объективной, так и субъективной точки зрения. Такое понимание гносеологической специфики мнения позволяет определить знание как «удостоверенное истинное мнение» (Оганян 1984).

Отграничивая знание от мнения вообще, от истинного мнения в частности, нельзя не учитывать возможности их взаимного «превращения». Не только мнение «переходит» в знание, но знание, точнее, то, что считалось знанием, при дискредитации оснований его истинности может стать мнением.

«В практике познания, - замечает в этой связи С.Б.Крымский, - знание, ставшее ложным, *post factum* всегда объявляется мнением или просто иллюзией знания» (Крымский 1974: 33).

**Соотношение веры и знания.** Исторически сложилось так, что обыденное словоупотребление допускает, как и в случае со знани-

ем, чрезвычайную неопределенность термина «вера». Так, в «Словаре русского языка» она определяется:

- как «твердая убежденность», «уверенность в чем-либо»;
- как состояние сознания, связанное с признанием существования бога, чего-либо сверхъестественного;
- как «доверие» (Вера 1952: 186).

Такая неоднозначность характерна не только для русского, но и также, например, для английского языка. В знаменитом словаре Вебстера приводится шесть его значений:

- «состояние веры»;
- «убеждение, что определенные вещи истинны»;
- «вера (религиозная)»;
- «доверие, уверенность»;
- «принятие или согласие с чем-то заслуживающим доверия, реальным»;
- «что-то, во что верят или принимают как истинное»;
- «мнение (*an opinion*)», «ожидание, суждение»;
- «вероучение, кредо или доктрина» (Belief 2002: 135).

Очевидно, что при таком разнообразии значений психологическая специфика веры не улавливается. Она проясняется в результате специального конкретнонаучного и философского анализа.

Внимание, интерес философов к проблеме веры и её отношению к знанию были постоянными и неустанными. Уже в античное время, начиная с Элейского периода развития философии, значение чаще всего сопоставлялось с особой гносеологической ситуацией и её *продуктом-доксой*. Впервые вывод о том, что не любой результат познания может быть назван знанием, в строгом смысле слова сделал в процессе размышления над господствующими в обществе в то время обыденными и мифологическими представлениями о мире Ксенофан.

В дальнейшем Парменид в поэме «О природе» поддержал ту идею, что наряду со знанием существуют не всегда истинные, не всегда достоверные, колеблющиеся мнения и верования.

Почти все античные философы понимали под *доксой* такие представления людей, которые возникали у них либо в результате чувственного восприятия многообразных, случайных вещей, либо в результате некритического отношения к авторитетным сообщениям других людей. Чувственная достоверность или ссылка на авторитет считались необходимыми и достаточными условиями существования доксы, а также и ее признаками. С ними было связано признание характерно для неё, в отличие от знания, субъективности, относительности и смутности.

Процесс постижения многообразия преходящих явлений, в результате которого и возникает докса, Демокрит назвал «темным родом» познания. Поскольку докса не обоснована, не объяснена, бытие в ней не отделяется от небытия, постольку она принимается за действительное знание, причем в таких случаях ей придается объективность, истинность и достоверность.

При общем критическом и даже отрицательном отношении такого рода «знанию» софисты, наоборот, стремились выдавать его за подлинное знание, употребляя правдоподобные послышки при доказательстве его истинности, либо допуская сознательные искажения в процессе обоснования заведомо ложного утверждения. Теоретические выводы софистов, производные от их практической деятельности «учителей мудрости», характеризовались отрицанием всеобщего, объективного или хотя бы intersубъективного знания и признанием возможности существования лишь частных мнений, верований, смутных предположений, догадок и т.п. Познание было сведено ими к процессу достижения единственно реальных,

по их мнению, относительных, субъективных результатов, объединяемых понятием «докса».

Полемизируя с софистами, Сократ, Платон, Аристотель показали, что такое свойство доксы, как её неопределенность, выражающаяся в сочетании знания (единичного, преходящего) и незнания (общего, существенного), не дает ей права быть единственным или конечным продуктом познания. В силу таких противоречивых свойств, она может быть только промежуточным результатом, который, по мнению Платона, «темнее» знания и «светлее» незнания (Платон 1971: 282). . Коль скоро предмет доксы является то «многое», которое колеблется между становящимся миром и абсолютным, то может существовать несколько образов изменяющегося предмета, соответствующих ему в разной степени, истинных и неистинных. Такое понимание закрепил Аристотель, который выделяя доксу в качестве особого, самостоятельного по отношению к знанию познавательного продукта, полагал, что «мнение бывает в том, что хотя и истинно или ложно, не может быть иначе. А это и есть схватывание неопосредованной, но не необходимой посылки... Мнение есть нечто непостоянное, и такова его природа» (Аристотель 1983: 313).

Таким образом, важнейшим результатом философского осмысления отношения знания и доксы в античной философии явилось признание последней, хотя относительным, неустойчивым, неопределенным, иногда неистинным и недостоверным, но всё-таки необходимым элементом, этапом движения от полного незнания к знанию - истинному и обоснованному постижению человеком действительности.

Несмотря на забвение специфических античных терминов «эпистема» и «докса» в дальнейшем, исследование обозначаемых ими явлений не прекращалось.

В средневековых философско-теологических системах интерпретация их взаимосвязи отличалась неоднородностью. Тер-туллиан, мышление которого тяготело к парадоксам, объявил разум (=научному знанию, знанию вообще) предрассудком античности. Он сформулировал своё кредо: «верую, потому что абсурдно», тем самым утвердив враждебность веры (религиозной) обоснованному знанию (науке). Резкое противопоставление их оказалось неприемлимым для Августина, стремившемуся подвести под религиозную веру философско-научную базу. С этой целью он выдвинул тезис о тождестве веры и знания при господствующем положении веры. Она должна, с его точки зрения, предшествовать знанию и пониманию. «Верь, чтобы понимать», - призвал Августин (Соколов 1999: 65).

Ансельм Кетерберийский в трактате «Монолог» решительно поставил веру выше знания. По его мнению, надо стремиться размышлять не для того, чтобы верить, а верить, чтобы понимать. Вера предшествует разуму и ее положения составляют норму для него, вместе с тем и вера «ищет разумения» (Соколов 1999: 138-139).

Отсутствие противоречия между знанием и верой, «правильным разумом» и «истинным авторитетом» доказывал И.О.Эриугена. Не противопоставляя их, подчеркивал преимущество знания перед слепой верой П.Абеляр. Наиболее значительным усилием, направленным в тот период на решение проблемы соотношения знания и веры, был томизм. Доказательства их совместимости, представленные влиятельным Фомой Аквинским, а даже более того - их гармонии, имели своей конечной целью, безусловно, подчинение разума вере (Желнов 2001). Вера и знание, с его точки зрения, как бы произрастает из одного корня, имеют один и тот же источник и на этой основе как бы дополняют друг друга. Это как бы два пути, ведущие к одной и той же цели.

В теории двойственной истины разум (знание) и вера были признаны двумя равноправными, автономными областями. Разум, в отличие от ряда теорий, был представлен в ней самостоятельным, независимо от веры обосновывающим свои истины.

В *новое время Б.Спиноза*, исследуя способы познания, выделил три возможных пути: только через веру (происходящую из опыта или понаслышке), через истинную веру и посредством ясного и отчетливого познания. Первый путь, по его мнению, подвержен нередко *зablуждению*. Второй и третий, хотя и различаются между собой, не могут *zablуждаться* (Спиноза 2003: 113).

*Д.Локк* не просто различал знание и веру, но противопоставлял их друг другу: «В чем бы ни заключалось, по нашему мнению, познание (*knowledge*), - полемизировал он со своими противниками, - ставим ли мы достоверность на такое основание, которое дает миру мало или совсем не дает никакого познания... Это вовсе не затрачивает и даже не имеет никакого отношения к надежности веры, которая совершенно отлична от знания, не стоит и не падает вместе со знанием» (Локк 1987: 385). Под верой *Д.Локк* предложил понимать «...наше согласие с каким-нибудь предложением, как с истинным, хотя и относительно его истинности мы не имеем достоверного знания» (Локк 1987: 72). Противопоставляя знание и веру, он вместе с тем и намечал пути перехода одного в другое. «... Когда вера доведена до достоверности, - считал он, - она разрушается. Тогда это уже более не вера и знание» (Локк 1987: 385). В дальнейшем *Д.Юм*, скрупулезно исследуя природу веры самой по себе, указал явную нетождественность её знанию. «Идея объекта, - писал он, - является существенной частью веры в него, но не исчерпывает последней. Мы представляем себе много вещей, в которые не верим» (Юм 1995: 120). Он заключил, что между простым представ-

лением существования какого-нибудь объекта и верой в это существование большое различие. Выясняя это различие, Д.Юм в конечном счете отождествил все познавательные результаты с верой в силу недостижимости, по его мнению, достоверного знания.

Позицию *И.Канта* о соотношении знания и веры характеризует его известное высказывание, где он признался в том, что ему пришлось «...ограничить (*aufheben*) знание, чтобы освободить место вере» (Кант 1998: 95). Верой же он назвал тот случай, когда «признание истинности суждения имеет достаточное основание с субъективной стороны и в то же время считается объективно недостаточным...» (Кант 1998: 673).

*Гегель* как представитель рационализма «растворил» веру в знании, говоря, что «...вера и мышление суть оба знание» (Гегель 1935: 412), что они едины, что вера как «*чистое сознание сущности*» есть не что иное, как разновидность знания. Для него верить вместе с тем означает «не что иное, как не быть в состоянии продвинуться к определенному представлению, не желать входить в дальнейшее рассмотрение содержания» (Гегель 1956: 363).

«Заместителем», «спасителем» знания вера предстает в концепции *С. Кьеркегора*. Он подчеркнул антагонизм веры и знания, дискредитируя, умаляя, принижая и даже устраняя последнее как помеху и преграду на пути к безграничной, безраздельной и фанатичной вере. Вера, по его мнению, не имеет ничего общего со знанием. «Как можно доказывать то, что основано на вере? - спрашивал он, сам же отвечал на свой вопрос. - Вера не терпит доказательства, она должна рассматривать его как своего врага» (Быховский, Кьеркегор 1972: 108-109).

Отличить истинную веру от знания как такового можно, по мнению современных западных авторов, по «критическому» признаку последнего - обоснованности (Rynin 1967: 10).

Вместе с тем, знание нередко сводится ими к истинной и оправданной (обоснованной) вере (Ayer 2006: 34). Такое утверждение подвергается критике с точки зрения в понимании оснований уверенности, с одной стороны. С другой стороны, ему противопоставил свою концепцию К.Поппер. Если знание понимать как «особо гарантированный (*assured*) род веры человека», то это будет, своего рода, субъективизм, по его мнению. Рассчитывая порвать с этой «субъективной ошибкой», он предложил устранить из эпистемологического словаря все «субъективистские» и «психологические» термины и особенно термин «вера» (*belief*). Он стремится перевести их в объективные, с его точки зрения, термины. «Таким образом, вместо того, чтобы говорить «вера», - пишет К. Поппер, - я говорю об «утверждении» или об «объясняющей теории»..., а вместо высказывания «оправдание» (*justification*) веры» я говорю об «обосновании утверждения, что некоторая теория истинна» (Popper 1972: 25).

По его мнению, предложенный им принцип перевода понятий гарантирует преодоление юмистского иррационализма, субъективизации и психологизации знания. Ясно, однако, что дело в данном случае не в терминах и не в манипуляциях с ними, не в названиях познавательных явлений. Для того, чтобы понять действительное соотношение знания и веры, необходима содержательная интерпретация этих феноменов на основе обобщения историко-философского материала.

Общим итогом рассмотрения данной проблемы в классической и современной западной философии является признание веры, (в отличие от знания - истинной и достоверной формы постижения человеком мира), таким познавательным результатом, который может быть как истинным, так и ложным, поскольку обоснованность её носит субъективный и недостаточный характер.

Но, несмотря на постоянное внимание, проблемы веры и ее отношения к знанию не получила в классической европейской философии достаточной разработки. Это, кстати, констатировал ещё в своё время Гегель. «Так как эти категории, - писал он в «Энциклопедии философских наук» о «знании», «вере» и подобным им, - предполагаются известными, то их слишком часто употребляют согласно одним лишь психологическим представлениям и различиям; но их природа и понятие - то, что единственно важно, не исследуются» (Гегель 1974: 187).

В литературе вера как таковая, как феномен познания достаточно обстоятельно еще не проанализирована. Ей посвящены лишь отдельные небольшие работы и статьи (Козырева 1988; Борунков 1989; Ерунов 1971; Хомутовский 1971; Щербаков 1972; Аверин 1998; Геворкян 1987; 1987; 2010; Манасян 1973; Оганян 1990).

Это объясняется рядом причин и, в частности, тем обстоятельством, что она до недавнего времени рассматривалась преимущественно в религиозной, атеистической и психологической литературе.

В результате признания и абсолютизации положения о вере как сверхъестественной стержнепсихологической структуры личности религиозного человека, делался вывод о том, что «вера может быть только религиозной», что «никакой другой идеологии (кроме религиозной)» чувство веры не свойственно; другие идеологии опираются на знание.

Следствием такого рода суждений и явилось уже отмеченное здесь закрепленное за понятием «вера» сугубо религиозного содержания, что отразилось и в "Новой философской энциклопедии», включающей только такую её экспликацию, т.е. как «слепой убежденности в существовании «сверхъестественного мира» (Вера 2000: 380).

Явное освобождение понятия веры от сугубо теологического содержания в марксистской литературе началось в конце 60-х – начале 80-х годов. В этот период появился целый ряд работ, в которых четко прозвучала мысль о том, что неправомерно рассматривать веру в качестве специфически религиозной категории, свойственной лишь религиозному сознанию. Она является необходимым элементом общественного индивидуального сознания, неотъемлемым моментом любого вида общественной деятельности (П.В.Копнин, Ю.Ф.Борунков, В.Р.Букин, Б.А.Ерунов, Г.Клаус, В.И.Губенко и др.). Вторая причина отсутствия развернутого марксистского анализа веры как гносеологического явления заключается в том, что она была монополизирована также и психологией. В ней вера рассматривалась как элемент психологической структуры личности, как феномен сознания.

В зависимости от того, какая сторона, какой элемент ее структуры оказывался в центре внимания, природа веры идентифицировалась с отдельно взятыми компонентами психики: либо с эмоциями, либо с волей, либо с мыслительными (интеллектуальными, «разумными») процессами.

Анализ позволяет присоединиться к имеющейся в нашей литературе условной классификации всех классических философско-психологических концепций ее природы, включающей так называемые «эмоциональные», «волевые» и «интеллектуальные» (А.К.Козырева).

Суть «эмоциональной» теории заключается в выявлении и признании того факта, что верования представляют собой эмоциональные установки, выражающие отношения людей к достигнутым познавательным результатам. Эмоция уверенности при этом считается «минимумом веры», её «основанием», «стержнем». Классическим образом такой интерпретации веры является юмовская концепция, в которой она была представлена как «бо-

лее яркое, живое, принудительное, устойчивое и прочное представление какого-нибудь объекта, чем то, которого мы могли бы когда-либо достигнуть с помощью одного только воображения» (Юм 1995: 52). Пытаясь уловить и отобразить специфику этого сложного чувства, он связывал его с «особой силой», «живостью», «прочностью», «твердостью», «стойкостью» и т.п.

Практическое функционирование веры тесно связано с волевым началом человеческой личности. Это обстоятельство позволило создателям «волевых» теорий считать веру атрибутом воли (Р.Декарт, И.Г.Фихте). Как акт воли свободного выбора, страстного влечения понималась и в более поздних философских системах. «Вера, по мнению С. Кьеркегора, - не есть знание, а акт свободы, выражение воли». ( Цит. по: Выховский: Кьеркегор 1972: 112).

Если в «эмоциональных» и «волевых» теориях веры заметно явное тяготение к иррационалистическому её пониманию, то создатели третьей группы теорий – «интеллектуальных», например, Г.В.Гегель, наоборот, рационализирует её природу до такой степени, что отождествляет со знанием.

Итак, названные здесь психологические теории веры, основы которых были заложены еще в классической философии, можно объединить под тем углом зрения, несмотря на все различия, что она в них рассматривается как особое внутреннее психическое состояние, постигаемое интроспекцией, как «душевный акт», особый тип «умственного действия» или «умственного явления».

Тот факт, что ни одна из этих теорий в отдельности не создает целостных представлений о ней, в философской литературе осмыслили её как структурное образование или состояние индивидуального и общественного сознания: охватывающего, концентрирующего в себе в преобразованном виде все элементы

структуры человеческого «я» - рациональные или интеллектуальные, эмоционально-волевые и деятельно-практическое. «Вера есть целостное состояние субъекта, - определяет, например, А.К.Козырева, - входящее в структуру личности или теснейшим образом с ней связанное, концентрирующее воедино все стороны психики человека - и интеллектуальную, и эмоциональную, и волевою» (Козырева 2008: 157).

Таким образом, анализ веры как «факта» психики и сознания и как неотъемлемого элемента мотивационной сферы личности составляет наиболее разработанные на сегодняшний день - психологический и социально-психологический аспект её исследования. Очевидно, однако, что при всей значимости и правомерности такого рода анализа он вовсе не вскрывает гносеологической специфики веры, её особенности по сравнению с другими, близкими явлениями - знанием, заблуждением, мнением, а следовательно, не определяет её места в познавательном процессе.

Вера или верование (как результат), подобно любому элементу познания, в качестве его фиксированного этапа представляет собой гносеологический образ. В этом смысле оно (верование), как и все остальные гносеологические образы, - сложный синтез собственно отражательных, с одной стороны, и ценностных компонентов - с другой.

Если верование - результат отражения, то оно характеризуется, как и знание, и мнение или заблуждение, той или иной степенью адекватности, более или менее строго и точно оцениваемой познающим субъектом. Высокая точность оценки, т.е. истинность представляет собой возможность возникновения истинного верования, мнения и знания. И, наоборот, при недостаточно точной оценке степени соответствия, т.е. в случае преувеличения её или преуменьшения формируется неистинный гносеологический образ - заблуждение, которое

при определенных условиях становится ложным мнением или закрепляется в виде ложной веры.

Итак, верования могут быть, подобно мнениям, истинными и ложными. Независимо от того, каким гносеологическим свойством верование обладает, оно принимается человеком, у которого оно сформировалось, в любом случае как истинное. В тех ситуациях, когда он «соглашается» с имеющейся у него информацией - истинной или ложной, познающий учитывает те или иные основания.

С отрицанием каких-либо оснований у веры связано и обычное описание её посредством слов типа «наивная», «слепая» и т.п. При этом считается, что наивная, слепая вера, в отличие от так называемой сознательной, смешивает себя со знанием, не являясь на самом деле им (Введенский 1894: 74). Такая вера представляется обычно чем-то некритически воспринятым, готовым, завершенным, раз и навсегда данным. Именно в этом смысле веры обычно отказывают в проверке, обосновании, её как бы «бронируют» от критических и логических нападок.

Хотя выявленная традиция - отрицание у верования каких-либо оснований достаточно распространена в философской литературе, она представляется неправомерной. Дело в том, что у любой веры основания также имеются, но они носят особый характер. Их особенность заключается в субъективности, а следовательно, в недостаточности и интерсубъективной необязательности. «Вера имеет характер чисто субъективный, - подчеркивает О.Д.Хвольсон, - она покоится на основаниях, достаточных только в субъективном отношении, т.е. достаточных для того лица, которое верит. И нет возможности сделать веру обязательной для другого лица. Поэтому безрассудной и бесцельной является попытка насильно заставить кого-либо верить во что-либо». (Хвальсон 1916: 2).

Новая волна критики устоявшихся верований поднялась в период зарождения научных знаний в новое время и замены ими религиозной идеологии. Вслед за Ф.Бэконом, наиболее скрупулезно проанализировавшем их в виде известных «идолов», Р.Декарт призвал ученых принять решение отречься от всех суждений, принятых ранее на веру.

Такое отношение, порой резко отрицательное, к укоренившимся верованиям, постоянное стремление разрушить их, элиминировать из сознания людей, характерное и для последующих этапов развития философии, не мешало, однако, признанию факта их успешного функционирования в практической деятельности людей. Р.Декарт, выработавший в Новое время наиболее влиятельный в западноевропейской культуре идеал познания – истинного, достоверного, ясного и отчетливого знания, признавал практическую значимость и вероятность знания. Он считал, что «если мы не можем выработать себе самых верных взглядов, мы должны придерживаться наиболее вероятных; и пусть мы не усматриваем большего вероятия одних перед другими, мы должны тем не менее остановиться на каких-либо взглядах и затем уже рассматривать их не как сомнительные, поскольку дело будет касаться практики, но как вполне истинные и достоверные...» (Декарт 1995: 277).

Итак, вера или верование - это гносеологический образ, характеризующийся как истинностью, так неистинностью и субъективностью, следовательно, недостаточностью оснований, а нередко - и их невыявленностью, неосознанностью, смутностью. Верование при отсутствии истинности и объективной обоснованности, даже при обнаружении этого отсутствия, не разрушается, а продолжает успешно функционировать в практике, поскольку оно и не предполагает их по своей природе. Проведенное уточнение специфики веры как феномена познания, а ранее - уточнение *природы и*

гносеологических характеристик знания позволяет рассмотреть теперь их *соотношение*.

Проблема соотношения знания и веры была одной из самых популярных, но вместе с тем и самой сложной и запутанной в классической философии. И дело, конечно, вовсе не в субъективных действиях её исследователей, которые, по мнению Г.Райла, якобы склонны усложнять и запутывать себя и своих читателей относительно различия между знанием и верой (Ryle 1966: 128). Трудности анализа их взаимосвязи возникали также не в результате непонимания семантических особенностей соответствующих слов естественного языка.

Ошибочность в анализе проблемы соотношения знания и веры в философии вызвана неверными принципами исследования: реальной многогранностью как взятых в относительной изоляции друг от друга знания и веры, так и их тончайшими переплетениями, взаимными переходами в реальном познавательном процессе. Существуют различные интерпретации их взаимосвязи. Как подмечает Г.Райл, некоторые философы различают их только по степени того и другого, другие же – по присутствию в одном из них такого «интроспективного ингредиента» (Ryle 1966: 128), трудности который отсутствует в другом. Однако в психологическом плане знание, вера и мнение сходны между собой, поскольку их объединяет такой структурный элемент их природы, как уверенность в истинности. «Человек, который знает что-либо, - утверждает Г.Г.Прайс, - абсолютно уверен в этом; и человек, который только верит без знания, тоже может быть абсолютно уверен в этом. Он может иметь высокую степень веры - полное убеждение» (Price 1969: 83).

Вместе с тем невозможно, конечно, игнорировать зависимость меры интенсивности уверенности от характера оснований, от степени очевидности и достоверности. «...Разумный человек, - подчеркивал Д. Юм, - соизмеряет

свою веру с очевидностью (Юм 1995: 111). Несмотря на эту зависимость, любая попытка разграничить знание и веру по интенсивности уверенности не устанавливает их гносеологического различия. Это различие состоит, как следует из сделанных уточнений, в характере оснований, в степени достоверности.

Таким образом, при сопоставлении основных гносеологических характеристик знания и верования как фиксированных познавательных результатов выясняется, что если знание - это гносеологический образ - истинный, достаточно объективно и субъективно обоснованный (основания выявлены), то вера - это тоже гносеологический образ, который может быть как истинным, так и ложным и недостаточно объективно обоснованным.

Уточнение гносеологических характеристик позволяет рассмотреть вопрос о возможности и правомерности определения знания в терминах веры. В силу своей «неполноценности» «вера» не может считаться розовым понятием в дефинициях знания. Определение знания как «истинного, оправданного верования», всё еще имеющее место в современной западной философской литературе, следует рассматривать как своеобразный анахронизм, доставшийся (конечно, в преобразованном виде) от его религиозных интерпретаций.

Соответствующие категории – «знание» и «вера» однопорядковы по степени общности, поэтому методологически неверно было бы определять их друг через друга. Для их определения в категориальном аппарате гносеологии существует философская категория образа, охватывающая как знание, так и сопутствующие, но не разнозначные ему результаты познания. По этой же причине нельзя определять и веру (конечно, при более строгом подходе) как особое знание. При уточненных характеристиках знания и веры можно решить также вопрос о возможности и познавательных механизмах их взаимоперехода. Исходя из рас-



пространенного понимания того и другого, ответ на вопрос: «*Что должно быть добавлено к истинной вере, чтобы она стала знанием?*», заключается в первом приближении в том, что при достижении обоснования истинная вера становится знанием, а, точнее, при дополнении субъективных оснований объективными.

#### ЦИТИРОВАННАЯ И УПОМЯНУТАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин, А.И. (1998). Ценностно-познавательный характер знания, мнения, веры и убеждения. // Ценностные аспекты отражения. Свердловск.
2. Аристотель (1983). Соч.: В 4-х т., т. 2. М.: Мысль.
3. Борунков, Ю.Ф. (1989). Убежденность и вера. М.: Наука.
4. Букин, В.Р., Ерунов, Б.А. (1974). На грани веры и неверия. Л.: ЛГУ.
5. Введенский, А. (1894). «0 видах веры в её отношении к знанию». Вопросы философии и психологии. Пг., Кн.22(1).
6. Вера. (1952). - В кн.: Словарь русского языка. М.: ЭКСМО.
7. Вера. (2000). - В кн.: Новая философская энциклопедия. т.1.М.: Мысль.
8. Волов, А.Г. (1973). Знание и мнение как гносеологические категории. Автореф. дис. канд. филос. наук., Таллин. Геворкян, А.А. (1987). Очерк исторической методологии науки. Ереван: АН Арм. ССР.
9. Геворкян, А.А. (1978). Очерк современной теории знания. Ереван: АН Арм. ССР.
10. Геворкян, А.А. (2010). Философия. Наука. Культура. Ереван: Изд. «Гитутюн» НАН РА.
11. Гегель, Г.Ф. (1974). Энциклопедия философских наук. Т.1. М.: Мысль.
12. Гегель, Г.Ф. (1935). Соч., М., т. X1.
13. Гегель, Г.Ф. (1956). Соч., М., т. 3.
14. Губенко, В.И. (1975). «О вере и верных знаниях». Философские науки. № 1.
15. Декарт, Р. (1995). Избранные произведения. – М.: Университет.
16. Ерунов, Б.А. (1971). «Познавательные значения мнения». Вопрос. Мнение. Человек. - Уч.зап. Лен.гос.пед.ин-т, 1971, Т.497;
17. Ерунов, Б.А. (2003). Мнение в системе человеческого познания. СПб.: Педагогика.
18. Желнов, М.В. (2001). Критика гносеологии современного неотолизма. М.: Университет.
19. Кант, И. (1998). Соч., т. 3. М.: Университет.
20. Козырева, А.К. (2008) Природа веры. М.: Университетский проект.
21. Козырева, А.К. (1988). «Природы веры». Философские исследования. Уч. зап. /Лен. гос. пед. ин-т/. М.: Педагогика.
22. Копнин, П.В. (1974). Гносеологические и логические основы науки. М.: Наука.
23. Крымский, С.Б. (1974). Научное знание и принципы его трансформации. Киев.
24. Локк, Д. (1987). Избранные философские произведения, т.2. М.: Университет.
25. Манасян, А.С. (1973). Проблемы развития научного знания. Ереван, Изд. АН Арм. ССР.
26. Оганян, К.М. (1990). Генезис и развитие теоретического уровня естествонаучного знания. Ереван: Изд. АН Армении.
27. Оганян, К.М. (1984). «Природа и основные характеристики научного знания».

- Вестник общественных наук АН Арм. ССР.  
Ереван, -№ 11.
28. Платон. (1971). Соч.: В 3-х т., т. 3(1). - М.: Мысль.
29. Соколов, В.В. (1999). Средневековая философия. М.: Университет.
30. Спиноза, Б. (2003). Избранные произведения, т.1. М.: Университет.
31. Хвальсон, О.Д. (1916). Знание и вера в физике. Пг.
32. Хомутовский, Ф.К. (1971). К вопросу о вере в познании. М.: Наука.
33. Быховский, Б.Э. (1972). С. Кьеркегор. М.: Мысль.
34. Щербаков, Г.В. (1972). Убеждение в его отношении к знанию и вере: Автореф. дис. канд. филос. наук – Томск.
35. Юм, Д. (1995). Соч.: в 2-х т., т.2 М.: «Канон».
36. Armstrong D. (1973). Belief, truth and knowledge. Cambridge.
37. Ayer, A. (2006). The problem of knowledge, Ld.
38. Belief. (2002). –Jn.: Websters new world dictionary of American language. Ld.
39. Popper, K. (1972). The objective knowledge: An evolutionary approach. – Oxford: Cbarendon Press.
40. Price, H. ( 1969). Belief. Ld.
41. Ryle, G. (1966). The concept of mind. Ld.
42. Rynin, D. (1967). Knowledge, sensation and certainty. – Jn: Epistemology. New essays in the theory of knowledge. /Ed. by A. Stroll.

ОГАНЯН КАДЖИК

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗНАНИЯ, МНЕНИЯ И ВЕРЫ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

### РЕЗЮМЕ

Рассматривается взаимосвязь знания, мнения и веры как различных форм познавательной активности и как гносеологический продукт (явление). Автором показана эволюция взглядов на проблему соотношения веры и знания в истории социально-философской мысли. Проанализирована природа знания, его неотъемлемые свойства, наряду с другими результатами познавательного процесса. Показано отличие знания от других эпистемологических форм, единство характеристик, истинность и достоверность (обоснованность). Аргументировано, что свойства знания носят не абсолютный, а относительный характер, поскольку они изменяются. Также меняются гносеологические ценности в обществе и гносеологический идеал. В результате научная

модель знания представляет собой своего рода гносеологический идеал в тенденциях. В реальной познавательной практике, знание выступает в виде различных своих модификаций, в том числе, незрелых форм типов мнения: верования, предположения, догадки, предрассудки, предубеждения, а в зрелой форме знание превращается в истинное убеждение. В результате анализа происходит переоценка критериев взаимосвязи знания, мнения и веры.

*Ключевые понятия:* гносеологический продукт, взаимосвязь знания, веры и мнения, гносеологическая ценность, гносеологический идеал, познавательная практика, истинность и достоверность, заблуждение, субъективная

ԳԻՏԵԼԻՔԻ, ԿԱՐԾԻՔԻ ԵՎ ՀԱՎԱՏԻ ՓՈԽԿԱՊԱԿՑՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ.  
ԻՄԱՑԱԲԱՆԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում դիտարկվում է գիտելիքի, կարծիքի և հավատի՝ որպես ճանաչողական ակտիվության տարբեր ձևերի, փոխկապակցվածությունը, և որպես իմացաբանական արդյունք (երևույթ): Ցույց է տրվում սոցիալ-փիլիսոփայական մտքի շրջանակներում հավատի և գիտելիքի հարաբերության խնդրի շուրջ առկա տեսանկյունների էվոլյուցիան: Վերլուծվում է գիտելիքի բնույթը, դրա հատկությունների անքակտելի կապը ճանաչողական գործընթացի այլ արդյունքների հետ: Ցույց է տրվում գիտելիքի տարբերությունը իմացաբանական այլ ձևերի համեմատությամբ, դրանց հատկանիշների ընդհանրությունը, ճշմարտությունը և հավաստիությունը: Հիմնավորվում է գիտելիքի հարաբերական, փոփոխական բնույթը: Փոփոխվում են նաև հասարակության իմացաբանական արժեքները և իմացաբանական իդեալը: Արդյունքում, գիտելիքի գիտական կադապարը գնահատվում է որպես որոշակի միտումների իմացաբանական իդեալ: Իրա-

կան ճանաչողական պրակտիկայում գիտելիքը հանդես է գալիս իր տարատեսակ մոդիֆիկացիաներով՝ կարծիքի տիպերի դեռևս ոչ հասուն, ոչ ավարտուն ձևեր. համոզմունքներ, կանխադրություններ, նախապաշարումներ, նախապաշարմունքներ, իսկ հասուն վիճակում գիտելիքը դառնում է իրական համոզմունք: Դիտարկման արդյունքում տեղի է ունենում գիտելիքի, կարծիքի և հավատի փոխկապակցվածության չափանիշների վերագնահատում:

*Հանգուցային հասկացություններ.* իմացաբանական արդյունք, գիտելիքի, կարծիքի և հավատի փոխկապակցվածություն, իմացաբանական արժեք, իմացաբանական իդեալ, ճանաչողական պրակտիկա, ճշմարտություն և հավաստիություն, մոլորություն, սուբյեկտիվ սխալ, արդարացում, հավատի հուզական և կամային տեսություններ, ճշմարտությունը որպես գիտելիքի հատկանիշ:

## THE INTERCONNECTION OF KNOWLEDGE, OPINION AND BELIEF: GNOSEOLOGICAL ANALYSIS

### SUMMARY

The interrelation of knowledge, opinion and belief as various forms of informative activity and as a gnoseological product (phenomenon) is considered. The author showed evolution of views of a problem of a ratio of belief and knowledge in the history of social- philosophical thought. The knowledge nature, its integral properties, along with other results of informative process is analyzed. Difference of knowledge from other epistemological forms, unity of characteristics, the validity and reliability is shown. It is reasoned that properties of knowledge are carried not absolute, but by relative character as they change. Also gnoseological values in society and a gnoseological ideal change. As a result the scientific model of knowledge represents some kind of gnoseolo-

gical ideal in tendencies. In real informative practice, the knowledge acts in the form of various modifications, including, unripe forms of types of opinion: beliefs, assumptions, guesses, prejudices, prejudices. And in a mature form the knowledge turns into true belief. As a result of the analysis there is a reevaluation of criteria of interrelation of knowledge, opinion and belief.

*Key concepts:* epistemological product, relationship between knowledge, beliefs and opinions, epistemological value, epistemological ideal, cognitive practice, the validity and reliability, error, human error, justification, emotional and volitional theory of faith, truth as a characteristic of knowledge.

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ  
PSYCHOLOGY

## ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОНЯТИЙ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Общеизвестно, что 21-й век характеризуется быстрыми темпами развития, бурными изменениями, высоким темпом жизни, что требует от личности таких же быстрых и адекватных реакций, гибкости в восприятии проблемных ситуаций, продуктивности и эффективности в решении возникающих жизненных задач. В этом контексте приоритетным становится обогащение науки как теоретическими и эмпирическими данными, так и разработка методов и механизмов развития активного воображения и творческого мышления, инициативных и творческих способностей личности.

Большой вклад в разработку проблем мышления, творческого мышления, творческой деятельности и способностей внесли в психологическую науку такие психологи, как Б.Г.Теплов, С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, А.Г.Ковалев, К.К.Платонов, А.М.Матюшкин, В.Д.Шадриков, В.Н.Дружинин, М.А.Холодная, В.С.Юркевич, П.К.Энгельмейер, Я.А.Пономарев, О.К.Тихомиров, В.А.Терехов, П.Я.Гальперин и т.д.

Однако следует отметить, что, несмотря на это, в современной психологии отсутствует более или менее единая концепция о творческом мышлении, а значительная неясность в употреблении терминов создает существенные трудности при их использовании. Существует также неоднозначность в понимании творческого мышления и мышления в целом. Некоторые авторы рассматривают творческое мышление как вид мышления, однако более углубленный и многоаспектный анализ психологических теорий мышления выявляет иную

сторону соотношения данных понятий, что в последующем изложении будет показано нами.

Для этого, прежде всего, необходимо рассмотреть и проанализировать такие терминологические понятия, как «творчество», «мышление», «творческое мышление», «интеллект», «креативность».

С самого начала следует разграничить термины «творчество» и «творческое мышление». Творчество является общенаучной категорией, а творческое мышление — психологическим понятием. При этом использование термина «творчество» в сугубо психологическом контексте обозначает, скорее всего, совокупность результатов творческого мышления, его условия, введение в практику продуктов творческого мышления. Творческое же мышление является качественно иной, специфической психической функцией, психическим процессом, суть которого заключается в особых механизмах протекания психической деятельности (Дружинин 2001).

В психологической литературе творческий процесс рассматривается как формирование новой реальности путем «созидательного разрушения», как акт создания нового. А именно особенности протекания творческого процесса как ментального акта будет являться объектом нашего анализа.

Известный психолог Я.А.Пономарев определяет творчество в широком смысле слова как «как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию», а творческое мышление как процесс в ситуации решения задачи, причем творческой задачей он считает задачу,

решение которой невозможно получить путем логического вывода (Пономарев 1976; Torrance 1965). С точки зрения ученого, творчество человека — это «одна из конкретных форм проявления механизма развития». В основу подхода к изучению данной конкретной формы положен принцип трансформации этапов развития явления в структурные уровни его организации и функциональные ступени дальнейших развивающихся взаимодействий.

Многие авторы рассматривают творчество как деятельность, которая содержит неопределенность и отражает способность к продуктивности и новизне идей. Так, например, Тихомиров О.К. высказывает положение о том, что творчество - это «изучение функционального развития, новообразований, возникающих в ходе решения задачи» (Тихомиров 1975: 14), и указывает, что сами творческие способности под влиянием гипноза могут изменяться: «при внушении образа талантливого человека, происходит улучшение внимания, памяти и изобразительной деятельности, и наоборот, внушенный образ малограмотного человека резко уменьшает активность памяти и внимания» (Тихомиров 1975: 195).

При исследовании проблемы творческих способностей, следует учитывать три основных подхода. Согласно первому подходу, интеллект нужно расценивать как важное, но недостаточное условие для творчества, и первостепенную роль, при этом следует отдать мотивации, ценностям, а также таким личностным чертам, как когнитивная одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях (А.Танненбаум, А.Олох, Д.Б.Богоявленская, А.Маслоу и др.). Причем придерживаясь этой точки зрения, Д.Б.Богоявленская, акцентирует внимание на существовании «креативно активного типа личности», которым обладают все новаторы и рационализаторы независимо от рода деятельности (Богоявленская 1971).

Второй подход предполагает рассматривать творческую способность как самостоятельный компонент или фактор, имеющий малую корреляцию с интеллектом личности. Наиболее интересной в этом контексте является «теория интеллектуального порога» Э.П.Торренса, согласно которой, если IQ ниже 115-120, то интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, т.е. нет творческих личностей с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью (Torrance 1965).

Сторонники третьего подхода полагают, что творческого процесса как особенной формы психической активности не существует, а высокая степень развития интеллекта предполагает высокую степень развития творческих способностей, и наоборот (Д.Векслер, Р.Уайсберг, Г.Айзенк, Л.Термен, Р.Стернберг и др.).

Необходимо отметить что, понятия «творческое мышление» и «креативность», также нуждаются в уточнении, так как в литературе они часто трактуются как сходные понятия. Между тем творческое мышление является психическим процессом, а креативность — обозначается как специфическое качество субъекта, проявляющееся в способности к творческому мышлению и расценивающее как его субъектная, личностная сторона.

Дж.Гилфорд под креативностью понимает способность человека отказаться от стереотипных способов поведения и действий, основу которой составляет дивергентное мышление, «идущее в разных направлениях», допускающее варьирование путей решения проблемы, приводящее к неожиданным выводам и результатам.

Среди тестов, изучающие мышления, особым местом пользуется Гилфорда, направленные на изучения творческого потенциала личности. Автор тестов, выделяя дивергентное и конвергентное мышление, замечает, что в си-

туациях определенности проявляется аналитическое мышление, а дивергентное мышление необходимо в решении проблем, имеющих многочисленные правильные ответы (Туник 2002). Некоторые авторы рассматривают креативность как способность порождать нестандартные нетрадиционные идеи, а дивергентному мышлению отводят роль составной части креативности.

Х.Е.Трик, определяя креативность как процесс, в результате которого создается ранее не существовавшее, подчеркивает, что креативность это продукт, процесс, способность и черта личности в целом (Психология мышления 2008: 357).

Дополняя эту точку зрения, Торенс считает, что креативность проявляется, когда информации включаются в новые структуры в процессе поиска новых решений. Показательно также высказывание по этому вопросу Джонсона (1973), который креативность объясняет как полезный, эффективный самопроизвольный акт, в процессе социального взаимодействия. Э. де Боно под креативностью подразумевает "создание новых идей", "поведение в самообразующейся информационной системе, которое создает ассиметричные модели" (Боно 2005:92). По мнению М. Wallach, Н. Роджерс, порождение оригинальных идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем, обнаружение необычных способов выражения - есть проявления креативности (Wollach, Kogan 1965).

Один из современных подходов к вопросу креативности является «теория инвестирования», Р.Стернберга и Д.Лаверта. Согласно этой теории, креативность - это способность «покупать идеи по низкой цене и продавать по высокой» (Sternberg 1985).

При этом под «идеями покупать» авторы имеют в виду умения личности схватить, правильно воспринимать и точно оценить ресурс и возможность развития еще нераспростра-

ненных, недоказанных идей, а после их осуществления и сбыта на «рынке» воплощать другие идеи.

Отдельные авторы, в частности Стернберг, полагают, что неосуществление личностью своего творческого потенциала происходит, если личность выдвигает свои представления, намерение или замыслы несвоевременно или если эти идеи представляются слишком поздно, однако, здесь нужно учесть, что творчество заменяется его социальной оценкой и признанием. Стернберг обращает внимание на тот факт, что творческие проявления определяются шестью основными факторами: 1) интеллектом как способностью; 2) знанием; 3) стилем мышления; 4) индивидуальными чертами; 5) мотивацией; 6) внешней средой.

В связи со сказанным, Дружинин справедливо замечает, что интеллектуальную способность Стернберг расценивает как базовую. Между тем для творческого процесса имеют существенное значение такие компоненты интеллекта, как: 1) синтетическая способность — новое видение проблемы, преодоление границ обыденного сознания; 2) аналитическая способность — выявление идей, достойных дальнейшей разработки; 3) практические способности — умение убеждать других в ценности идеи («продажа»)(Дружинин В. 2001).

Если у личности доминирует аналитическая способность, утверждает Стернберг, то он скорее становится хорошим экспертом или критиком, но в процессе творения и создания нового имеет трудности. Синтетическая способность проявляется умением выдвигать много оригинальных идей, но при отсутствии аналитической способности они становятся ненужными и бесплодными. Наличие же практической способности без вышеуказанных двух часто приводит к «некачественной» продаже уже имеющихся идей.



Для творческого проявления также немаловажную роль играют наличие знания и независимость мышления. Чтобы знания играли позитивную роль, человек должен ясно представлять шаги своих действий, очертить поле своего потенциала и, проявляя креативность, выйти за его пределы, однако часто устаревающие знания мешают смотреть на проблемную ситуацию новым свежим взглядом.

Творческий процесс осуществляется также при наличии типа мышления свободного от стереотипов и ригидных установок, умении идти на целесообразный риск, готовность преодолевать трудности, на наличии внутренней мотивации, терпимости к неопределенности, независимости от внешнего влияния. Стернберг для проявления творческого потенциала отводит важное место творческой среде и мотивации, подчеркивая, что все эти звенья взаимодействуют и комплексный результат от их взаимодействия несводим к влиянию какого-либо одного из них, так как мотивация может возместить отсутствие творческой среды, а интеллект, взаимодействуя с мотивацией, значительно повышает степень проявления креативности.

Изучение креативности сопряжено с большими трудностями, которые возникают, главным образом, в связи с ее рассмотрением вне целостной структуры личности и вне ее жизненных целей. В настоящее время можно выделить несколько подходов к пониманию феноменов креативности. Среди них креативность:

- как особенность интеллекта, как отражение уровня или свойства мышления;
- как способность интеллекта;
- как потребность личности в поисково-преобразовательной деятельности при условии активного взаимодействия со средой;
- как свойство целостной личности .

Среди указанных подходов только последний включает креативность в целостную структуру личности. Сегодня важной и актуальной научной задачей является поиск путей исследования креативности, творческого мышления в единстве не только когнитивных и личностных, но и адаптационных и проявлений в условиях изменяющейся действительности, ускорения темпа жизни, в связи с чем видоизменяются и значительно усложняются конфликтные ситуации жизнедеятельности, а так же требования и условия разрешения различных проблемных и конфликтных ситуаций.

Анализируя соотношение понятий «мышление» и «интеллект», отметим, что мышление и интеллект — сходные по содержанию термины. Дружинин, сравнивая понятия «ум» и «интеллект», объясняет это следующим образом: «интеллекту в обыденном понимании соответствует слово «ум», который выражает свойство, способность, а мышлению - «обдумывание» как процесс». Таким образом, интеллект рассматривается как способность к мышлению, а мышление - как процесс реализации интеллекта. Вместе с тем он подчеркивает, что «мышление тесно связано с открытием нового, с творчеством. Однако творчество не может быть отождествлено с мышлением. Мышление — это один из видов познания, творчество же возможно не только в познании» (Дружинин 2001: 153).

В современной психологической литературе интеллект определяется как интеграция всех познавательных процессов под доминирующим влиянием мышления. Развивая эту идею, можно предположить, что творческое мышление, являясь синтетической и высшей формой развития мышления, является инструментом этой интеграции, средством систематизации и взаимного включения психических функций друг в друга. А это, в свою очередь, обозначает адаптивную природу творческого мышления.

В российской психологической науке исследования мышления традиционно рассматриваются в процессуально-деятельностной парадигме (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин, А.В.Брушлинский, Н.Ф.Талызина, О.К.Тихомиров, Абульханова-Славская К.А. и др.). Однако, по мнению Я.А.Пономарева, исследование творчества является комплексной проблемой, которая не получила еще подлинного развития, и большинство эмпирических исследований проводится без должного учета условий и контекста его развития (Пономарев Я. А. 1976: 31).

Концепции и теории о творческом мышлении в психологии представлены в отдельных аспектах, в частности, творческое мышление рассматривается как предпосылка научной деятельности и деятельности, творческое мышление как особый вид одаренности, творческое мышление как специфическая интеллектуальная деятельность. Следует отметить, что имеется определенная двойственность в понимании характеристик в структурированности знаний о творческом мышлении, что приводит, с одной стороны, к выделению определенных критериев творческого мышления и отождествлению его с понятием творчества (Г.С.Альтшуллер, Н.Н.Вересов, И.П.Волков, Я.Л.Пономарев), и с другой стороны - к рассмотрению творческого мышления с диаметрально противоположных концепций (М.С.Бернштейн, Э.Боно, И.Н.Семенов).

Другой ученый, Терстоун, обратил внимание на слабую связь творческих способностей со способностями к обучению и интеллектом, он указал на взаимосвязь творческой активности с особенностями темперамента и способностью быстро усваивать и порождать идеи.

Наиболее системный подход к вопросу творческого мышления в современной психологии отражает теория Л.М.Веккера, которая, рассматривая мышления как познавательный

процесс, выделяет такие ее свойства, как: 1) особая пространственно-временная структура, 2) особая модальность, 3) особая интенсивность (Веккер 1998).

Обобщая подход Л.М.Веккера о неограниченности пространственно-временных свойств мышления, указывая на интермодальную природу мышления и на взаимозависимость интенсивности мышления от энергетической мобилизацией нервной системы субъекта, Дружинин делает вывод, что творческое мышление также обладает такими характеристиками, а именно «максимальной свободы в преодолении пространства и времени и в оперировании ими при решении конкретных задач» максимальная обобщенность по отношению к конкретным образам и сенсорным переживаниям, и основано на максимальной субъективной активации (Дружинин 2001).

Л.М.Веккер указывает также на специфические свойства мысли как психического образования. Так, мысль характеризуется «феноменом понимания» - целостным охватом проблемной ситуации и экстраполяцией условий ситуации при прогнозировании, опосредованностью, обобщенностью, т.е. каждая мысль является синтетической по сути. При этом для мысли характерны децентрация, т.е. внутренний отход носителя от субъектности мысли, понятийность, обратимость, т.е. возможность любых переходов в системе «операции - действия - деятельность», фигуративность (выводимость новых форм мысли из имеющихся). Кроме того, мысль облекается в речевую форму, а проблемная ситуация выступает ее стимулом (Веккер 1998).

Вместе с тем Л.М.Веккер подчеркивает, что для мысли одновременно свойственны, как «феноменом понимания», также децентрация, понятийность, обратимость, фигуративность, и проблемная ситуация в этом случае является толчком для оформления мысли в ре-

чевую форму. Все эти свойства максимально выражены и могут быть однозначно соотнесены к творческой мысли.

Согласно концепции Л.М.Веккера, творческое мышление зависит от сбалансированного сочетания персеверативных и ассоциативных механизмов, при этом «продуктивность мышления зависит не только от его качественно специфических свойств (например, от уровня развития мыслительных операций), но и от степени связи мышления с другими когнитивными процессами, от глубины интеграции мышления в структуру познавательных функций в целом» (Веккер 1998: 111).

Если приложить перечисленные свойства мысли вообще к мысли творческой, то станет ясно, что она обладает ими в максимальной степени: творческая мысль невозможна без феномена инсайта (наиболее яркий случай феномена понимания, мгновенного и целостного охвата ситуации), она всегда направлена на прогнозирование ситуации (экстраполяция и антиципация), стремится к максимальному обобщению условий задачи, эффективна только при полном преодолении эгоцентризма мышления (максимальная децентрация), протекает за счет постоянной обратимости и оценивается по своей продуктивности.

Основываясь на теории Л.М.Веккера, можно сделать вывод о том, что творческое мышление обладает определенными свойствами, не является видом мышления в целом, а представляет собой его высшую форму.

Подобного взгляда придерживается А.В.Брушлинский, который считает, что любое мышление у любого человека всегда, хотя бы в минимальной степени, является самостоятельным, открывающим нечто существенно новое. А потому творческое и продуктивное мышление — это, по мнению А.В.Брушлинского, тавтология (типа «красивая красавица»), а репродуктивное мышление — противоречие в определении (типа «жареный лед»). Субъект,

в своей деятельности, духовности и т. д. — это субъект творчества, созидания, инноваций. Любая его деятельность (хотя бы в минимальной степени) является творческой и самостоятельной (Рубинштейн 1958: 147).

Необходимо отметить что, что многие авторы М.Вертгеймер, К.Дункер, О.Зельц, Р.Солсо, рассматривающие такие «виды» мышления, как дивергентное, версионное, гипотетическое, продуктивное, расценивают их именно как формы продуктивного развития. В этом ряду творческое мышление также необходимо считать высшей формой развития мышления.

Как считает Брунер, творческое мышление у определенных людей обуславливает неспецифическим типом программирования информации. Голлах и Коган (Wollach, Kogan 1965) экспериментально доказывали, что высококреативные дети имеют способность к более расширенным категоризациям, следовательно, познавательная сфера креативных индивидов характеризуется наличием широких категорий, синтетичностью в восприятии окружающего мира и высоким уровнем когнитивной гибкости.

Нужно отметить, что исследователи по данной проблеме ведут поиск суммарного показателя, обрисовывающего творческую личность. В частности, Д.Б. Богоявленская считает, что показатель — может определяться как некоторое сочетание интеллектуальных и мотивационных факторов. А.В.Брушлинский же рассматривает как непрерывное единство процессуальных и личностных компонентов мышления вообще и творческого мышления в частности. Таким образом, творческое мышление — это одновременно и дивергентное, и версионное, и гипотетическое, и продуктивное мышление, это наиболее зрелая стадия развития мышления.

Обзор наиболее известных определений «творчества», «творческого мышления», «интеллекта» и «креативности» приводит нас к

выводу, что специфичность понятия «творчество» заключается в том, что это особый целостный вид деятельности, включающий все необходимые компоненты (мышление, мотивацию, способности...), обуславливающий общее развитие личности, ее вклад в историю человечества (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.В.Брушлинский, В.В.Давыдов и др.). В то время как термин "креативность" связывают с особенностями мышления, совокупностью способностей, позволяющих генерировать идеи, отличающиеся от общепризнанных, стереотипных. Таким образом, креативность - есть особая творческая способность к продуцированию новых нестандартных, оригиналь-

ных образов, идей, гипотез (Дж.Гилфорд, П.Торранс, В.Н.Дружинин и др.). В то же время творческое мышление, являясь интегратором интеллекта, обобщенным и высшим свойством мышления, средством систематизации и взаимовключения психических функций друг в друга, следует рассматривать как высшую ступень развития мышления, как процесс, который обеспечивается способностью личности к творчеству в качестве креативности. Это подчеркивает адаптивную природу творческого мышления - оно является необходимым условием полноценного развития всей системы интеллектуальных функций человека.

#### ЦИТИРУЕМАЯ И УПОМЯНУТАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская, Д.Б. (1971). «Метод исследования уровней интеллектуальной активности». Вопросы психологии. № 1.
2. Богоявленская, Д.Б. (1983). Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону.
3. Боно, Э. (2005). Серьезное творческое мышление Пер.с англ. Д.Я.Онацкая. Минск.
4. Веккер, Л.М. (1998). Психика и реальность. Единая теория психических процессов. Москва.
5. Дружинин, В. (2001). Психология. Учебник для гуманитарных вузов. СПб., Питер.
6. Пономарев, Я. (1976). Психология творчества. М.
7. Психология мышления. (2008). под. ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.А.Спиридонова, М.В.Фаликман, В.В.Петухова. М.
8. Рубинштейн, С.Л. (1958). О мышлении и путях его исследования. М.
9. Тихомиров, О.К. (1975). Психологические исследования творческой деятельности. М.
10. Туник, Е.Е. (2002). Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.
11. Sternberg, R. (1985). General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg. San Francisco: Freeman.
12. Torrance, E.P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth // Daedalus: Creativity and Learning. Boston: Houghton Mifflin.
13. Wollach, M.A.; Kogan N.A. (1965) "A new look at the creativity — intelligence distinction". Journal of Personality. № 33.

## ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОНЯТИЙ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

### РЕЗЮМЕ

В статье с точки зрения современных теоретических подходов рассматриваются и анализируются такие понятия как «творчество», «мышление», «творческое мышление», «интеллект», «креативность». Подчеркивается необходимость систематизации этих понятий, поскольку значительная неопределенность в их употреблении, создает затруднения при их использовании и создании единой концепции творческого мышления. Обосновывается подход, согласно которому творческое мышление

необходимо рассматривать не в качестве одного из видов, а как высшую ступень развития мышления. С этой точки зрения творческое мышление становится интегратором интеллекта и необходимым условием развития всей системы интеллектуальных функций.

*Ключевые понятия:* мышление, творчество, интеллект, креативность, творческий процесс, творческие способности.

ՀԱՐՈՅԱՆ ՆԵԼԼԻ  
ԹԵՎՈՍՅԱՆ ՄԱՐԻԱ

## ՄՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ՄՏԱԾԵԼԱԿԵՐՊԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԿԱՅՈՒՅԹԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում դիտարկված են ժամանակակից տեսական մտեցումները մտածողության, ստեղծագործական մտածողության, ինտելեկտի, ստեղծարարության վերաբերյալ: Ընդգծված է նշված հասկացությունների համակարգման անհրաժեշտությունը, քանի որ դրանց կիրառման հարցում առկա անորոշությունը դժվարացնում է ստեղծագործական մտածողության միասնական հիմնա-

դրույթի ստեղծումը: Հիմնավորվել է այն մտեցումն, ըստ որի, ստեղծագործական մտածողությունը պետք է դիտարկել՝ որպես մտածողության զարգացման բարձրագույն մակարդակ: Ընդգծվում է ստեղծագործական մտածողության ինտեգրատիվ բնույթը, այն հանդես է գալիս որպես ինտելեկտուալ ֆունկցիաների համակարգի զարգացման անհրաժեշտ պայման:

*Հանգուցային հասկացություններ:* մտածողություն, ստեղծագործություն, ինտելեկտ, կրեատիվություն, ստեղծագործական գործ-

ընթաց, ստեղծագործական ունակություններ:

HAROYAN NELLY  
TEVOSYAN MARIA

## CREATIVE THINKING IN THE SISTEM OF CONCEPTS OF MODERN PSYCHOLOGY

### SUMMARY

Modern theoretical approaches related to thinking, creative thinking, intellect, creativity are observed in the article. The necessity of coordinating the mentioned concepts is highlighted since the uncertainty existing in their application hinders the creation of the joint postulate of creative thinking. The approach according to which creative thinking should be observed as higher level

of creative thinking development, has been grounded. The integrative nature of creative thinking is emphasized, it is shown as a necessary condition for the development of the intellectual function system.

*Key concepts:* thinking, createvity, intelligence, creativity, creative process, creative ability.

## ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Глубинные трансформационные процессы Армянского общества затронули важнейшие сферы жизнедеятельности людей и глубоко проникли в общественные и межличностные отношения. Неблагоприятная социальная среда, отрицательно влияя на психическое состояние человека, приводит к снижению его работоспособности, обуславливает рост напряженности, конфликтности, агрессивности, и все это, так или иначе, влияет на возникновение межличностных конфликтов. В связи с этим умение оптимально вести себя в конфликтных ситуациях предполагает как понимание причин и механизмов возникновения конфликтов, так и анализ конфликтных ситуаций и креативного подхода в их решении. Использование творческого мышления позволяет выработать правильный способ поведения людей в конфликтных ситуациях, находить оптимальные пути выхода из конфликта.

В настоящее время проблема творческого мышления и конфликтности личности набирает свою значимость и требует подробного теоретического и прикладного исследования.

В современной психологии конфликты рассматривались в следующих направлениях:

1. следствие действующих на человека разнонаправленных сил (мотивов),
2. результат определенной ситуации конкурентного или кооперативного взаимодействия людей,
3. сложная многоуровневая система взаимозависимых компонентов, имеющих неоднозначные функции,
4. состояние более или менее длительной дезинтеграции личности, выражающееся в обострении или в возникновении новых противоречий.

Большой вклад в разработку теории конфликтов внесли также Л.А.Петровская, Ф.М.Бородкин, Н.М.Коряк, Н.В.Гришина, С.Геворкян, А.И.Донцов, Т.А.Полозова, и др. Проблеме мышления и, в частности творческого мышления, посвящено большое количество исследований, которые рассматривают различные особенности процесса мышления в ходе решения задач и проблемных ситуаций (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, О.К.Тихомиров, А.М.Матюшкин, Д.Б.Богоявленская, Я.А.Пономарев, В.Н.Дружинин, К.Дункер, М.Вертгеймер, К.Восканян, С.Медник и др.). Однако на сегодняшний день недостаточно разработанной остается проблема особенностей мышления в конфликтных ситуациях.

Построение строгих теорий протекания внутренних мыслительных процессов в системе взаимодействия людей в конфликтных ситуациях наталкивается на большие трудности, так как речь идет о взаимодействии объективных факторов реальной ситуации и субъективных факторов внутриличностного характера, связанных с особенностями познавательных процессов, опосредованных индивидуальными особенностями субъектов взаимодействия, в том числе и столкновении нескольких субъективных реальностей. Сама конфликтная ситуация в данном случае является источником мыслительной и творческой деятельности субъекта, звеном непосредственно связывающим мышление и деятельность личности. Мышление в конфликтной ситуации, на наш взгляд, характеризуется особенностями творческого мышления, необходимыми для успешного разрешения конфликтной ситуации и предотвращения собственно конфликтного взаимодействия.

С точки зрения межличностного аспекта конфликта, включающего познание другого человека и подготовку воздействия на него, ранее нами обсуждался вопрос искажения восприятия в межличностном познании, и его роли в развитии агрессии. (Тевосян М.В. 2001) Именно оценка и интерпретация намерений окружающих и атрибуции причин привлекла наибольшее внимание исследователей, что подчеркивает особую значимость этого этапа в общей цепи развития всего процесса деятельности личности в конфликте. Однако не только люди, но и ситуации являются объектом познания в межличностном взаимодействии, а более полная модель выглядит как «люди в ситуациях». То есть ситуация является тем контекстом, где разворачиваются события и действуют люди. В данной работе мы считаем необходимым проанализировать поэтапное развитие мышления и выявить роль творческого мышления в конфликтных ситуациях.

Учитывая особенности рассматриваемой проблемы необходимо конкретизировать понятия «внешних и внутренних условий» мыслительной деятельности. Среди характеристик внешних условий можно выделить, например, число «степеней свободы» выбора способов преобразования условий, число правильных путей к цели, зависимость или независимость преобразования условий задачи от субъекта, наличие или отсутствие конфликта ценностных характеристик преобразований ситуации, а далее анализировать «вклад» этих конкретных характеристик в детерминацию мыслительного процесса. Таким образом, анализ структуры самих задач и их влияния на ход мыслительного процесса составляет один из путей «расшифровки» «внешних условий» мышления. Необходимо только дифференцировать формальную и неформальную (т.е. смысловую и ценностную) структуру задачи. Кроме самой задачи к «внешним условиям» относятся общая об-

становка деятельности и вся система воздействий, которая может возникать в ситуации межличностного общения.

Каждый раз в течении жизни, оказываясь в новой, проблемной ситуации и, приступая к разрешению определенного противоречия, субъект представляет собой совокупность внутренних условий, которые опосредуют все внешние воздействия, в том числе и требования деятельности им выполняемой. В качестве внутренних условий выступают как предыдущие внешние воздействия, интериоризированные, и выступающие на данный момент в качестве внутренних, так и наследственные и врожденные особенности субъекта, т.е. изначально внутренние. В деятельности, направленной на разрешение ситуации происходит обогащение, обновление и соответственно развитие способностей личности.

Если в рамках психологического содержания понятия «внутренние условия» мышления С.Л.Рубинштейн обсуждает «процессы анализа, синтезирования, обобщения», то О.К.Тихомиров считает необходимым добавить возникновение и сложную динамику эмоциональных оценок, невербализованных смыслов, предвосхищений, «предгипотез», изменение установок в ходе решения задачи, возникновение и удовлетворение познавательных потребностей (Рубинштейн 1998).

Обсуждая процесс решения задачи разными способами, К.В.Восканян выделяет два основных этапа развития мышления (Восканян 2001). На первом этапе посредством актуализации имеющихся знаний субъект приписывает объекту определенные характеристики. Этот этап характеризуется автором как точка отсчета мыслительной деятельности. На втором этапе происходит переосмысление предположений выдвинутых на первом этапе. Основной функцией этого этапа является вычленение новых свойств объекта, посредством анализа, с открытием нового, объективного со-



держания познаваемого объекта. Предположения, сделанные на данном этапе, носят прогностический характер. Выявление нового содержания приводит к изменению проблемной ситуации, где задача превращается в процесс, посредством осмысления проблемной ситуации. С переходом из одной ситуации в другую, происходит поэтапное перестраивание мышления субъекта.

Раскрытие нового содержания и перестройка мышления субъекта, а следовательно, и перестраивание самой ситуации, на наш взгляд происходит посредством творческого мышления. Творческий акт заключается в высвобождении мышления от тех стереотипов, которые сделали ситуацию неразрешимой.

Если согласиться с тем, что творческое мышление является высшей формой мышления, то на основе наиболее значимых теорий мышления можно выделить наиболее существенные свойства творческого мышления как психологического феномена.

При характеристике творческого процесса обычно подчеркивается способность человека видеть предмет с новой стороны и наличие, по крайней мере, двух моментов: непроизвольного (хотя и подготовленного) генерирования новых образов и идей и контроль, оценка этих образов и идей в соответствии с конкретными задачами (интуитивный и логический компоненты).

Обратившись к теории мышления А.В.Брушлинского, следует отметить, что творческое мышление характеризуется двумя основными специфическими свойствами: особой ролью субъекта познания и вероятностным прогнозированием как основной функцией (Брушлинский 1979). Только при единстве этих двух условий можно говорить о наличии творческого мышления в структуре когнитивных функций субъекта.

При этом процесс мышления связан с созданием модели проблемной ситуации из на-

бора структур и схем зданий, хранящихся в долговременной памяти. В случае относительно простой задачи, субъект, обладая хорошо структурированными знаниями, достаточно легко создает адекватную модель. Однако отсутствие таких структур в долговременной памяти превращает задачу в творческую. Обсуждая проблемы творчества, Пономарев приходит к выводу, что процесс творчества связан с особенностями стоящих перед человеком задач.

Как отмечает Кашапов М.М «любая подлинная деятельность по природе своей конфликтна». (Кашапов 2003: 183). Даже проявление инициативы может быть рассмотрено как противоречие общепринятому. Творчество означает, прежде всего, нарушение догм.

Сама конфликтная ситуация представляет собой некоторый **процессуальный комплекс, образованный из процессов реорганизации деятельности в связи с новыми обстоятельствами, оформления новых предметов деятельности для их преобразования, мобилизации ресурсов для овладения ситуацией.** Одна из важнейших процессуальных характеристик конфликта – это привлечение новых ресурсов.

**Неслучайно** Хасан Б.И. определяет конфликт как стимул, требующий творческой реакции, который приводит к формированию новых черт личности. Именно в этом заключается его развивающая функция (Хасан 2001: 229).

Если следовать в русле размышлений о развитии Б.Д.Эльконина, то построение нового средства, преобразующего ситуацию, и открытие для себя именно этой способности - к «построению действия» - есть то условие, при котором в конфликте, в его разрешении совершается творческий акт, а значит, и развитие (Эльконина 1994).

Ситуативная характеристика конфликта определяется лежащим в его основании противоречием, составляющим проблемное поле

конфликта. В качестве момента, дополняющего понимание проблемной ситуации как феномена можно привести замечание М.М.Кашапова: «Проблемность ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий и порождает процесс мышления, направленный на «снятие» противоречий» (Кашапова 2001: 195).

Под содержанием проблемной ситуации мы понимаем следующие ее особенности: характер этой проблемной ситуаций (что собственно является сутью проблемности) и направленность искомого решения (в каком направлении происходит его поиск). В современной когнитивной психологии соответственно выделяются два этапа в процессе мышления: этап создания модели проблемной ситуации и этап оперирования с этой моделью, понимаемый как поиск в проблемном пространстве.

Когнитивная теория Дж.Брунера акцентирует внимание на двух принципиальных информационных стратегиях мышления: 1) парциальном сканировании (симультанном–беспорядочном и сукцессивном – последовательном) и 2) «фокусировке» (Брунер 1977).

Природе творческого мышления, несомненно, соответствует стратегия «фокусировки», т.к. именно выделение основной сути, ядра проблемной ситуации является первичной задачей процесса творческого поиска. Вероятно, фокусировка в творческом мышлении может быть как консервативной, связанной с оценкой вариантов в зависимости от степени их объективной вероятности, так и азартной, основанной на интуитивном поиске и проверке, часто связанными с риском неудачи или ошибки.

В данном контексте можно провести параллели между сложной шахматной позицией, включающей очень большое число отношений между фигурами и конфликтной ситуацией, включающей аналогичную сложную структуру взаимоотношений. На первом этапе, создания

представления о задаче, построение модели ситуации, субъект деятельности по необходимости отбирает только некоторые из этих отношений, наиболее существенные с его точки зрения. На основе этих отношений и строится «проблемное пространство».

Модель проблемной ситуации возникает не на пустом месте: в ее создании участвуют структуры и схемы знания, находящиеся в долговременной памяти и посредством мышления ситуации дается определение. При этом, если субъективная картина ситуации расходится с имеющимися у человека представлениями о данном классе ситуаций, возможна либо корректировка общей модели, либо «подгонка» ситуационной модели под общую, отвечающая известному явлению стереотипизации. Согласно представлениям У.Клара и его коллег о конфликте как когнитивной схеме: если ситуация определяется как конфликтная, будут выбираться доказательства, поддерживающие эту схему (Klar, Bar-Tal, Kruglanski 1988). Следовательно, можно сделать вывод о том, что, скорее всего имеет место «схватывание» ситуации в целом, тогда как ее опознание «по деталям» вызывает затруднение. Сталкиваясь с затрудняющей его ситуацией, человек старается в первую очередь отнести ее к определенному типу, о котором он имеет более-менее ясные представления. Стремление человека к «определению ситуации» обусловлено желанием снизить дискомфорт от чувства неопределенности. По Сикурелю, «интерпретация — это постоянный процесс, где структурное сходство контекста с другими известными событиями («чувство социальной структуры») активизирует различные мыслительные схемы и типизации. Такой сплав с намерениями индивида конструирует новую действительность и новое знание» (Бекк-Виклунд 1992: 98).

В случае несоответствия имеющихся знаний и опыта, часто возникает осознание безысходности в конфликтной ситуации, что фруст-

рирует индивида, ограничивает свободу выбора, сводя количество альтернатив до минимума.

Однако одно дело думать о чем-то, другое дело - придумывать. В процессе обдумывания выявляются новые отношения, те, которые раньше не воспринимались как существенные. Для объяснения того, что происходит при размышлении, можно воспользоваться термином С.Л.Рубинштейна «анализ через синтез»: выявление новых отношений фигур (анализ) происходит в результате переосмысления позиции и постановки новых целей (синтез) (Рубинштейна 1998).

А.В.Брушлинский пишет: «...Человек ищет и находит решение мыслительной задачи не по принципу выбора из альтернатив, а на основе строго определенного, непрерывного, но не равномерно формирующегося прогнозирования искомого» (Брушлинский 1979: 159).

В процессе создания нового многие авторы выделяют вопрос о роли сознательного и бессознательного, иначе говоря, о соотношении интуиции и логики в творческом процессе решения проблемной ситуации. Выделяя два вида опыта субъекта: интуитивный и логический, Я.А.Пономарев считает, что интуитивный опыт, обладая весьма своеобразными свойствами, может быть назван бессознательным по двум причинам: во-первых, он образуется помимо воли субъекта и вне поля его внимания; во-вторых, он не может быть произвольно актуализирован субъектом и проявляется только в действии. Логический опыт, напротив, осознан и может быть применен при возникновении соответствующей задачи.

При решении задачи, которая не является принципиально новой для субъекта, решающий, функционируя на логическом уровне, актуализирует нужные знания и создает адекватную модель. При столкновении с необычной задачей логические знания субъекта оказываются недостаточными. Тогда функциони-

рование психического механизма, по выражению Я.А.Пономарева, «спускается» на более интуитивные уровни (Пономарева 1988). В сфере интуиции опыт менее структурирован, но более богат, поэтому там субъекту иногда удается найти ключ к решению задачи. Если принцип решения на интуитивном уровне найден, субъекту нужно еще оформить его в виде хорошо структурированной модели, перевести на логический уровень.

Я.А.Пономарев выделяет четыре фазы творческого процесса :

1. Сознательная работа. субъект безрезультатно использует логические методы решения. Особое деятельное состояние как предпосылка интуитивного проблеска новой идеи.
2. Бессознательная работа. Созревание, решающий оставляет сознательные попытки, однако взамен включается интуитивный уровень мышления.
3. Переход бессознательного в сознание. Этап вдохновения. В результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея решения. Первоначально в виде гипотезы, в виде принципа или замысла.
4. Сознательная работа. Развитие идеи, окончательное оформление идеи.

В основу выделения фаз Я.А.Пономарев закладывает: - переход от сознательного поиска к интуитивному решению; - эволюция интуитивного решения в логически завершенное.

Вопрос особенностей интуиции и логики и их соотношения в процессе принятия творческого решения требует более детального рассмотрения. Современные ученые определяют логику как метод познания и доказательства, основанный на применении таких операций, как индукция, дедукция и аналогия (Новиков 2000).

В связи с тем, что разные идеи вытекают из своих исходных посылок с разной степенью

вероятности, логику подразделяют на строгую и нестрогую. В строгой логике исходные посылы однозначно определяют конечный вывод, а также существует гарантия истинности заключений в случае истинности исходных посылок. В нестрогой же, то есть вероятностной логике конечный вывод не вытекает однозначно из исходных посылок и нет гарантии достоверности заключений в случае достоверности исходной информации.

Для нестрогой логики характерно стремление путем обобщения уже имеющихся знаний выйти за его пределы, сформулировать новые положения, истинность которых еще не доказана. В данном случае вывод по неполной индукции и аналогии носят вероятностный характер, так как представляет собой своего рода скачок, переход от известного к неизвестному. «Если строгая логика, такая, как дедуктивное мышление, легко поддается аксиоматизации и формализации, то нестрогая логика не может служить надежным алгоритмом, введение которого в компьютер позволило бы автоматизировать процесс творческого мышления» (Новиков 2000: 114).

Интуиция представляет собой прямое, непосредственное усмотрение истины без обоснования логическими доказательствами и аргументами, характеризуется внезапностью, неосознаваемостью, способностью детерминировать разрывы и пробелы в поэтапном процессе переработки наличных данных, порождать свертывание и кристаллизацию ментального опыта, не поддается формализации и аксиоматизации. В интуитивной теории процесс возникновения идей описывается как процесс, не обусловленный исходными посылками, не имеющий той базовой информации, которая привела к рождению оригинального творческого продукта.

Поскольку критерием творческого акта, согласно Я.А.Пономареву, является уровневый переход от низших к высшим структурным

уровням, что приводит к возникновению нового способа взаимодействия субъекта с объектом и возникновению нового знания. Тем самым творческий продукт предполагает включение интуиции и, по мнению автора, не может быть получен на основе логического вывода. Однако мы считаем, что интуиция и логика в данном контексте являются не взаимоисключающими, а взаимодополняющими аспектами развития мышления в целом и его творческих составляющих в частности.

На основании анализа интеллектуальной деятельности выдающихся ученых и решения творческих задач обычными людьми Н.Б.Новиков приходит к выводу, что «новые идеи и решения возникают в результате совместного участия логического и интуитивного мышления человека, благодаря взаимному функционированию логики и интуиции в конкретных проблемных ситуациях» (Новиков 2000: 115). Причем, речь идет именно о вероятностной логике как частном проявлении логических аспектов. Автор так же подчеркивает, что для интуиции характерно не отсутствие посылок, а их наличие в виде личностных убеждений, предпочтений и верований, объединяющихся в понятие интенционального опыта.

Образование новизны за счет комбинаций элементов можно определить термином **инсайта**. Даже длительный и интенсивный процесс творческого мышления исследователя может прерваться из-за недостатка в памяти или в текущей информации какого-то звена, необходимого для завершения разумной комбинации. А спустя некоторое время, получив извне, может быть случайное, но необходимое или в чем-то близкое к нему воздействие-подсказку, в мозге исследователя происходит **неожиданное** завершение или смена комбинации. Теперь уже на сознательном уровне, после уточнения деталей, формируется продукт мыслительного процесса.

Определяя дивергентное мышление как «тип мышления, идущего в различных направлениях», Дж.Гилфорд считал операцию дивергенции, наряду с операциями преобразования и импликации, основой креативности как общей творческой способности (Гилфорд 1965). Дивергентное мышление предполагает, что на один и тот же вопрос может быть дано множество разнообразных, но одинаково равноправных ответов, в отличие от конвергентного мышления, которое ориентировано на единственно верное решение, с точки зрения предыдущего опыта и усвоенных знаний. Следовательно, чем больше вариантов решения конфликтной ситуации человек видит и осознает, тем выше вероятность реализации оптимального способа разрешения. Можно заключить, что конвергентное мышление на начальном этапе построения задачи, скорее всего приведет к тупиковой ситуации, создавая основу для ощущения неразрешимости проблемы. Однако, оно так или иначе необходимо для построения предварительной модели ситуации, на основании имеющегося опыта. Однако дальнейшее развитие мышления по необходимости предполагает нахождение новых возможных вариантов «видения» проблемы и следовательно вероятных способов разрешения. Далее все же необходимо из имеющихся вариантов выбрать одно, самое оптимальное, самое целесообразное решение, что снова активизирует мыслительную операцию конвергенции.

Согласно концепции А.Медника лежащей в основе разработанного им теста RAT (тест отдаленных ассоциаций), процесс дивергентного мышления идет посредством мыслительного поиска в разных направлениях семантического пространства, как бы отталкиваясь от содержания проблемы (Mednich 1969). Дивергентное мышление рассматривается как боковое, периферическое мышление, мышление «около проблемы». Конвергентное мышление увязывает все элементы семантического простран-

ва, относящиеся к проблеме, воедино, находит единственно верную композицию этих элементов. Медник полагает, что в творческом процессе присутствует как конвергентная, так и дивергентная составляющие. По мнению Медника, синтез элементов может быть нетворческим и стереотипным, следовательно, суть творчества, не в особенности операции, а в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза.

Вышеописанные фазы и отдельные составляющие процесса мышления, позволяют составить описание более обобщенной модели поэтапного развития мышления в процессе разрешения противоречия в конфликтной ситуации, и соответственно представить процессуальную характеристику мышления в конфликте. Оставаясь в рамках двух основных фаз – построения модели проблемной ситуации и поиска решения в проблемном поле конфликтной ситуации, мы считаем, что первую фазу можно разделить на два основных этапа, а вторую - на три.

I фаза - На первом этапе творческое мышление проявляется в способности увидеть, вычленив само противоречие, суть проблемы в пространстве конфликтной ситуации. Выделение существенных с точки зрения решения проблемы признаков, позволяет построить более адекватную картину ситуации, потенциально содержащую так же возможности реконструкции и нахождения способов разрешения. На данном этапе осуществляются как процессы анализа, так и синтеза. Однако, исходя из особенностей проблемного поля конфликтной ситуации, которая характеризуется новизной, неопределенностью, необходимостью привлечения новых ресурсов, прежний опыт может оказаться недостаточным и первичная модель проблемного поля не будет удовлетворительной для решения проблемы.

На втором этапе преодоление состояния неразрешимости противоречия происходит

посредством более разностороннего анализа. С помощью вероятностной логики и, особенно, интуиции происходит выявление новых, до этого не подмеченных свойств ситуации, взаимосвязей познаваемых объектов, которые появляются в качестве инсайта. В результате творческих процессов происходит построение новой модели, раскрывающей потенциальные возможности решений.

II фаза - На первом этапе происходит генерация различных возможных вариантов решений, на основании более широкого охвата проблемного поля конфликтной ситуации. Творческое мышление проявляется в таких характеристиках как беглость, гибкость, сложность, оригинальность.

На втором этапе надо определиться с вариантом решения, творческая составляющая этого выбора проявляется в выборе из возможных альтернатив наиболее нестандартного способа, однако этот способ должен так же соответствовать критерию практичности, «применимости» в данной ситуации, что само собой соответствует требованиям третьего этапа данной фазы.

На третьем этапе происходит практическая проверка, реализация замысла решения в конкретной ситуации.

Таким образом, на основании анализа различных подходов, мы пришли к выводу об

особой роли и месте творческого мышления в конфликтной ситуации. Причем творческое мышление опосредует динамику поиска и нахождения решения на всех этапах развития процесса. Если главная функция интеллекта заключается в построении адекватных репрезентаций происходящего, то отличительной характеристикой творческого мышления определенным образом является способность по-иному видеть, понимать и интерпретировать окружающую действительность. Тип и способ репрезентации происходящих событий выступает в качестве одного из базовых феноменов интеллектуальной жизни человека и его опыта в целом. Однако реорганизация и переструктурирование репрезентативной модели в процессе разрешения конфликтной ситуации, выступающей в качестве стимула для формирования нового опыта, есть функция творческих процессов мышления. Следовательно, мы полагаем, что всесторонний анализ творческих особенностей мышления, позволит подходить конструктивно к преодолению конфликтной ситуации, посредством разрешения лежащей в основе проблемы-противоречия, и эффективно предвосхищать эскалацию конфликтных отношений.

#### ЦИТИРУЕМАЯ И УПОМИНАЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Ոսկանյան, Կ.Վ. (2001). Էմպիրիկ և տեսական ընդհանրացումների դերը սովորողների մտածողության ձևավորման գործում, *Մտածողություն և վարք հոդվածների ժողովածու*, Երևան:
2. Бекк-Виклунд, М. (1992). Феноменология: мир жизни и обыденного знания // П.Монсон. Современная западная социология: теории, традиции, перспективы. СПб.
3. Брунер, Дж. (1977). Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.
4. Брушлинский, А.В. (1979). Мышление и прогнозирование. М.
5. Бэрон, Р., Ричардсон, Д. (2001). Агрессия, СПб.
6. Гилфорд, Д. (1965). Три стороны интеллекта // Психология мышления / Ред. А.М.Матюшкин. М.
7. Кашапов, М.М. (2003). Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учеб-

- ное пособие /Под научн ред проф А.В.Карпова, М, Ярославль.
8. Кашапов, М.М. (2001). Методологическая основа профессионального педагогического мышления // Психология субъекта профессиональной деятельности. / Под ред. А.В.Брушлинского, А.В.Карпова. М. — Ярославль.
  9. Новиков, Н.Б. (2000). Соотношение интуиции и логики в процессе порождения новых научных идей. // Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия, сборник научных статей, Российская академия наук Институт психологии, Москва.
  10. Пономарев, Я.А. (1988). Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. М.
  11. Рубинштейн, С.Л. (1998). Основы общей психологии. СПб.с
  12. Тевосян, М.В. (2001). Восприятие и мышление в конфликтной ситуации. Влияние когнитивных процессов на развитие агрессии. *Մտածողություն և վարք հոդվածների ժողովածու*, Երևան:
  13. Хасан, Б.И., Сергоманов П.А. (2001). Разрешение конфликтов и ведение переговоров. Учебное пособие, Красноярск – Москва.
  14. Эльконин, Б.Д. (1994). Введение в психологию развития. М.
  15. Klar, Y.; Bar-Tal, D.; Kruglanski, A. (1988). Conflict as a Cognitive Schema: Toward a Social Cognitive Analysis of Conflict and Conflict Termination // *The Social Psychology of Intergroup Conflict. Theory, Research and Applications* / Ed. By W.Stroebe a. o. Berlin.
  16. Mednich, S.A. (1969). The associative basis of the creative process // *Psychol. – Review.* - № 2.

ТЕВОСЯН МАРИЯ

## ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

### РЕЗЮМЕ

В статье обсуждается роль творческого мышления в конфликтной ситуации. В связи с проблемой исследования конкретизируются понятия «внешних и внутренних» условий мыслительной деятельности, где конфликтная ситуация выступает в качестве связующего звена мышления и деятельности. На примере моделей, предложенных разными авторами, всесторонне анализируется процесс мышления в ходе решения проблемных ситуаций. В частности обсуждается проявление различных особенностей и процессов мышления, таких как логика, интуиция, конвергенция, диверген-

ция, на разных этапах развития процесса мышления. Представляется обобщенная модель мышления в процессе поиска решения в проблемном поле конфликтной ситуации, где отдельно рассматриваются функции интеллекта и творческого мышления.

*Ключевые понятия:* конфликтная ситуация, проблемная ситуация, модель проблемной ситуации, интуиция, логика, творческое мышление, «внешние и внутренние условия» мыслительной деятельности, конвергентное и дивергентное мышление.

## ՄՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ՄՏԱԾԵԼԱԿԵՐՊԸ ԿՈՆՖԼԻԿՏԱՅԻՆ ԻՐԱՎԻՃԱԿՈՒՄ

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում վերլուծված է ստեղծագործական մտածողության դերը կոնֆլիկտային իրադրությունում: Ներկայացված են մտածողության «արտաքին և ներքին» պայմանները, որտեղ կոնֆլիկտային իրադրությունը հանդես է գալիս որպես կապող օղակ մտածողության և գործունեության միջև: Տարբեր հեղինակների կողմից առաջադրված մոդելների հիման վրա վերլուծվում է մտածողության գործընթացի զարգացումը պրոբլեմային իրադրության լուծման ընթացքում: Մասնավորապես քննարկվում են մտածողության տարբեր առանձնահատկությունների և գործընթացների դրսևորումները մտածողու-

թյան գործընթացի զարգացման տարբեր փուլերում: Ներկայացվում է կոնֆլիկտային իրադրությունում մտածողության զարգացման ընդհանրացված մոդելը, որտեղ առանձին դիտարկվում են ինտելեկտի և ստեղծագործական մտածողության գործառույթները:

*Հանգուցային հասկացություններ.*

կոնֆլիկտային իրադրություն, պրոբլեմային իրադրություն, պրոբլեմային իրադրության մոդել, ինտուիցիա, տրամաբանություն, ստեղծագործական մտածողություն, մտածողության «արտաքին և ներքին» պայմաններ, կոնվերգենտ և դիվերգենտ մտածողություն:

TEVOSYAN MARIA

## THE CREATIVE THINKING IN A CONFLICT SITUATION

### SUMMARY

The role of creative thinking in a conflict situation is analyzed in the article. The “internal and external” thinking conditions are presented where the conflict situation is acting as a linkage between thinking and activity. The development of thinking process during the settlement of a conflict situation is analyzed based on models suggested by different authors. Particularly, demonstrations of various peculiarities and processes of thinking in different stages of the thinking

process development are discussed. The generalized model of thinking in a conflict situation is presented where the functions of intellect and creative thinking are observed separately.

*Key words and expressions:* conflict situation, problematic situation, model of the problem situation, intuition, logic, creative thinking, “internal and external” thinking conditions, convergent and divergent thinking.



## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ЮРИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Интенсивное развитие психологической науки и практики позволяет сегодня широко использовать ее достижения в самых различных областях человеческой деятельности, в частности в образовании и праве.

Вне всякого сомнения, юридическая профессия находится в той сфере человеческой деятельности, где доминирующими являются отношения «человек-человек». Где бы и кем бы ни работал юрист, в какой бы сфере юридической деятельности он ни нашел применения юридическим знаниям, он всегда и везде общается и работает с людьми, будь то обвиняемый или свидетель по уголовному делу, стороны по гражданскому или арбитражному делу, партнеры по бизнесу, коллеги по работе. Кроме того, большинство юристов - это лица, в чьем субординационном или функциональном подчинении находится достаточное количество людей. Казалось бы, при такой ситуации наличие у юриста специальных познаний в области психологии и навыков их использования в сфере профессиональной деятельности просто необходимо.

Объектами профессиональной деятельности выпускников являются: события и действия, имеющие юридическое значение; правовые отношения, возникающие в сфере функционирования государственных институтов; правовые отношения между государственными органами, физическими и юридическими лицами.

Заметим, объектом профессиональной юридической деятельности не назван ни человек, ни личность, ни группа людей, ни общество, ни даже общественные отношения между

людьми, а только отношения между абстрактными физическими лицами.

Что должен уметь юрист? Он должен уметь: толковать и применять законы и другие нормативные правовые акты; обеспечивать соблюдение законодательства в деятельности государственных органов, физических и юридических лиц; юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства; разрабатывать документы правового характера, осуществлять правовую экспертизу нормативных актов, давать квалифицированные юридические заключения и консультации; принимать правовые решения и совершать иные юридические действия в точном соответствии с законом; вскрывать и устанавливать факты правонарушений, определять меры ответственности и наказания виновных; предпринимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав; систематически повышать свою профессиональную квалификацию, изучать законодательство и практику его применения, ориентироваться в специальной литературе.

Таким образом, он должен уметь все, но только не работать с людьми, поскольку не они являются объектами его профессиональной деятельности.

Между тем, современное общество предъявляет новые требования к выпускникам юридических факультетов и вузов. Проводимая реформа образования вообще, высшего профессионального в частности и высшего юридического образования в конкретном случае должна проводиться с учетом именно этих новых требований.

«Одно из направлений модернизации высшего профессионального образования в современный период - это принципиальное изменение концепции государственных образовательных стандартов, переход от гностической концепции и концепции знания стандартов высшего профессионального образования к компетентностному подходу при их формировании» (Коченева 2009: 15).

Отметим, что все компетенции в педагогической науке делятся на ключевые или базовые, которые не связаны с особенностями той или иной профессии, и профессиональные, которые обеспечивают успешную деятельность именно в определенной области профессиональной деятельности.

Остановимся на некоторых из компетенций, в формировании которых основную роль должно сыграть именно психологическое образование. Особенность этих психологических компетенций состоит в том, что они одновременно являются для юриста и базовыми, и профессиональными, иногда даже узкопрофессиональными. Именно в этом заключается их важность и значимость для формирования компетенции будущего юриста.

Для юриста крайне важная профессиональная и ключевая компетенция - это умение и навыки работы в команде. В современной юридической практике командные методы работы приобретают все большую популярность. Создаются оперативные, следственные и оперативно - следственные группы при расследовании сложных многоэпизодных уголовных дел, а таковых становится все больше и больше. Юридическое сопровождение деятельности крупных промышленных предприятий, банков, финансовых групп, корпораций обеспечивается не просто группой юристов, объединенных в юридические отделы, а командой юристов-единомышленников. Командные навыки работы необходимы юристу в процессе разработки нормативных актов, начиная с феде-

ральных законов и заканчивая локальными нормативными актами, которые в современной юридической практике имеют не меньшее значение.

Даже адвокаты, стремящиеся в своей практической деятельности к максимальной независимости и максимальному индивидуализму, вынуждены объединяться в группы при осуществлении защиты по крупным уголовным делам или для представительства интересов своих клиентов в судах и иных юрисдикционных органах по крупным гражданским, арбитражным делам.

Между тем в учебных планах юридических факультетов и вузов отсутствуют курсы и дисциплины, способствующие формированию знаний о психике, психологических особенностях личности, навыков работы в команде. Данную компетенцию следует формировать целенаправленно в процессе обучения в учебном заведении, и сделать это можно только на основе знаний в области психологии и с использованием психологических методов.

«Не менее важными являются коммуникативные компетенции юриста. В педагогической литературе коммуникативные компетенции связываются в основном с навыками устной и письменной речи, навыками профессиональной речи и делового профессионального письма, владением иностранными языками. Безусловно, эти составляющие профессиональных компетенций важны для юриста. Но в значительной степени коммуникативные компетенции юриста имеют психологическую составляющую. Именно от них зависит успешность не только межличностного общения выпускника юридического вуза или факультета, но и его успешность в профессиональном общении и профессиональной деятельности" (Каращук 1988: 72).

Знание психологии людей, с которыми ему придется общаться, психологических особенностей восприятия действительности теми

или иными субъектами права, особенностей психологического восприятия устной и письменной речи, вербальных и невербальных методов общения могут обеспечить юристу не только получение достоверной и полной информации в процессе допроса того или иного участника процесса, но и успешное ведение и завершение деловых переговоров, заключение сделки на выгодных для клиента условиях и в ряде других видов профессиональной деятельности.

Владение психологическими навыками межличностного и профессионального общения особенно важно для юриста в связи с тем, что в большинстве своем его общение происходит в условиях конфликтной ситуации, в условиях конкуренции между сторонами, а иногда и откровенного противоборства сторон. В этой связи юрист должен выполнять не только свои профессиональные юридические функции, но и функции медиатора, посредника между сторонами по делу, а иногда конфликтолога и психолога одновременно, задача которого - примирить нередко непримиримые интересы сторон.

Для формирования профессиональных и ключевых коммуникативных компетенций юриста необходимо введение таких курсов, как «Общая психология», «Психология общения», «Психология управления», «Психология ведения деловых переговоров», а также проведение тренингов профессионального общения. Именно они позволят будущему юристу установить психологический контакт с людьми независимо от их процессуального, правового, должностного или иного статуса и отношения к собеседнику.

Здесь мы подошли еще к одной профессиональной и базовой компетенции юриста, имеющей психологическую основу формирования, - нервно-психической и эмоциональной устойчивости к конфликтным ситуациям, способности к регуляции и саморегуляции в экстремальных условиях.

Проблема профессиональной деформации юристов обострилась в последнее время именно по причине отсутствия у большинства юристов данной компетенции.

Текущая ситуация в органах следствия, прокуратуры, МВД, в уголовно-исполнительной системе, в меньшей степени - в судах принято обычно объяснять недостаточным материально-бытовым обеспечением работников этих органов. Между тем это далеко не всегда главная причина. Главная же причина заключается в том, что большинство выпускников вузов не выдерживают экстремальных условий работы, информационной насыщенности юридической практики. Не выдержав этой длительной психотравмирующей ситуации, большинство юристов уходят из следственных органов, органов МВД или прокуратуры в иные более спокойные виды юридической практики или вообще прекращают юридическую практику, едва накопив достаточный для успешной карьеры опыт профессиональной деятельности.

Может быть, именно по этой причине на рынке юридического труда сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны, перепроизводство юристов, а с другой - нехватка грамотных и профессионально состоявшихся юристов во всех органах.

В этих условиях психологическая устойчивость и способность к саморегуляции в экстремальных условиях становятся жизненно значимой компетенцией не только для конкретного юриста, но и для юридической профессии в целом.

Для будущего юриста в современных условиях важны также когнитивные психологические компетенции. Безусловно, успешная профессиональная деятельность юриста во многом определяется объемом его знаний в области психологии. Что же изучается в рамках юридической психологии? «Психология прес-

тупного поведения. Предмет, основания и выводы для назначения судебно-психологической экспертизы».

Впрочем, повод для такого подхода к формированию психологических знаний юристов дает отчасти само законодательство, «которое ориентирует будущих правоприменителей на то, чтобы наказывать совершенное преступление, а не лицо, его совершившее, расторгать брак, а не разводить конкретных супругов, вершить правосудие, а не судьбы людей, исполнять назначенное по приговору суда наказание, а не исправлять осужденных» (Казанченко 2003: 130).

Между тем правоприменение станет эффективным только тогда, когда в юридической деятельности акценты будут смещены принципиально. Когда юрист будет работать не только с законами и нормативными актами, правоотношениями и юридическими фактами, а с

людьми. А для этого юрист должен знать основные закономерности развития личности, понимать связи между психическими феноменами и социальными явлениями, происходящими в обществе, выделять психологические компоненты, определяющие поведение людей в системе правоотношений.

Поэтому важно, чтобы студенты юридических вузов получали знания в области общей и социальной психологии, возрастной и правовой психологии, психологии девиантного поведения и психологии ведения деловых переговоров. Важно вводить практикоориентированные методы обучения, которые характерны для психологического образования, - проведение практических занятий и тренингов, которые бы обеспечивали приобретение студентами не только психологических знаний, но и навыков и умений их использования и применения.

#### ЦИТИРОВАННАЯ И УПОМЯНУТАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Казанченко, И.А. (2003). Подготовка юристов к профессиональной деятельности. М.

2. Карацук, Л.А. (1988). Психологические особенности профессионального общения юристов. М.

3. Коченова, Н.Б. (2009). О клиническом подходе к гуманизации юридического образования.

*ХАЧИКЯН ГАЯНЕ*

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ЮРИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

### РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается необходимость формирования профессиональных психологических компетенций в обучении юристов в соответствии с новыми требованиями, которые современное общество предъявляет к выпускникам юридических факультетов и вузов. Важно, чтобы студенты юридических вузов получа-

ли знания в области общей и социальной психологии, возрастной и правовой психологии, психологии девиантного поведения и психологии ведения деловых переговоров. Важно вводить практикоориентированные методы обучения, которые характерны для психологического образования, - проведение практических

занятий и тренингов, которые бы обеспечивали приобретение студентами не только психологических знаний, но и навыков и умений их использования и применения.

*Ключевые понятия:* реформа образования, требования современного общества, мо-

дернизация высшего профессионального образования, ключевые и базовые компетенции, формирование психологических знаний, психологическая устойчивость, саморегуляция в профессиональной деятельности.

*ԽԱՉԻԿՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ*

ԻՐԱՎԱԲԱՆՆԵՐԻ ԿՐԹՄԱՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ  
ԻՐԱՎԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ  
ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում դիտարկվում է հոգեբանական գիտելիքների դերը ապագա իրավաբանների ուսուցման գործընթացում: Նշվում են այն ուղղությունները, որոնք կարևոր են իրավաբանին ժամանակակից հասարակության մեջ բարձր մասնագիտական արդյունքների հասնելու գործընթացում: Դրանք են՝ ընդհանուր, իրավաբանական, սոցիալական հոգեբանությունը:

*Հանգուցային հասկացություններ.*  
կրթության բարեփոխում, ժամանակակից հասարակության պահանջներ, բարձրագույն մասնագիտական կրթության արդիականացում, հիմնական և բազային կարողություններ, հոգեբանական գիտելիքի ձևավորում, հոգեբանական կայունություն, ինքնակարգավորում մասնագիտական գործունեության շրջանակներում:

*XACHIKYAN GAYANE*

THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL  
COMPETENCIES IN TRAINING LAWYERS IN THE MODERN SOCIETY

SUMMARY

The article discusses the need of formation of professional psychological competencies in training lawyers according to the new require-

ments that modern society places on graduates of law faculties and higher education institutions. It is important that students of legal higher edu-

cation institutions gain knowledge in the field of general and social psychology, age and legal psychology, psychology of deviant behavior and psychology of business negotiations. It is essential to introduce practice-oriented teaching methods, which are characteristic of psychological education – implementing practical exercises and trainings that would provide students not only with psychological knowledge, but also skills and competences for their use and application.

*Key concepts:* education reform, demands of modern society, modernization of higher education, key and core competencies, formation of psychological knowledge, psychological stability, self-regulation in the professional activity.

## ВЗРОСЛОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИМПЕРАТИВ МЕНЯЮЩИХСЯ РЕАЛЬНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Для многих преподавателей музыки, прошедших подготовку для обучения детей музыке, задача эффективно работать со взрослыми может вызвать смешанные чувства. Принимая во внимание эти реалии, очень важно учителям музыки, участвующим в музыкальных образовательных программах для взрослых, иметь свои стратегические приоритеты. Благодаря работе со взрослыми учениками, преподаватели музыки имеют возможность не только оказывать помощь им на пути достижения их цели обучения, но и вовлечь их к участию в исполнительском искусстве, а также активировать их как слушателей. Актуальным становится вопрос об информированности педагогов музыки проблемами взрослого образования.

Обычно учителя думают, что нет никакой разницы между тем, обучают ли они взрослых или детей. Педагоги в общих чертах используют одинаковые стратегии как для младших так и для взрослых учеников. Точка зрения любого учителя музыки касательно взрослого учащегося не сильно отличается от точки зрения венгерского композитора и прославленного педагога Золтана Кодаи, который выразил убеждение, что если не начать качественное музыкальное образование рано, то ученик будет полностью «потерян» музыкально. Он писал: «Лет от трех до семи гораздо важный этап в плане обучения, чем более позднее время. Что будет испорчено или опущено в этом возрасте не может быть исправлено позже. В эти годы решается практически будущее... Если душа остается необработанной в возрасте около семи, она уже не дает ничего, чтобы можно было бы впоследствии выращивать.» (Kodály 1941/1974: 129)

Однако новейшие исследования в области взрослого образования доказывают, что на взрослых, желающих заниматься музыкальной деятельностью и в частности играть на каком-либо инструменте, возлагаются немалые надежды. Учителя всевозможных методов обучения делают все, чтобы обеспечить «вход» или «возвращение» в музыкальную деятельность взрослым, чтобы вовлечь их в процесс своеобразной магии самоутверждения в музыке.

Теория обучения взрослых представляется постоянно меняющейся мозаикой, где старые части перестраиваются в новые возможности. Пересматривая некоторые из этих «старых» частей и изучая новые, мы надеемся внести свой вклад в помощь преподавателям музыки в процессе расширения горизонтов в понимании, кто именно есть взрослые ученики, и как они представляют свое «запоздалое» музыкальное образование. Для этой цели

1. Мы начнем с рассмотрения мотиваций и причин учебы взрослых,
2. познакомимся с новейшими работами, в которых исследуются различия детского и взрослого образования,
3. предоставим идеи о том, как именно педагоги музыки могли бы работать со взрослыми, чтобы способствовать их оптимальной поддержке.

**Мотивации взрослых к обучению.** К.Хул был одним из первых исследователей изучавший ориентации и основные мотивации взрослых к обучению (Houle 1961/1993). В результате подробных интервью им были определены три вида мотивационных моделей среди взрослых.

Во-первых, это те, которые представляют «целенаправленную» группу. В эту группу входят взрослые ученики, желающие получить образование для достижения конкретных целей. У таких учащихся определенные цели, для достижения которых они присоединяются к конкретному курсу или к конкретной группе.

Некоторые взрослые просто ориентированы на «деятельность», причины участия в которой могут не иметь явных связей с содержанием и целями деятельности. Например, они могут присоединиться к хору, чтобы встретиться с другими людьми, или принять участие в инструментальном ансамбле, потому что они хотят служить другим в местном сообществе, посетив, например, дом престарелых.

Третья категория включает тех взрослых, которые ориентированы «на образование». Участвуя в системе непрерывного образования, эти люди, как правило, стремятся к познанию ради желания развивать собственные знания и навыки.

Конечно же эти мотивации не всегда бывают «чистыми», и учащиеся могут продемонстрировать несколько мотиваций одновременно. Например они могут целенаправленно продолжить свое музыкальное образование для того чтобы углубить свои знания и навыки играть на каком-либо музыкальном инструменте, и вместе с тем-аккомпанировать церковному хору, тем самым служить своей общине, или же участвовать в обучении ради просто веселого времяпрепровождения. Возможно сочетание всех этих мотиваций вместе взятых. Исследования в области взрослого образования показывают, что учащиеся могут заниматься своим музыкальным образованием или вовлечь себя в какую-нибудь музыкальную активность по многочисленным и сложным причинам и что причины их мотиваций к обучению с течением времени могут меняться .

**Различия между детским и взрослым образованием.** Имеются многочисленные ис-

следования изучающие различия между детским и взрослым образованием.

С.Мериам и соав. указывают, что конфигурации процессов обучения в детском и зрелом возрасте отличаются в ряде важных направлений: Это 1. ученики, 2. контекст, 3. процесс обучения (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007).

**Ученики.** Детское и взрослое образование отличаются друг от друга существенным образом.

В то время как для ребенка обучение - это зачастую новый опыт, который прибавляется к предыдущему, хоть и маленькому опыту, у взрослого уже имеется жизненный опыт, который способствует его обучению. Психология определяет также различные этапы жизни, в которых пребывают дети и взрослые во время образования. Для детей – это этап развития доверия, самостоятельности, инициативности и независимости. Для взрослых – это этапы развития жизни, когда идентифицируются интимность, генеративность и целостность (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007: 423-426). Кроме того, взрослая жизнь характеризуется жизненными событиями и переходами, резко отличающимися от детских.

Это могут быть, например, задачи связанные с карьерой, семьей или с возрастом.

Учителя музыки могут использовать предыдущий опыт взрослых. Например, музыкальные воспоминания накопленные в течение жизни повышают способность взрослых к обучению музыке, а также способствуют ее верной интерпретации. Таким образом, взрослый ученик приносит свой опыт в процесс обучения музыки, который может быть использован преподавателем. Учителя могут также использовать предварительные знания взрослых, объясняя понятия и термины по отношению к предшествующим знаниям.

**Контекст обучения.** Есть несколько основных различий между контекстами обуче-



ния у детей и у взрослых, которые могут быть использованы музыкантами педагогами.

Общеизвестно, что зависимость детей от других субъектов (напр. родителей) может привести к разным ограничениям образовательных возможностей. Это обстоятельство в меньшей степени относится к взрослым. Как независимые учащиеся, взрослые сами могут принимать самостоятельные и обоснованные решения, решить какие уроки брать, на каком музыкальном инструменте играть, или же выбрать себе педагога. Иначе говоря, взрослые гораздо чаще, чем дети, имеют средства и возможности принимать решения, касающиеся собственного образования в соответствии с их приоритетами и целями.

Кроме того, в то время как дети принимают участие в музыкальной деятельности в качестве обязательных мероприятий, взрослые включаются в образовательные возможности добровольно и тем самым проявляют энтузиазм и пылкое желание учиться. Другими словами, взрослые – это самостоятельно ориентированные ученики, которые могут брать на себя ответственность за то, что именно они хотят учить и как они собираются это организовать.

Как уже упоминалось, участие взрослых в процессе обучения происходит в то время, когда они параллельно решают задачи связанные с карьерой и семьей. В этом смысле участие в музыкальных программах может быть оценено как нечто совершающееся как для конкретных, так и для развлекательных целей.

**Процесс обучения.** С.Мериам и соав. Отмечают, что из трех отличий контекста обучения, в третьем налицо наименьшее количество различий между взрослым и детским образованием (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007).

К.Хул утверждал, что процесс обучения у взрослых и детей вообще идентичный (Houle 1961/1993). М.Ноулс, сформулировавший ос-

новные положения андрагогики (отрасль педагогической науки, раскрывающий теоретические и практические проблемы обучения, воспитания и образования взрослого человека в течение всей его жизни), напротив, утверждает, что в основе взрослого обучения лежат шесть основных принципов, отличающих его от детского обучения (Knowles, Holton & Swanson 2005):

1. взрослому человеку, который обучается, - обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
2. он, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;
3. взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;
4. взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям;
5. процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют этому;
6. процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах.

М.Ноулс различает два способа, в которых концептуализируется целенаправленная учеба.

1. «самонаправленное обучение», когда взрослый ученик «способен взять под свой контроль механику и методики собственного образования» (Knowles, Holton & Swanson 2005: 185).

2. "личная автономия", когда взрослый ученик берет на себя полную ответственность за планирование целенаправленных учебных задач для достижения своих целей.

Наиболее полной формой взрослого самонаправленного обучения является та, в которой ученик испытывает внутренние изменения в сознании, в результате внешнего управления учебных задач. Здесь самонаправленное обучение включает в себя критическое осмысление и рассмотрение альтернативов. Таким образом, внешние технические и внутренние рефлексивные параметры самонаправленного обучения сливаются, когда взрослые приходят к пониманию природы знания как ценности, и когда они действуют на основе этой оценки для переосмысления и воссоздания их личных и социальных миров.

М.Ноулс сам представлял педагогику на континууме от «направленная преподавателем» к «направленная студентом».

Исследования показали, что стимул урока, осмысленность деятельности и мотивация к обучению – это те три фактора, которые особенно влияют на обучение взрослых.

***Некоторые рекомендации учителям музыки работающими со взрослыми учениками.***

1. Необходимо учесть тот факт, что для оптимального обучения взрослым необходимо знать причины, для чего тот или иной материал включен в урок .
2. Учителя могли бы рассмотреть вопрос, как именно помочь взрослым взять на себя инициативу собственного обучения и самостоятельно установить цели.
3. Учителя должны инициировать активность взрослых во время урока и выбора репертуара.
4. Надо учитывать тот факт, что если дети могут выучить материал на первый взгляд не так существенный в данный

момент, взрослые хотят приобрести навыки и знания, значимые для них в данный отрезок времени для того чтобы применить их на практике.

5. Необходимо учесть корректировки темпов инструкций для того, чтобы обеспечить достаточное время взрослым для освоения новых навыков.
6. Взрослые вряд ли продолжат учебу, если их мотивации не будут поддержаны.

***Заключение.*** В заключении хотелось бы суммировать ключевые идеи взрослого образования, которые могут быть применены музыкантами педагогами в своей профессиональной деятельности со взрослыми учениками:

- Мотивации взрослых учиться музыке обычно многогранны и сложны, и со временем могут меняться. Учителя музыки, которые работают со взрослыми должны рассмотреть вопрос как именно со временем менялись их собственные мотивации к обучению и как они сходны с ориентациями взрослых учеников.
- Обучение в зрелом возрасте отличается от детского обучения в ряде важных направлений, включающих контекст обучения, студента и процесса обучения. Взрослые ученики добровольно берутся за музыкальную деятельность как самостоятельные, автономные субъекты. Преподаватели музыки должны воспользоваться этими характеристиками, помогать и направлять их самостоятельно принимать обоснованные решения о том, что и как учить.
- В процессе обучения взрослые ученики основываются на своем жизненном опыте. Учителя должны воспользоваться музыкальными воспоминаниями взрослых учеников, по возможности включить в репертуар такие произведения с которыми они уже предварительно знакомы.

- Учителя должны также принять во внимание детский музыкальный опыт взрослых учеников. В случае если эти переживания были отрицательными, или в тех случаях, если у взрослых появились при-

вычки, отрицательно сказывающиеся на новые знания, возможно, потребуется дополнительная поддержка или поощрение учеников для разработки новых способов мышления и занятий.

#### ЦИТИРОВАННАЯ И УПОМЯНУТАЯ ЛИТЕРАТУРА

3. Houle, C.O. (1961/1993). The inquiring mind: A study of the adult who continues to learn (3rd ed.).
4. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
5. Knowles, M.; Holton, E.F.; Swanson, R.A. (2005). The adult learner: The definitive

- classic in adult education and human resource development (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier.
6. Kodály, Z. (1941/1974). Music in the kindergarten. In Z. Kodály, The selected writings of Zoltán Kodály (pp. 127–151). London: Boosey & Hawkes.
7. Merriam, S.B.; Caffarella, R.S.; Baumgartner, L.S. (2007). Learning in adulthood: A comprehensive guide (3rd ed.). San Francisco, CA: Wiley.

КАРОЯН МАРИНЕ

## ВЗРОСЛОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИМПЕРАТИВ МЕНЯЮЩИХСЯ РЕАЛЬНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

### РЕЗЮМЕ

Последние исследования в области взрослого образования доказывают, что взрослые, которые хотят быть активными в музыкальной деятельности или же играть на каком-нибудь инструменте, возлагают на это большие надежды. Теория взрослого образования кажется постоянно меняющейся мозаикой, в которой старые части превращаются в новое видение. В статье делается попытка изучить причины и мотивы образования взрослых, исследовать различия между детским и взрослым об-

разованием, а также выдвинуть идеи о том, как учитель музыки может работать со взрослыми в целях содействия и оптимальной поддержки.

*Ключевые понятия:* образование для взрослых, подходы к обучению взрослых, мотивации учебы, мотивационные модели, контекст обучения, процесс обучения, самонаправленное обучение.

ՄԵԾԱՀԱՍԱԿՆԵՐԻ ԵՐԱԺՇՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԱՐԴԻ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՓՈՓՈԽՎՈՂ ԻՍԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀՐԱՄԱՅԱԿԱՆ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Մեծահասակների կրթության ոլորտի վերջին ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ մեծահասակները, որոնք ցանկություն են հայտնում ընդգրկվել երաժշտական որևէ ակտիվության շրջանակներում, կամ էլ նվագել որևէ երաժշտական գործիք, շատ մեծ հույսեր են ունենում: Մեծահասակների կրթության տեսությունը այժմ թվում է անվերջ փոփոխվող մի մոզաիկա, որի հին մասերը նոր տեսլական են ստեղծում: Հոդվածում փորձ է արված հետազոտել կրթություն ստանալ ցանկացող մեծահասակների մոտիվներն ու պատճառները, ուսումնասիրել

տարբերությունները երեխաների և մեծահասակների կրթության միջև, ինչպես նաև փորձել օգնել երաժշտության ուսուցչին մեծահասակի հետ աշխատելիս՝ վերջինիս ցանկությունները խթանելու և հնարավորինս մեծ աջակցություն ցույց տալու նպատակով:

*Հանգուցային հասկացություններ:* մեծահասակների կրթություն, ուսման մոտիվացիա, կրթության համատեքստ, ուսումնական գործընթաց, ինքնակառավարվող ուսում:

KAROYAN MARINE

ADULT MUSIC EDUCATION AS AN IMPERATIVE OF CHANGING REALITIES OF MODERN SOCIETY

SUMMARY

The latest research in the field of adult education prove that adults wishing to engage in musical activities and in particular to play a musical instrument are pinned high hopes. Adult learning theory seems ever-changing mosaic, where the old parts are transformed into new vision. In the article there is an attempt to study the causes and motivations of adult education, investigate the differences of children's and adult education

as well as provide ideas on how music teachers could work with adults to promote them optimum support.

*Key concepts:* adult education, causes and motivations of adult education, context of education, the process of education, self-directed learning.

## ՀԵՏԽՈՐՀՐԴԱՅԻՆ ՓՈԽԱԿԵՐՊՎՈՂ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՍՈՑԻԱԼ- ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱԴԱՊՏԱՑԻԱՅԻ ՈՐՈՇ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐ

Տրանսֆորմացիա (լատիներեն՝ transformation – փոխակերպում) տերմինը ծագել է սկզբնապես օգտագործվել է կրկեսային կամ էստրադային ժանրում՝ հասկացվելով որպես յուրահատուկ հնար, որը հիմնված էր դերասանի կարողության վրա՝ գրիմի, կեղծամի, կոստյումի օգնությամբ արագորեն փոխելու արտաքինը (Советский энциклопедический словарь 1989: 1362): Ժամանակակից ընկալմամբ այդ եզրույթի կիրառումը պայմանավորված է համակարգերի այն արմատական փոփոխությունների որակական բնութագրիչների գնահատման անհրաժեշտությամբ, որոնք կրում են անշրջելի բնույթ և ապագա մոդելի ձևավորման ճանապարհին առաջացնում են անցման որոշակի իրավիճակ:

Սոցիալական փոխակերպումը՝ անհրաժեշտ փոփոխությունների տրված և մշակվող այն չափն է, որի շրջանակներում կատարվում է առավել էականի և հեռանկարայինի ընտրությունը, ինչպես նաև՝ ծրագրերի, նախագծերի, նպատակների, տեխնոլոգիաների, հակասությունների հաղթահարման և այլ ուղիներով իրականացվում է հասարակության ադապտացիան միջավայրի փոփոխություններին՝ (Зыбенко 2009: 303-308):

Դ.Բեյլը սոցիալական փոխակերպումների զարգացման երեք առանցքներ է առանձնացնում. տեխնիկա-տնտեսական, սեփականության հարաբերություններ, քաղաքական և մշակութային զարգացում: Նա ենթադրում է, որ այդ առանցքներն անկախ են,

սակայն կարող են ազդել միմյանց վրա (Bell 1976):

Սոցիալական փոխակերպումների վերլուծությունն ու ընդհանուր սկզբունքների բացահայտումը թույլ է տալիս առավել ադեկվատ ուսումնասիրել հասարակության սոցիալ-պատմական զարգացումը, հստակեցնել պլանայինի և տարերայինի, հնարավորի և իրականի, օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոնների հարաբերակցությունը, օպտիմալացնել բուն փոփոխությունների գործընթացը: Ուստի և փոխակերպումը ոչ միայն հասարակության կամ նրա որևէ ոլորտի բովանդակության և ֆունկցիաների փոփոխությունն է, այլև անհրաժեշտ պայման՝ հենց փոփոխությունների օպտիմալ իրականացման համար: Այսինքն՝ հասարակության զարգացումը մեծապես պայմանավորված է սոցիալական փոխակերպումների գործընթացների բնույթից, ուղղվածությունից, կիրառվող տեխնոլոգիաներից, նախագծերից և այլն: Մյուս կողմից, քանի որ սոցիալական իրականությունը մարդկային իմաստավորման արդյունք է՝ ունի սուբյեկտիվ հիմքեր, ուստի սոցիալական համակարգի փոխակերպումը սերտորեն առնչվում է միկրոսոցիալական և հոգևոր այնպիսի ոլորտների, ինչպիսիք են ընտանիքը, կրոնական պատկերացումները, ընդհանուր արժեքային համակարգը, կյանքի նկատմամբ հայացքները և ենթադրում է սուբյեկտների գիտակցության մեջ *իմաստի փոփոխություն*:

Փոխակերպումների տիպաբանության ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս առանձ-

նացնել դրանց հեղափոխական և էվոյուցիոն ձևերը: Առավել խոր և արագ սոցիալական փոփոխություններ են ծնում հեղափոխությունները, որոնց դեպքում հասարակական ակտիվությունը հասնում է իր բարձրակետին և հասարակության փոխակերպումը իրականացվում է հսկայական արագությամբ: Սոցիալական շատ գործընթացներ տեղի են ունենում տասնյակ անգամ ավելի արագ, քան սովորական ժամանակներում: Սոցիալական հեղափոխական փոխակերպումների վերաբերյալ իր արդիականությունը չի կորցրել հասարակական-տնտեսական ֆորմացիաների հերթափոխության վերաբերյալ Կ.Մարքսի դասական կոնցեպցիան. «Իրենց զարգացման որոշ աստիճանի վրա հասարակության նյութական արտադրողական ուժերը հակասության մեջ են ընկնում գոյություն ունեցող արտադրական հարաբերությունների, կամ-ինչ որ դրա իրավաբանական արտահայտությունն է միայն սեփականության հարաբերությունների հետ, որոնց ներսում նրանք զարգանում էին մինչև այժմ: Արտադրողական ուժերի զարգացման ձևերից այդ հարաբերությունները վեր են ածվում նրանց կապանքների: Այն ժամանակ սկսվում է սոցիալական ռևոլյուցիայի դարաշրջանը: Տնտեսական հիմքի փոփոխվելու հետ միասին շատ կամ քիչ արագ հեղաշրջում է տեղի ունենում ամբողջ վիթխարի վերնաշենքում» (Մարքս, Էնգելս 1956: 427-428): Ըստ Կ.Մարքսի՝ սոցիալական փոխակերպումներն իրականացվում են օբյեկտիվորեն, ընդգրկում են հասարակական կյանքի բոլոր կողմերը՝ արտահայտում են հասարակության զարգացման որակական թռիչքները: Սրանից հետևում է նաև, որ ցանկացած բարեփոխում /ռեֆորմ/ իր բնույթով լինելով սուբյեկտիվ՝ արտահայտում է ոչ թե

որոշ հասարակության, այլ նրա առանձին շերտերի շահերը:

Խորհրդային տարածքի երկրների հետ-սոցիալիստական (շուկայական) տնտեսության անցումն իրականացվեց «վերակառուցման» (перестройка) միջոցով, որը ըստ որոշ հեղինակների՝ չէր կրում հեղափոխության բնույթ: Հիմնական գործոններից մեկը, որով ապահովվեց հետսոցիալիստական երկրների հասարակության փոխակերպումը կապիտալիզմի՝ հասարակական գիտակցության վրա մասսայական ներգործությունն էր տարբեր մեթոդների օգնությամբ, որոնց շնորհիվ փոփոխություն «մտցվեց» մասսաների գաղափարախոսության մեջ: Ըստ էության, լիարժեք օգտագործվեց ինֆորմացիոն հասարակության ռեսուրսը (Бурдье 2007: 87-96):

Միաժամանակ անհրաժեշտ է նշել, որ վերակառուցման արդյունքում իրականացված սոցիալական փոխակերպումը իր մեջ բովանդակում էր մեխանիզմ՝ հասարակության գիտակցությանը հասցնել իր գոյաձևի անհարմարությունները, տվյալ հասարակության մեջ իր ոչ լիարժեք գոյությունը՝ ի թիվս այլ տեխնոլոգիաների օգտագործելով նաև նորացված տերմինոլոգիա (շուկայական տնտեսություն, ...), նախկին հասկացություններին նոր իմաստ վերագրելով կամ փոխելով դրանց՝ մինչ այդ եղած մեկնաբանությունները: Այնուհետև անցում կատարելով հասարակական սուբյեկտից (խորհրդային անձից) դեպի նոր ուրվագծվող սոցիում՝ իրականացվեց դրանից բխող և դրանով պայմանավորված սոցիալական դերերի, դիրքի, սոցիալական արդարության սկզբունքների փոփոխության: Ըստ էության, աշխարհայացքի և արժեհամակարգի փոփոխությունը հանդիսացավ շատ կարևոր և գործուն միջոց նախկին խորհրդային հանրապետություն-

ների՝ կապիտալիզմին անցման սոցիալական փոխակերպման մեխանիզմում (Ахиезер 1996):

Իհարկե, վերակառուցման հիմքում կային նաև բազիսային նախադրյալներ (տնտեսության լճացում, իրական մրցակցության բացակայություն, էկոլոգիական հիմնախնդիրներ և այլն), սակայն ըստ էության դա վերնաշենքային գործոններով պայմանավորված սոցիալ-տնտեսական փոխակերպում էր, որն ուղեկցվում էր անձի և հասարակության սոցիալ-հոգեբանական հիմնախնդիրների սրմամբ, ինչպես նաև նոր հիմնախնդիրների առաջացմամբ: Ընդ որում, թեև դրանք առնչվում են թե՛ նյութական և թե՛ հոգևոր ոլորտներին, սակայն փոխակերպման տիպը իր յուրահատուկ կնիքն է դնում հիմնախնդիրների դրսևորման վրա՝ ենթադրելով դրանց հաղթահարմանն ուղղված ադապտացիոն որոշակի տեխնոլոգիաների կիրառում:

Վերնաշենքային գործոններով պայմանավորված սոցիալ-տնտեսական փոխակերպումների դեպքում առավելապես ազդեցության օբյեկտ է դառնում անձի սոցիալ-հոգեբանական ոլորտը, քանի որ՝

1. Նախ՝ փոխակերպվում է անձի և հասարակական գիտակցությունը՝ հիմքեր ստեղծելով տնտեսական բազիսի փոխակերպման համար,
2. Այնուհետև՝ փոխակերպվող տնտեսական բազիսը հետադարձ հսկայական ներգործություն է ունենում անձի և հասարակության սոցիալ-հոգեբանական ոլորտների վրա՝ վերջին հաշվով դրանք համապատասխանեցնելով նոր արտադրահարաբերություններին:

Այս տիպի փոխակերպումների անցումային ժամանակահատվածի տևողությունը պայմանավորված է ինչպես անձի հոգեկան

ադապտացիայով և հասարակական գիտակցության փոխակերպմամբ, այնպես էլ կիրառվող տեխնոլոգիաների ադեկվատությամբ և արդյունավետությամբ:

Մեր դիտարկմամբ՝ հետխորհրդային փոխակերպվող հասարակությանը բնորոշ հիմնախնդիրների դրսևորումներն են.

**Ա. Տնտեսական անկումը և գործազրկության բարձր ցուցանիշը** – Այս հիմնախնդրի լուծման հիմնական ուղիներն են՝ տնտեսության վերականգնումը և նոր աշխատատեղերի ստեղծումը, որոնց համար լուրջ ներդրումներ և տևական ժամանակահատված է անհրաժեշտ: Ուստի, հասարակության սոցիալ-հոգեբանական ադապտացիայի և սրված սոցիալական խնդիրների օպերատիվ լուծման նպատակով օգտագործվում են նաև հետևյալ օժանդակ տեխնոլոգիաները՝

1. Զբաղվածության կենտրոնների հիմնում, քաղաքացիական ծառայողների մրցութային նշանակում, աշխատաշուկայի ձևավորում, որով փորձ է արվում եղած աշխատատեղերը օբյեկտիվորեն համալրել որակյալ մասնագետներով՝ ստեղծելով սոցիալական արդարության և արդար մրցակցության մթնոլորտ: Մակայն հարկ է նշել, որ այս ոլորտներում դեռևս մեծ է սուբյեկտիվ գործոնների դերը, որի հետևանքով ցածր է դրանց արդյունավետությունը:
2. Շահումով խաղերի լայն տարածում, որով փորձ է արվում գործազուրկների որոշակի մասի մոտ ստեղծել իրավիճակի հեշտ շտկման հույսեր: Մակայն այս ոլորտի թույլ վերահսկողության հետևանքով իրականում դա վեր է ածվում միայն պատրանքի:
3. Հեռուստասերիալների լայն տարածում, որով փորձ է արվում ապագայի նկատմամբ լավատեսությունը կորց-

րած մարդկանց հանել ֆրուստրացիոն վիճակից, նրանց առօրյան «հագեցնել» որոշակի բովանդակությամբ՝ կտրելով անցանկալի իրականությունից: Մակայն լուրջ, բովանդակալից և գեղարվեստական արժեք ներկայացնող սցենարների պակասի և անհրաժեշտ ֆինանսական ներդրումների սղության պատճառով դեռևս ցածր է այս տեխնոլոգիական միջոցի արդյունավետությունը:

**Բ. Սոցիալական ծանր վիճակը, պաշտպանված չլինելու զգացումը** – Այս հիմնախնդրի լուծումը մեծապես պայմանավորված է նախորդ խնդրի բարեհաջող լուծմամբ, հարկային և մաքսային օրենսդրության կատարելագործմամբ, պետական բյուջեի սոցիալական ուղղվածության մեծացմամբ, հումանիտար օգնության կազմակերպմամբ, բանկային համակարգի կայացմամբ (ցածր տոկոսադրույքներով վարկերի տրամադրման հնարավորությամբ), նպաստների և կենսաթոշակային համակարգի բարեփոխմամբ: Միաժամանակ, որպես օժանդակ տեխնոլոգիաներ օգտագործվում են բարեգործական ակցիաներ, հեռուստանախագծերի և առանձին հաղորդաշարերի միջոցով սոցիալական որոշակի խմբերի կամ անհատ մարդկանց խնդիրների լուծում, հովանավորների փնտրտուք, իրավաբանական և սոցիալական խնդիրներով անվճար խորհրդատվության կազմակերպում: Մակայն այս հիմնախնդրի լուծման արդյունավետությունը ցածր է սպասվածից, քանի որ չկարգավորված ԼՂ հիմնախնդրի, տնտեսական շրջափակման, ինչպես նաև ձևավորված մենաշնորհային տնտեսության հետևանքով կարճ ժամկետներում դրանց լուծումը իրատեսական չէ:

**Գ. Հասարակության քաղաքականացվածության բարձր մակարդակը** – Այս հիմնախնդրի լուծման հիմնական ուղիներն են՝ ժողովրդավարական սկզբունքների զարգացումը, քաղաքական կուսակցությունների, հասարակական կազմակերպությունների, հայրենակցական միությունների ստեղծման համար օրենսդրական նպաստավոր դաշտի ստեղծումը, անկախ հեռուստատեսության և մամուլի ձևավորումը, հանդուրժողականության և բազմակարծության մթնոլորտի ստեղծումը: Այս հիմնախնդրի լուծման կարևոր նախապայմաններ են տնտեսության զարգացումը, օրենսդիր, գործադիր և դատական համակարգերի իրական տարանջատումը, ինչպես նաև անկուսակցական որակյալ կադրերի առավել ներգրավումը կառավարման համակարգ: Մա իրական ժողովրդավարություն տանող ճշմարիտ ուղի է, սակայն չլուծված նախորդ հիմնախնդիրների, ինչպես նաև իշխանության եկող կուսակցությունների կողմից կադրային հարցերի լուծման պրակտիկան դեպի այդ կուսակցություններ են գրավում պատեհապաշտների մեծ մասսա, որով քաղաքական գործունեությունը էապես կորցնում է գաղափարական ուղղվածությունը և հասարակական զարգացման կարևորագույն գործոնի իր դերը:

**Դ. Ընդհանուր արժեքային համակարգի, հոգևոր, մշակութային և բարոյական չափանիշների փոփոխությունը** - Այս հիմնախնդրի լուծման հիմնական ուղիներն են՝ անձի իրավունքների և սեփականության հարաբերությունների օրենսդրական ամրագրումը, խզճի ազատության, գենդերային հավասարության, կրոնական կազմակերպությունների մասին օրենսդրության ընդունումը: Որպես օժանդակ տեխնոլոգիաներ օգտագործվում են տարբեր բնույթի շոուների, հումորային և զվարճալի ակումբների ստեղծումը, քրեա-



կան և էրոտիկ բովանդակության սերիալների ու ֆիլմերի տարածումը՝ փորձելով երիտասարդության եռանդն ու էներգիան ուղղորդել դեպի բարդությունների հաղթահարման, ինքնադրսևորման, ինքնիրականացման ուղի, ինչպես նաև՝ դեռևս ավագ սերնդի մեջ կենսունակ համայնավարական պատկերացումների ազդեցության թուլացմանը: Դրանով միաժամանակ երիտասարդությանը «հուշում են» սեփական արտաքին կամ անձնային տվյալների շնորհիվ նյութական բարեկեցության հասնելու հնարավորության մասին: Սակայն նման օժանդակ տեխնոլոգիաների չարաշահումը հղի է ազգային, մշակութային արժեքներից հեռացման, քրիստոնեական արժեհամակարգի խարխլման, և դրանով իսկ՝ պետական անվտանգության թուլացման վտանգով:

Եթե փորձենք հակիրճ ամփոփել վերը շարադրվածը, ապա կարելի է ասել, որ փոխակերպվող հասարակության սոցիալ-հո-

գեբանական ադապտացիային ուղղված և՛ ռազմավարական և՛ մարտավարական տեխնոլոգիաները Հայաստանի Հանրապետությունում հիմնականում ճիշտ են ընտրված, սակայն օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոններով պայմանավորված՝ բարձր չէ դրանց արդյունավետությունը: Այդ հիմնախնդրի լուծման, և ըստ այդմ՝ անցումային շրջանի արագ հաղթահարման համար մեծապես կարևորվում են առաջիկա խորհրդարանական և նախագահական ընտրությունները, որոնք մեծ հնարավորություններ են ստեղծում հասարակության սոցիալ-հոգեբանական փոխակերպման այս փուլում հաջողությամբ շարունակելու իրականացնել առնվազն երեք հիմնարար խնդիրների լուծումը՝

1. Ժողովրդավարության ամրապնդում,
2. Հարկային համակարգի բյուրեղացում,
3. Օբյեկտիվ կադրային քաղաքականություն:

#### ՄԵԶԲԵՐՎԱԾ ԵՎ ՀՂՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մարքս, Չ., Էնգելս, Ֆ. (1956): Ընտիր երկեր երկու հատորում, հատ. 1, Երևան:
2. Ахиезер, А.С. (1996). Критика исторического опыта (социокультурная динамика России). Т. 1. Новосибирск.
3. Бурдые, П. (2007). Социология социального пространства. Москва.
4. Зубенко, С.А. (2009). Трансформация социально-экономических систем: тенденции, и факторы. Вестник Тамбовского университета.

5. Иноземцев, В.А. (2000). Современное постэкономическое общество: природа, противоречия, перспективы. Москва.
6. Советский энциклопедический словарь (1989). Москва.
7. Штомпка, П. (1996). Социология социальных изменений. Москва.
8. Штомпка, П. (2005). Социология. Анализ современного общества. Москва.
9. Bell, D. (1976). The cultural contradictions of capitalism. New York.

## ՀԵՏԽՈՐՀՐԴԱՅԻՆ ՓՈԽԱԿԵՐՊՎՈՂ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՍՈՑԻԱԼ- ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱԴԱՊՏԱՑԻԱՅԻ ՈՐՈՇ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐ

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում փորձ է արվում Հայաստանի Հանրապետության օրինակով համառոտակի ներկայացնելու հետխորհրդային փոխակերպվող հասարակության սոցիալ-հոգեբանական ադապտացիային ուղղված որոշ տեխնոլոգիաներ և գնահատել դրանց արդյունավետությունը:

Հեղինակի մոտեցմամբ՝ խորհրդային տարածքի երկրների շուկայական տնտեսության փոխակերպումը պայմանավորված էր առավելապես վերնաշենքային գործոններով, որի դեպքում ազդեցության հիմնական օբյեկտ է դառնում անձի սոցիալ-հոգեբանական ոլորտը: Նախ փոխակերպվում է մարդկային գիտակցությունը՝ հիմքեր ստեղծելով

տնտեսական բազիսի փոխակերպման համար, այնուհետև՝ փոխակերպվող տնտեսական բազիսը հետադարձ հսկայական ներգործություն է ունենում անձի և հասարակության սոցիալ-հոգեբանական ոլորտների վրա՝ վերջին հաշվով դրանք համապատասխանեցնելով նոր արտադրահարաբերություններին:

*Հանգուցային հասկացություններ.* տրանսֆորմացիա, սոցիալ-հոգեբանական ադապտացիա, հեղափոխական և էվոլյուցիոն փոխակերպումներ, հասարակական-տնտեսական ֆորմացիա, բազիս, վերնաշենքային գործոններ:

HOVHANNISYAN ARAQEL

## SOME TECHNOLOGIES OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF POST SOVIET TRANSFORMING SOCIETY

### SUMMARY

In the article an attempt is made to present in brief some technologies of social and psychological adaptation of postsoviet transforming society end evaluation of its productivity by the example of Armenian Republic.

The author puts forward the idea that the transformation of the mode of Soviet economy into market economy was largely preconditioned by superstructural factors. It presumes that socio-psychological sphere of personality becomes the

main object of the impact which in its turn has a huge backward impact on the socio-psychological sphere of individual and society, eventually bringing it into line with the new economic relations.

*Key concepts:* transformation, socio-psychological adaptation, revolutionary and evolutionary transformations, social-economic formation, basis, superstructural factors.

## ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱԿԱՌՈՒՑՄԱՆ ՄՈՏԻՎՆԵՐԸ ՓՈՓՈԽՎՈՂ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

Միացյալ ազգերի կազմակերպության մանկական հիմնադրամ - Հայաստանի 2010 թ. մեր հետազոտության համաձայն Հայաստանի դպրոցներում աշխատում են 42601 ուսուցիչներ, որոնցից 84,6 %-ը կին և 15,4 %-ը տղամարդ: Ուսուցիչների 23 %-ը երիտասարդ է՝ 25-ից 34 տարեկան, 41%-ը միջին տարիքի՝ 35-ից 49 տարեկան, 34 %-ը ավագ տարիքային խմբի՝ 50-64, և 2%-ը կենսաթոշակային՝ 65 և ավել, տարիքային խմբի ներկայացուցիչներ են (Ռ.Բեյլավինա, Է.Ուայլի, Ռ.Պետրոսյան, Ա.Պոդոսյան, Ա.Տեր-Ղևոնդյան, Տ.Թովմասյան 2012: 16): Միջին, ավագ և կենսաթոշակային տարիքային խմբերի ներկայացուցիչները (77%) ուսուցիչներ են, որոնք սովորել և ձևավորվել են ամբողջատիրական հասարակական պայմաններում, ԽՍՀՄ օրոք: Եթե հաշվի առնենք, որ երիտասարդ ուսուցիչների խմբում 30-34 տարեկանները, որոնք արդեն 10 տարուց ավել աշխատում են դպրոցում, ավագ սերնդի ներկայացուցիչների միջավայրում, ամբողջ թվի 47%-ն են, կամ մոտ կեսը, և ավագ սերնդի հետ նույն մանկավարժական հայացքներն ունեն, ապա պետք է ենթադրենք, որ ՀՀ ուսուցիչների 90%-ը ավտորիտար մասնագիտական-մանկավարժական մտածողության կրողներ են: Այս ենթադրության ճշմարտացիությունը հիմնավորվել է հարցումների արդյունքում:

Մենք հետազոտել ենք մեր ուսուցիչների մանկավարժական համակարգում միջանձնային փոխհարաբերություններում անձնային կենտրոնացման տիպը, ըստ որի կարող է որոշվել ուսուցչի հակվածությունը հին մանկավարժական մտածողությանը և վարքին (Օրլոս 1988: 16): Ընդունելով, որ այդ համակարգը ձևավորվում է 6 հիմնական բաղադրիչներից՝ 1. աշակերտ, 2. ուսուցիչ, 3. ուսումնադաստիարակչական միջոցներ, 4. ծնողներ, 5. գործընկերներ, 6. Ղեկավարություն, հարցման մասնակից ուսուցիչներին առաջարկվել է ներկայացնել այդ բաղադրիչների անձնային աստիճանակարգումը (Ռ. Պետրոսյան 2007: 61): Ցանկացած աստիճանակարգում, որում աշակերտը առաջին տեղում չէր, առանձնացվել է ավտորիտար մանկավարժական հայացքներով ուսուցիչների խմբում (Օրլոս 1988, 16): Պատասխանները տրոհելով ըստ աշխատանքային ստաժի փուլերի, որն առաջարկել է Մ.Հյուբերմանը, (Huberman M. 1995: 193), և ըստ որի աշխատանքային ստաժի 1-6, 7-18, 19-30, 30 և ավելի ժամանակահատվածներում ուսուցիչներն ունենում են համանման մասնագիտական և հոգեբանական խնդիրներ, ստացել ենք հետևյալ արդյունքը (աղյուսակ 1) (Ռ. Պետրոսյան 2007: 62):

Մանկավարժական մտածողության հայեցակարգը	1-6 տարվա աշխ. Ստաժ	7-18 տարվա աշխ. ստաժ	19-30 տարվա աշխ. Ստաժ	30 և ավել տարվա աշխ. ստաժ
ավտորիտար	87,5%	77%	100%	100%
աշակերտակենտրոն	12,5%	23%	0%	0%

Հարկ ենք համարում շեշտել, որ պատասխանող ուսուցիչների աստիճանակարգումներում առաջին տեղում առարկան էր, երկրորդ տեղում ուսուցչի հեղինակությունը: Այսինքն, վերը նշված մեր ենթադրությունը ճիշտ էր: Այդ ուսուցիչների մանկավարժական ուղղվածության կառուցվածքը (Митина Л. 1998: 41) կունենա բաղադրիչների հետևյալ աստիճանակարգումը.

1. ուղղվածություն մասնագիտության առարկայական կողմին,
2. ուղղվածություն դեպի իր անձը, իր հեղինակության պահպանումը, ինքնաիրացումը և զարգացումը մանկավարժության ոլորտում,
3. ուղղվածություն դեպի աշակերտը, նրա զարգացումը, նրա առավելագույն ինքնաիրացմանն աջակցությունը:

Ստացվում է, որ մեր ուսուցիչների մանկավարժական ուղղվածությունը՝ մասնագետի հոգեբանական կառուցվածքի կարևորագույն բաղադրիչը, բառացիորեն գլխիվայր է շրջված հումանիստական մանկավարժության տեսակետից: Բայց շարունակենք. Հետազոտելով ՀՀ ուսուցիչների ինքնագնահա-

տականները առարկայական իմացության, մանկավարժամեթոդական, աշակերտի և մանկավարժական գործընթացի հոգեբանության իմացության, և իր հոգեվիճակի ըմբռնման և կառավարման հարցերում, մենք ստացանք մոտ 80% գերազանց ինքնագնահատականներ բոլոր ոլորտներում: Հարկ ենք համարում շեշտել, որ աշխատանքային ստաժին զուգընթաց այդ թիվը՝ գերազանց ինքնագնահատականները 68-70%-ից, (1-ից 6 տարվա ստաժ), ձգտում է 88%-ի (19 տ և ավելի աշխատանքային ստաժ), իսկ մնացած 11-12%-ի ինքնագնահատականները գնում են դեպի իջեցում և ինքնաթերագնահատման, ու անօգնականության բարդույթի ձևավորման մասին են վկայում: Համեմատության համար հետազոտելով այդ նույն դպրոցների ավագ դասարանների աշակերտների, իրենց դասուցիչների (համեմատաբար ավելի սիրված և հարգված ուսուցիչների) իմացական որակներին, հուզական կապ հաստատելու կարողությանը և վարքին տված գնահատականները (Ռ.Պետրոսյան 2007: 44), մենք ստացանք հետևյալ արդյունքը (աղյուսակ 2)

գնահատված որակը	Իմացական որակներ	Հուզական կապ հաստատելու կարողություն	Վարքային որակներ
գնահատա- կանի արժեքը			
Առավելագույն գնահատական տված աշ.-ի քանակը	28%	25,6%	33,2 %
Միջին գնահատական տված աշ.-ի քանակը	66%	53%	61%
Նվազագույն գնահատական տված աշ.-ի քանակը	6%	21%	4,2%

Աղյուսակից ակնհայտ է դառնում, որ ուսուցիչների մեծ մասն իրենց մասնագիտական կարևոր որակները աշակերտների տեսակետից գերազնահատում են: Նշենք, որ հոգեբանական տեսակետից ինքնագնահատականը օբյեկտիվ է համարվում, եթե գնահատողը վերցնում է հնարավոր միավորների քանակի 25-ից 75%-ը, պակասի դեպքում թերագնահատում է, ավելի դեպքում գերազնահատում: Որքան էլ որ նրանք անարդարացի են այդ ինքնագնահատականներում, պարզ էր, որ իրենց մասնագիտական գործունեությունը վերակառուցելու մոտիվներ նման ուսուցիչները չեն ունենա, մինչև դրա համար լուրջ նյութական կամ բարոյական պատճառներ չառաջանան: Ոչ պակաս հետաքրքիր է այն, որ ուսուցիչների վարքային որակները, որոնք, ինչ խոսք, նրանց նաև համոզմունքների արտահայտությունն են, աշակերտների 33,2 %-ի կողմից շատ բարձր են գնահատվել, իսկ 61%-ի կողմից միջին, այսինքն մոտ 95 %-ն այդպիսի վարքը համարում է բնական կամ գերազանց: Մեզ հետաքրքրեց, թե ինչպիսին են այդ աշակերտ-

ների ծնողների մանկավարժական համոզմունքները, որոնցով նրանք ղեկավարվում են իրենց երեխաների հետ ունեցած հարաբերություններում: Հետազոտելով ծնողների դաստիարակչական հայացքները ADOR հարցարանով (ծնողների վարքը և դեռահասների վերաբերմունքը դեպի նրանք) հարցման մասնակից 400 աշակերտների շրջանում, մենք պարզեցինք, որ հայ ծնողների 80%-ի մոտ ցայտուն արտահայտված է իրենց կամքը և ձգտումները երեխաներին պարտադրելու հակումը: Այսպիսով ստացվում է, որ հայ ծնողների մեծ մասը, չնայած որ մեծ ջերմությամբ է վերաբերվում իր երեխաներին (այս որակին տրվել է հնարավոր միավորների 85-90%-ը), ավտորիտար մանկավարժական հայացքներ ունի, ուստի և ակնհայտ է, որ ուսուցիչների նույնատիպ հայացքները հասարակական գիտակցության մեջ գերիշխող մանկավարժական արժեքների արտացոլումն են (Ռ.Պետրոսյան 2007: 60):

Մեր ուսուցիչների մանկավարժական համոզմունքների ձևավորման հարցում

խիստ կարևոր է դասարանում նրանց տեղեկատվության հիմնական աղբյուր, կառավարիչ և գնահատող լինելը, ինչն աշակերտների ինտելեկտուալ և հոգեկան օբյեկտիվորեն ավելի ցածր գարգացվածության պայմաններում, աշխատանքային ստաժին գուզընթաց, նրանց մեջ կարծրացնում է ավտորիտար հայացքները, բայց եթե աշակերտները և նրանց ծնողները ևս ավտորիտար մանկավարժական հայացքների հետևորդներ են, նշանակում է, որ այդ ստերեոտիպերը մանկավարժության մեջ ունեն լուրջ սացիալական նախադրյալներ: Այդ խնդիրը հետազոտողները (Степанов, Похмелкина, Колонина, Фролова 1991: 5) առանձնացրել են հետևյալ նախադրյալները. ներկայացնենք դրանք խիստ համառոտ մեկնաբանություններով.

- Սոցիալ-կենսաբանական՝ երեխան մանկուց վարժվում է մեծահասակից պատրաստի տեղեկություններ և վարքի ձևեր ստանալուն,
- Սոցիալ – քաղաքական՝ պետական կառուցվածքը ձգտում է կրթական համակարգը կառուցել իր նմանությամբ, իշխանության իրականացումը և պահպանումը հեշտացնելու համար (իսկ մենք պարսկական բռնակալության, ռուսական ցարիզմի և սովետական ամբողջատիրության ժառանգորդ ենք),
- Սոցիալ-պատմական՝ որպես մոնոթեխտական գիտակցության կրողներ, մենք հակված ենք հավատալու մեկ Աստծու, մեկ ուսմունքի, մեկ ուսուցչի, մեկ առաջնորդի:

Եթե այդպես է, գուցե ուսուցչի մասնագիտական գործունեության վերակառուցման հնարավորություն չկա և ամեն ինչ բնական է: Փոփոխությունների անհրաժեշտության օգտին առաջին փաստարկն այն է, որ 1991թ-ից փոխվել է ՀՀ պետական կառուց-

վածքը, այսինքն մանկավարժական հայացքների ձևավորման սոցիալ-քաղաքական նախադրյալն արդեն ուրիշ է: Փոխվել է դպրոցների ղեկավարության և ուսուցիչների նշանակման կարգը. դրանք արդեն ընտրությամբ են կատարվում: Այսօրվա Հայաստանում դպրոցի շրջանավարտները ինքնուրույն պիտի աշխատանք գտնեն, ուրեմն և դպրոցական ուսման ընթացքում պետք է մեծանա նրանց ինքնավարությունը կամ սուբյեկտայնությունը ուսուցման գործընթացում:

Իսկ ինչպե՞ս են ուսուցիչները վերաբերվում կատարելագործման դասընթացների ժամանակ ստացած հանձնարարականներին: Ավանդական վերապատրաստման դասընթացներն ըստ ուսուցիչների առանձնապես արդյունավետ չեն համարվում և նրանց մոտ ձևավորել են ոչ նպաստավոր կարծիք և՛ այդ դասընթացների, և՛ ընդհանրապես իրենց մասնագիտական գործունեությունը վերակառուցելու առաջարկների նկատմամբ: Այդ իրողության հոգեբանական վերլուծությունները ցույց են տվել, որ ուսուցիչների գործունեությունը, ենթագիտակցորեն, ուղղված է ավելի շուտ դրանք վարկաբեկելուն, քան հաջողությամբ ներդնելուն, այլապես նրանք ստիպված պիտի լինեն խոստովանել սեփական մասնագիտական ոչ կոմպետենտությունը: Իսկ այդ քայլը, ցանկացած մասնագետի համար, որպես կանոն, հոգեբանորեն կարող է արդարացվել միայն բավական մեծ բարոյական և նյութական փոխհատուցումների գնով (Степанов, Похмелкина, Колонина, Фролова 1991: 5):

Ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մոդելները հետազոտողները (Հեյվլըք) դրանք բաժանում են 3 հիմնական խմբի (Митина, 1998: 128): Առաջինը, որը ԽՍՀՄ-ում ուսուցիչների վերապատրաստման գրվալավոր մոդելն էր, կարող է կոչվել հետազո-

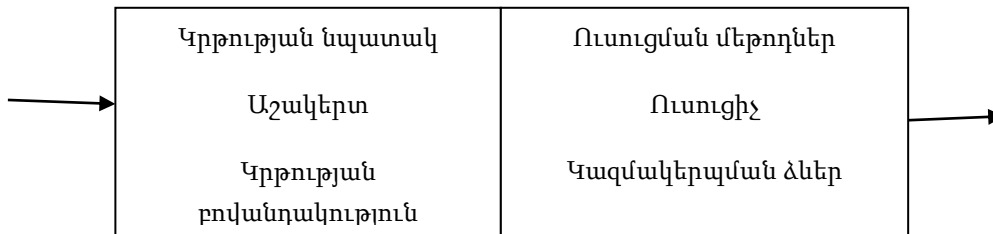
տման, մշակման և տարածման մոդել: Երբ պետական հետազոտական հիմնարկները ուսումնասիրելով ինչ-որ մանկավարժական խնդիրներ մշակում են դրանց լուծման ինչ-որ ուղիներ և տարածում իրենց ազդեցության դաշտում գտնվող կրթական հաստատություններում: Այս մոդելի գլխավոր թերությունն այն է, որ առաջարկների մեծ մասը չեն բավարարում միջին ուսուցիչների կարիքները, իսկ փոփոխվող հասարակության պայմաններում, ներկայիս Հայաստանում, այդ կարծիքը առավել ևս ճիշտ կլինի:

2. ՀՀ տարացքում 90-կանների վերջից սկսեց տարածում գտնել ուսուցիչների վերապատրաստման մի այլ մոդել, որը կոչվել է սոցիալական փոխգործունեության մոդել: Այդպիսին էին IREX-ի կողմից իրականացվող Տարրական դպրոցի ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագիրը (ՏԴՈՒՎԾ կամ ELTTP) և միջին դպրոցի ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագիր (ՄԴՈՒՎԾ կամ MLTTP) ծրագրերը: Այս մոդելներում ևս առաջարկվում էր ներդնել կոնկրետ պատրաստի արդյունքը՝ մեթոդիկաներ և այլն, բայց պայմանով, որ ուսուցիչը գիտակցում է իր աշխատանքի թերությունները և շտկման անհրաժեշտությունը, իսկ նորարարության ներդրումը իրականացվում է խորհրդակցական օգնությամբ և տևական աջակցությամբ: Առաջին և երկրորդ մոդելների արդյունավետությունը չափվում է դրանցում առաջարկված նորարարությունների և մեթոդիկաների ընդունման մասին ուսուցիչների հայտարարությամբ և չի կապվում աշակերտների առաջադիմության կամ ուսուցիչների կողմից դրանց մշտական կիրառման արձանագրությունների հետ: Մեր՝ որպես այդ ծրագրերի (ՏԴՈՒՎԾ) անմիջական մասնակցի և հեղինակի, դիտարկումները դրանց արդյունավե-

տության մասին այն էր, որ դրանք չկարողացան վերակառուցել ուսուցիչների մասնագիտական գործունեությունը:

3. Երրորդ մոդելը, որ ՀՀ-ում դեռ չի իրականացվում, դա խնդրի լուծման մոդելն է: Այս մոդելում վերապատրաստողի միջնորդության նպատակն է պայմաններ ստեղծել, որ ուսուցիչը ճիշտ ըմբռնի մասնագիտական իրավիճակը, և հետո օգնել նրան լուծել խնդիրը՝ շարժելով, ուղորդելով նրան դեպի լուծումը, բայց չտալով պատրաստի լուծումները: Այս մոդելում վերաբաժանումն իրականացվում է այնքան, մինչև ուսուցիչը յուրացնի առաջարկվող նորարարությունը և՛ իմացական, և՛ էմոցիոնալ դիրքերից: Ներդրման արդյունավետությունը այստեղ չափվում է և՛ աշակերտի առաջադիմությամբ, և՛ ուսուցչի իր աշխատանքից բավարարվածությամբ: Թեև ՀՀ-ում այս մոդելը դեռ չի կիրառվում, բայց կարծում ենք, որ եթե կիրառվեր, դարձյալ նախորդների պես արդյունավետ չէր լինի:

Ինչու՞: Եթե դիտարկենք կրթական համակարգի ստորև բերված գծապատկերը, ապա կտեսնենք, որ վերապատրաստման բոլոր մոդելները նպատակ են ունեցել փոփոխել կա՛մ ուսուցչին, կա՛մ նրա աշխատանքային մեթոդները, կա՛մ լավագույն դեպքում երկուսին միաժամանակ, հաշվի չառնելով համակարգի մյուս բաղադրիչների փոփոխությունը կամ անփոփոխությունը, և այդ պատճառով հաջողություն չեն ունեցել: Համակարգի անփոփոխ բաղադրիչները չեզոքացրել են փոփոխման նշաններ ցուցաբերած բաղադրիչներին, ինչպես «սպիտակ ագռավների»:



*համակարգի խնդիրը լուծման տեխնոլոգիա  
կրթական համակարգ*

Վերջին մի քանի տարիների ընթացքում ՀՀ կրթական համակարգում լուրջ փոփոխություններ են կատարվել, որոնք ազդել են համակարգի բոլոր բաղադրիչների վրա:

Մշակերտների և նրանց ծնողների, որպես արդեն ձևավորված շահառուների ցանկություններին ընդառաջելով, նախարարությունը հանրակրթական դպրոցը բաժանել է հիմնական և ավագ դպրոցների: Ավագ դպրոցներում թեքումով (հոսքային) դասարանների ստեղծումը փոխել է կրթության միասնական նպատակը, ինչն արդեն հանգեցրել է կրթության բովանդակության վերակառուցմանը: Ստեղծվել են նոր դասագրքեր: Այսպիսով, համակարգի խնդրի (տե՛ս գծապատկերը) բաղադրիչների փոփոխությունն արդեն ենթադրում է և նույնիսկ պարտադրում է խնդրի լուծման տեխնոլոգիաների բաղադրիչների փոփոխություն, առավել ևս, որ «կազմակերպչական ձևեր» բաղադրիչն արդեն փոխված է նախարարության հրամանով, օրինակ՝ ավագ դպրոցներում հոսքային առարկաների ժամանակ դասարանները կիսվում են 21-ից ավել աշակերտներ ունենալու դեպքում: Հետևաբար, արդեն իսկ 12-15 աշակերտների հետ ուսուցիչների աշխատանքային մեթոդները չեն կարող լինել նախկին, ֆրոնտալ մեթոդները: Ուսուցիչն էլ ստիպված լինելով ամեն օր շփվել աշակերտների հետ, չի կարող աշխատել ինչպես նախկինում, «ուսուցչական դիմակ» – «աշա-

կերտական դիմակ» տաբերակով: Նրանց շփումը դառնալու է անձնավորված և այդ պայմաններում ուսուցիչը դառնալու է ամեն օր սովորող, ամեն օր իրեն «աշակերտական հայելու» մեջ տեսնելու և համապատասխանաբար վերակառուցվելու պարտադրված մարդ: Հետո, դպրոցներն այսօր ֆինանսավորվում են ըստ աշակերտների թվի, ինչը նշանակում է, որ լավ ուսուցիչներով կոմպլեկտավորված դպրոցներում աշակերտների քանակը ավելի մեծ կլինի և այդ դպրոցների ուսուցիչների աշխատանքը երաշխավորված: Սա կարևոր հանգամանք է, այսօր ուսուցիչներն աշխատանքի են ընդունվում բաց մրցույթային կարգով, իսկ ՀՀ-ում այսօր բազմաթիվ գործազուրկ ուսուցիչներ կան (Ռախսա Բեյլավինա, Էնն Ուայլի, Ռուբեն Պետրոսյան, Ալվարո Պոդոսյան, Արմինե Տեր-Ղևոնդյան, Տիգրան Թովմասյան 2012: 28): Այս պայմաններում նախկինում Հակոբ Պարոնյանի կողմից «անիծված» կոչված ուսուցչի պաշտոնը ՀՀ-ում դարձրել է բավական ցանկալի: Սա այսօր ուսուցիչների համար իրենց մասնագիտական գործունեության վերակառուցմանը լրջագույն դրդապատճառն է: Բացի այդ, ավագ դպրոցում հոսքային դասարանների առարկաներն անցնում են խորացված ծրագրով /նոր բովանդակությամբ/ բուհ ընդունվելու նախապատրաստվելու նպատակով: Սա և՛ նպատակի, և՛ բովանդակության, և՛ կրթության



կազմակերպման ձևերի փոփոխություն է նշանակում: Այս պարագայում ամբողջ համակարգը ուսուցչին պարտադրելու է նորովի աշխատել և եթե պետք է անձնապես վերակառուցվել: Դրա համար որպես նյութական փոխհատուցում կարող է ծառայել նախարարության կողմից ավագ դպրոցների ուսուցիչների աշխատավարձի բարձրացումը (մինչև 20%) և 2011-ից սկսված ուսուցիչների ատեստավորման գործընթացը, որ խոստանում է ջանասեր ուսուցիչներին և՛ նյութական խրախուսանք, ավագ ուսուցչին մինչև 20% աշխատավարձի հավելում, և՛ բարոյական խրախուսանք՝ ավագ ուսուցչի տարակարգ, այսինքն պաշտոնական դիրքի առաջընթաց: Սրանք լուրջ հոգեբանական գործոններ են ուսուցիչներին իրենց մասնագիտական գործունեության վերակառուցման գործում դրդապատճառավորման համար: Կարծում ենք, որ եթե նախարարությունը որոշում կայացնի կապել ուսուցիչների և՛ պարգ, և՛ բարդ ատեստավորումը նրանց աշակերտների ուսումնական առաջադիմության հետ, որը պետք է ստուգվի արտաքին գնահատողների կողմից, ապա կարելի է համոզված լինել, որ ուսուցիչների իրենց գործունեության վերակառուցման գործում առաջին և ամենամեծ դժվարությունը՝ մոտիվացիայի բացակայությունը, եթե ոչ հաղթահարված, ապա սասանված կլինի:

Երկրորդ լրջագույն հիմնախնդիրը ուսուցչի մասնագիտական գործունեության վերակառուցման ճանապարհին, դա համապատասխան փոփոխությունները երաշխավորող վերապատրաստման ծրագրերի բացակայությունն է: Ավանդական ծրագրերը ուղղված են եղել ոչ թե գործունեության վերակառուցմանը, այլ որոշ կոսմետիկ շտկումների իրականացմանը և դա համապատասխանել է վերապատրաստման դաս-

ընթացներից ուսուցիչների սպասումներին: Կարծում ենք, որ ուսուցչի մասնագիտական գործունեության վերակառուցման համար նախատեսված վերապատրաստման ծրագրերը պետք է կառուցված լինի վարքի փոփոխման մոդելի հիման վրա (Митина 1998: 130), քանի որ մոդելը միավորում է վարքի փոփոխման հիմնական փուլերը և գործընթացները, 1-ին՝ նախապատրաստական փուլ (մոտիվացիոն գործընթացներ), երկրորդը՝ գիտակցման փուլ (իմացական գործընթացներ), երրորդը՝ վերագնահատման փուլ (աֆեկտիվ գործընթացներ) և չորրորդը՝ գործողությունների փուլ (վարքային գործընթացներ): Այդպիսի ծրագիր ստեղծելու համար պահը նպաստավոր է, որովհետև նախարարության որոշումների շնորհիվ առաջին փուլն արդեն որոշ չափով նախապատրաստված է, իսկ երկրորդ, երրորդ և չորրորդ փուլերը իրականացնելու համար պետք է լուծվեն ստորև բերված մի քանի հիմնախնդիրները:

Այսպես՝ գիտակցման փուլը (իմացական գործընթացներ) իրականացնելու համար հարկ է, որ մշակվեն տարբեր առարկաների ուսուցիչների վարքի կամ մասնագիտական գործունեության նոր ձևեր, այն է առարկաների ուսուցման նոր մեթոդներ, մեթոդիկաներ, հաղորդակցման հմտություններ և նոր եղանակներ: Այս խնդրի լուծման համար անհրաժեշտ կլինի ՀՀ ԿԳՆ -ԿԱԻ-ում կամ Խ. Աբվյանի անվան ՀՊՄՀ-ում ստեղծել «Ուսուցման ժամանակակից մեթոդների մշակման և ներդրման» գիտահետազոտական լաբորատորիա, որի աշխատակիցները ուսուցիչներին կներկայացնեն այդ ոլորտում համաշխարհային առաջավոր փորձը և դրա տեղայնացման տարբերակները:

Երրորդ՝ վերագնահատման և վերաբերմունքի փոփոխման փուլի համար, (աֆեկ-

տիվ գործընթացներ) պետք է մշակվեն և ներդրվեն ուսուցիչների անձնային հոգեբանական վերակառուցմանն ուղղված հատուկ դասընթացներ, հոգեբանական թրենինգներ, ուսուցիչների մասնագիտական ուղվածությունը, գործունեությունը հայեցակարգային նոր հիմքերի վրա դնելու համար: Այս խնդրի լուծումը կարող է ստանձնել Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի հոգեբանության գիտահետազոտական լաբորատորիան:

Չորրորդ՝ գործողությունների փուլը արդյունավետ իրականացնելու և ուսուցիչների իրենց հին աշխատածներին վերադառնալու ռեցիդիվների հոգեբանական հիմնախնդիրը լուծելու համար հարկ կլինի դպրոցներում ստեղծել մանկավարժների մասնագիտական զարգացման հարցերով պատասխանատու փոխտնօրենի հաստիք, վարքային գործընթացները վերահսկելու և կարգա-

վորելու համար: Այդ նպատակով կարելի է Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ կրթության հոգեբանության և սոցիոլոգիայի ֆակուլտետի բազայի վրա բացել նշված մասնագիտացմամբ փոխտնօրենների և մենթոր-ուսուցիչների բաժին (1 կամ 2 տարվա ուսումնական ծրագրով), որտեղ ընդունվեն առնվազն 3 տարվա աշխատանքային ստաժ ունեցող և դպրոցում աշխատանքը շարունակող ուսուցիչները: Ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության վերակառուցումը շատ դժվար և ցավոտ խնդիր է, բայց դրա լուծումը անհրաժեշտ է, և մենք հույս ունենք, որ մեր վերը բերված առաջարկները կնպաստեն դրան: Կարծում ենք, որ ՀՀ մանկավարժների և հոգեբանների ներուժը բավարար է դրա համար:

ՄԵԶԲԵՐՎԱԾ ԵՎ ՀՂՎԱԾ  
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բեյլավինա, Ռ.; Ուայլի, Է.; Պետրոսյան, Ռ.; Պոդոսյան, Ա.; Տեր-Ղևոնդյան, Ա.; Թովմասյան, Տ. (2012): «Կրթական քաղաքականության միջազգային հետազոտություններ. Ուսուցչական կազմի որակավորումը և ուսուցիչների աշխատանքային պայմանները Հայաստանում»: Երևան:
2. Պետրոսյան, Ռ. (2007): «Ուսուցչի մասնագիտական գործունեության գնահատման ժամանակակից մոդելները»: Երևան «Մանկավարժ»
3. Митина, Л.М. (1988). Психология профессионального развития учителя. Москва.
4. Орлов, А.Б. (1988). «Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя». Вопросы психологии. Москва № 1.
5. Степанов С.Ю.; Похмелкина Г.Ф.; Коломина Т.Ю.; Фролова Т.Ф. (1991). “Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества” Вопр. психологии Москва, № 5.
6. Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds). Professional development in education. (pp 193-224) New-York; Teachers Colleges Press.

ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ  
ՎԵՐԱԿԱՌՈՒՑՄԱՆ ԴՐԴԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ ՓՈՓՈԽՎՈՂ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում փորձարարական հետազոտությունների հիման վրա ներկայացվում են ուսուցիչների մանկավարժական համոզմունքները, դրանց բացասական ազդեցությունը նրանց անձնային բնութագրերի վրա և իրենց գործունեությունը վերակառուցելու չկամությունը: Կրթական համակարգի դիտարկման հիման վրա ցույց է տրվում, որ ուսուցիչների մասնագիտական վերապատրաստման ավանդական դասընթացները ուղղված են եղել կրթական համակարգի մեկ բաղադրիչի փոփոխմանը, ինչը եղել է դասընթացների անարդյունավետության գլխավոր պատճառը: Հիմնավորվում է, որ ՀՀ ԿԳՆ վերջին տարիների որոշումները որակական փոփոխություններ են մտցրել կրթական համակարգի բաղադրիչներում, ինչը և նպաս-

տավոր պայմաններ է ստեղծել ուսուցիչների վերակառուցման մոտիվացիայի համար: Հիմնավորվում է վերապատրաստման նոր դասընթացները վարքի փոփոխման մոդելի հիման վրա մշակելու և դրա համար անհրաժեշտ գիտական և կրթական կառույցների կազմակերպման նպատակահարմարությունը:

*Հանգուցային հասկացություններ.* մանկավարժական հայացքների ավտորիտարիզմ, ինքնագերազնահատում, կրթական համակարգի բաղադրիչների փոփոխություններ, գործունեության վերակառուցման մոտիվացիա, վերապատրաստման դասընթաց վարքի փոփոխման մոդելի հիման վրա:

PETROSYAN RUBEN

THE MOTIVES OF REBUILDING TEACHERS PROFESSIONAL ACTIVITY IN CHANGING  
ARMENIA

SUMMARY

The article discusses teachers' pedagogical beliefs, their negative impact on their individual characteristics and the unwillingness to rebuild their activities. Based on the observations of the educational system it becomes apparent that the

traditional courses for the teachers' professional training have been directed towards the change of only one component of the system, which has been the main reason of the ineffectiveness of those courses. It is justified, that the decisions of

the MOE, RA applied during the last years have made qualitative changes on the components of the educational system, which in its turn has created fruitful conditions for the motivation of teachers' changes. The appropriateness to develop a new training course based on the model of the behavior changes is justified.

The article suggests organizing a necessary scientific and educational structure for solving this problem.

*Key concepts:* Authoritarianism of pedagogical views, embellished self-esteem, changes of components in the educational system, motivation of activity remodeling, a training course based on the model of behavioral changes.

## ԱՂՋԻԿ ԴԵՌԱՀԱՄՆԵՐԻ ՇԵՂՎՈՂ ՎԱՐՔԻ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ ՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ ՈՉ ԼԻԱՐԺԵՔ ԸՆՏԱՆԻՔՈՒՄ

Հասարակական-տնտեսական կացութեան փոփոխությունը և, դրանով պայմանավորված տնտեսական նոր հարաբերություններին անցնելը մեր իրականության մեջ առաջացրին բազմաթիվ կենսական, տնտեսական, սոցիալական, կրթական և այլաբնույթ դժվարություններ, հիմնախնդիրներ: Դրանց մի մասը բխում էր նոր կացութեան, մարդու նոր կենսակերպի բնականոն ընթացքից, քանի որ տնտեսական նոր պայմաններին և սոցիալական պահանջներին մարդու հարմարումը անպայմանորեն ուղեկցվում է տարաբնույթ բախումներով, հակադրումներով, հոգեբանական և կենսաֆիզիկական հարմարման դժվարություններով, ներանձնային փոփոխություններով:

Ժամանակակից կյանքի ինտենսիվ և լարված պայմաններում մարդը հաճախ ենթարկվում է միջավայրի բացասական ազդեցություններին: Այդ ազդեցությունները կարող են վերաբերել ֆիզիկական գործունեությանը, մտավոր աշխատունակությանը, կարող են հանգեցնել վարքային շեղումների: Միջավայրի անբարենպաստ ազդեցություններին առավել շատ ենթակա են անչափահասները: Սակայն հատկապես դեռահասության տարիքն այդ առումով առավել խոցելի է:

Անբարենպաստ, ոչ լիարժեք ընտանիքում երեխայի անձի ձևավորման վրա նրա ոչ բարերար ներգործությունը հրատապ սոցիալ-հոգեբանական հիմնարար հետազոտության կարևոր հիմնախնդիրներ են, որոնց նպատակը ոչ միայն երեխայի առողջ

հոգեկան զարգացման ապահովումն է, այլև նրա սոցիալական վարքի հնարավոր խաթարումների հոգեբանական պրոֆիլակտիկական (տե՛ս Արզումանյան 2007. 137-144):

Շեղվող (դեխանտ) վարքը՝ որպես սոցիալական նորմերի շեղում, վերջին տարիներին արմատական փոփոխությունների հետ մեկտեղ կրում է զանգվածային բնույթ: Այս խնդիրը դրվել է սոցիոլոգների, սոցիալական հոգեբանների, բժշկների, իրավական համակարգում աշխատողների ուշադրության կենտրոնում:

Կան բազմաթիվ ուսումնասիրություններ դեռահասների շեղվող վարքի դրսևորման պատճառների և ձևերի վերաբերյալ, սակայն աղջիկ դեռահասների, նրանց վարքային դրսևորումների, շեղումների և դրանց պատճառների մասին չկան բավարար գիտական և փորձարարական հետազոտություններ: Դրանից ելնելով էլ մեր թեմայի ուսումնասիրությունը հրատապ է և արդիական:

«Վարքի շեղում» հասկացությունը երկար ժամանակ հուզել է տարբեր բնագավառների մասնագետների: Համաձայն հոգեբուժական գրականության՝ վարքի շեղումը դիտարկվում է որպես կրկնվող, կայուն գործունեություն կամ արարքներ, որոնք իրենց մեջ ներառում են գլխավոր դեստրուկտիվ և ասոցիալ ագրեսիվության ուղղվածությունը:

Ելնելով վերը թվարկվածից՝ կարելի է տալ շեղվող վարքի հետևյալ բնորոշումը՝ անձնավորության կայուն վարքն է առավել կարևոր սոցիալական նորմերից շեղվող, հա-

սարակությանը կամ հենց անձնավորությանը իրական վնաս պատճառող, ինչպես նաև նրա սոցիալական դեգրադացիայով ուղեկցվող (Змановская 2004: 288):

Այսպիսով, կատարելով հոգեբանական գրականության վերլուծություն, տեսնում ենք, որ գոյություն ունեն վարքագծային շեղումների մի քանի տեսակներ՝ հակասոցիալական (դելիկվենտ) վարք, ասոցիալ (անբարոյական) վարք, աուտոդեստրուկտիվ (ինքնակործանիչ) վարք և վարքագծային խաթարումների դասակարգման երեք հիմնական մոտեցումներ՝ ասոցիալ-իրավական, կլինիկական, հոգեբանական:

Անձի ձևավորման գործընթացում հատուկ տեղ է գրավում դեռահասության տարիքը, որը պայմանավորված է 11-15 տարեկան երեխայի զարգացման ժամանակ ընթացող մի շարք փոփոխություններով: Այս տարիքային փուլի հիմնական նորագոյացությունը ինքնագիտակցության զարգացումն է: Այն հանգեցնում է ինքնագնահատականի և հավակնությունների որոշակի մակարդակի առաջացմանը: Հոգեկան զարգացման այդ մակարդակը դեռահասի մոտ առաջացնում է ինքնուրույնության, ինքնահաստատման պահանջումն: Կատարվող որակական փոփոխությունները հանգեցնում են դեռահասի գործունեության ոլորտի ընդլայնմանը, բնավորության փոփոխությունների:

Ոչ լիարժեք են կոչվում այն ընտանիքները, որտեղ ծերության, հիվանդության, սոցիալական անպաշտպանվածության պատճառով ծնողներն ի վիճակի չեն զբաղվելու երեխայի դաստիարակությամբ կամ ծնողները չկան (կամ մեկը չկա) և երեխաները մանկավարժորեն բարձիթողի են կամ ծնողների կրթական մակարդակը շատ ցածր է և պատկերացում չունեն երեխայի հոգեբանության և դաստիարակության մեթոդների մասին:

Պարզ է, որ այդպիսի ընտանիքում հոգեբանական մթնոլորտը և ստեղծված հարաբերություններն այնքան էլ նպաստավոր չեն կարող լինել երեխայի անձի և վարքի ձևավորման համար (Արզումանյան, Գրին 2001. 73-83, 73-83):

Այսպիսով, կարելի է ասել, որ ներընտանեկան հարաբերությունները կարևոր դաստիարակող գործոն են հանդիսանում և միևնույն ժամանակ՝ խոցելի «աքիլլեսյան գարշապար», եթե ընտանիքում հուզական կապերը դեստրուկտիվ են, կրում են բացասական բնույթ, և աղջիկ դեռահասների մոտ ձևավորվում են ապագա ընտանեկան կյանքի մասին աղավաղված պատկերացումներ: Նման ընտանիքը դառնում է այն միկրոմիջավայրը, որը փոխում, խեղաթյուրում է դեռահասի անձի ներդաշնակ զարգացումը:

Երեխայի հոգեկան զարգացման գործում իր անգնահատելի և նշանակալի դերը ստանձնում է մայրը, որի բացակայությունը, հուզական անհավասարակշռվածությունը կամ հուզական կապի բացակայությունը հանգեցնում է «մայրական զրկվածության», որի պայմաններում դեռահասն ունենում է վարքային շեղումների դրսևորումներ: Լիարժեք ընտանիքում երեխաներն ունենում են ընտանեկան առողջ հարաբերությունների մոդել, մինչդեռ ոչ լիարժեք ընտանիքներում այս տարբերակը չի գործում: Ընտանիքում ծնողական ֆունկցիաների խախտման արդյունքում առաջանում է հոգեբանական ճնշվածություն և ներընտանեկան հարաբերություններում կոնֆլիկտայնություն, նրանք հաճախ ընտրում են վարքի ագրեսիվ դրսևորում, կամ էլ երբեմն հանդես են գալիս «գոհի» կարգավիճակում: (Лангмейер, Матейчек 1984: 18):

Մեր ուսումնասիրությունների ընթացքում հարցարանների, թեստերի, դիտման և

գրույցի մեթոդների կիրառման արդյունքում ստացել ենք հետևյալ փորձարարական տվյալները: Ձուգահեռներ ենք անցկացրել արդյունքների միջև, որն էլ հնարավորություն է տվել հանգել վերջնական եզրակացությունների:

Առաջին փուլի ընթացքում կիրառել ենք համակարգված դիտում, որի ընթացքում պարզեցինք, թե ինչպիսի վարքային դրսևորումներ են ունենում անբարենպաստ ընտանիքում աղջիկ դեռահասները և ինչպիսի սարքերություններ կան լիարժեք ընտանիքի դեռահասների վարքային դրսևորումների միջև:

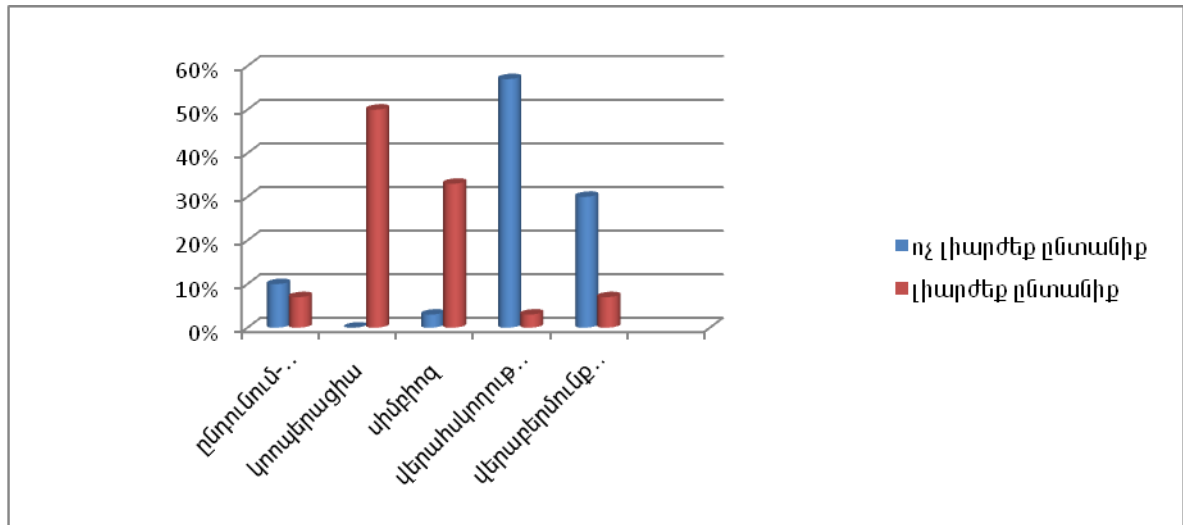
Ինչպես նշվել է, հետազոտությանը ընդգրկված են վարքային խաթարումներ ունեցող աղջիկ դեռահասները (11-14 տարեկան): Դիտման ընթացքում նկատվում էր, որ նրանք հետաքրքրություն չէին ցուցաբերում առարկաներից և ոչ մեկի հանդեպ, աչքի էին ընկնում ցածր առաջադիմությամբ: Հասակակիցների հետ շփման ընթացքում դրսևորում էին ագրեսիա, շուտ էին բռնկվում, միևնույն ժամանակ աշխույժ էին և շարժուն, որից մենք կարող ենք եզրակացնել, որ առկա էին բնավորության հիպերտիվ և գրգռվող տիպերը:

Երկրորդ փուլում կիրառել ենք գրույցի մեթոդը՝ ինչպես դեռահասների, այնպես էլ ուսուցիչների և ծնողների հետ՝ նրանց միջև փոխհարաբերությունները պարզելու նպատակով:

Ուսուցիչների վկայությամբ՝ նրանք անհանգիստ են, անհավասարակշիռ, հաճախակի վեճեր են ունենում հասակակիցների հետ՝ հիմնականում հանդես գալով որպես հրահրող կողմ: Չեն դրսևորում հետաքրքրություն որևէ ուսումնական առարկայի նկատմամբ: Այս ամենը հակասում էր ծնողների տված պատասխաններին: Ծնողները համարում էին, որ դեռահասները հանգիստ են, հավասարակշռված, լսում ու ենթարկվում են իրենց: Ծնողների մեծ մասը վկայում էր, որ դեռահասին ընձեռում են ազատություն, ինքնուրույնություն դրսևորելու հնարավորություն, խստորեն չեն վերահսկում նրանց արարքներն ու քայլերը: Ծնողների այս մեկնաբանությունները մեր փորձարարական հետազոտության ընթացքում հերքվեցին:

Փորձարկվող դեռահասների նկատմամբ ծնողական վերաբերմունքի բնույթի բացահայտման համար մենք հետազոտության ընթացքում կիրառել ենք Վարգա-Ստոլինի ծնողական վերաբերմունքի ախտորոշման մեթոդիկան, որը հնարավորություն է ընձեռում պարզելու դեռահասի նկատմամբ ծնողների վերաբերմունքի հինգ ձևերի դրսևորումը: Հետազոտական արդյունքները ներկայացվում են ստորև: (Տե՛ս հիստոգրամ 1-ը):

Ղեռահասի նկատմամբ վերաբերմունքի ախտորոշման մեթոդիկա՝ Վարգա-Ստոլինի (Ծնողական վերաբերմունքի թեստ)



Արդյունքներից պարզ է դառնում, որ շեղվող վարքով աղջիկ դեռահասների նկատմամբ ծնողների գերակշռող մասը՝ 57%-ը դրսևորում է «ավտորիտար հիպերսոցիալիզացիա» տիպի վերաբերմունք: Սա նշանակում է, որ ծնողը ավտորիտար վերաբերմունք է արտահայտում դեռահասի նկատմամբ, պահանջում է ենթարկվել իրեն, պարտադրում է իր կամքը, ամեն կերպ վերահսկում է նրա վարքը, հաշվի չի առնում նրա կարծիքը:

Նկատելի է նաև ծնողների վերաբերմունքը դեռահասի անհաջողությունների նկատմամբ՝ անբարենպաստ ընտանիքում 30%, բարենպաստ ընտանիքում՝ 7%: Այսինքն այս պարագայում ծնողը դեռահասին համարում է երեխա, մանկամիտ, երեխան նրան թվում է անլուրջ: Ծնողները չեն վստահում դեռահասին, փորձում են խիստ վերահսկել գործողությունները, վարքը:

Դիտման ընթացքում դեռահասների մոտ նկատվում էր տագնապայնություն, ինչը խոչընդոտում էր հասակակիցների հետ փոխհարաբերությունների: Ելնելով մեր

ունեցած նախնական տվյալներից՝ ուսումնասիրության ժամանակ կիրառել ենք Սպիլբերգ-Խանինի տագնապայնության մակարդակի ինքնագնահատման սանդղակավորման թեստը, որը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու անձի տագնապայնության մակարդակը՝ տվյալ պահին (այսինքն՝ ռեակտիվ տագնապայնությունը, որը հուզական վիճակ է) և անձնային տագնապայնության մակարդակը՝ որպես մարդու կայուն հատկություն: (Տե՛ս հիստոգրամ 3-ը):

Ուսումնասիրության արդյունքում պարզվեց, որ բարենպաստ ընտանիքի դեռահասների մոտ նկատելի է անձնային տագնապայնության ցածր մակարդակ՝ 22%, ռեակտիվ տագնապայնություն՝ 28%, իսկ անբարենպաստ ընտանիքի աղջիկ դեռահասների մոտ առկա է տագնապայնության բարձր մակարդակ. անձնային տագնապայնություն՝ 57%, ռեակտիվ տագնապայնություն՝ 62%: Նշենք, որ այս երեխաների մոտ նկատելի էր լարվածություն, անհանգստություն և նյարդայնություն:

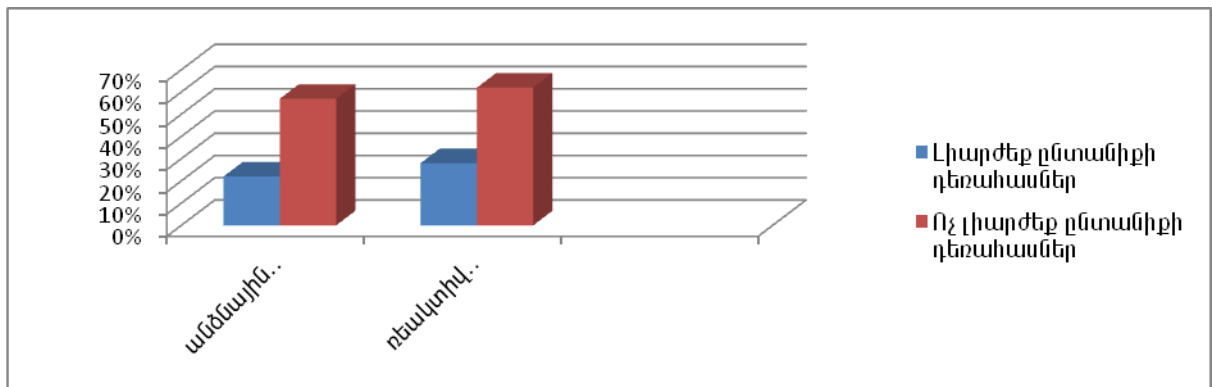


Ելնելով տոկոսային հարաբերություններից՝ նկատելի է, որ ոչ լիարժեք ընտանիքներում աղջիկ դեռահասների մոտ գերիշխում է անձնային տազնապայնության բարձր մակարդակը: Այս տվյալները համեմատելով Վարգա-Ստոլինի ծնողական վերաբերմունքի բացահայտման թեստ-հարցարանի

մի միջոցով ստացված տվյալների հետ՝ պարզվում է, որ անձնային տազնապայնության մակարդակը բարձր է այն դեռահասների մոտ, որոնց նկատմամբ ծնողները դրսևորել են «ավտորիտար հիպերսոցիալիզացիա» և «փոքրիկ անհաջողակ» տիպի վերաբերմունք:

ՀԻՍՏՈԳՐԱՄ 3

Ռեակտիվ և անձնային տազնապայնության մակարդակի գնահատման սանդղակ (Սպիլբերգ - Խանին)



Արդյունքների վերլուծությունից պարզ է դառնում, որ բարենպաստ ընտանիքի աղջիկ դեռահասների մոտ բավականին բարձր էր ինքնագնահատականը՝ մոտ 49%, միջին՝ 25%, ցածր՝ 24%, այլ էր պատկերը անբարենպաստ ընտանիքի աղջիկ դեռահասների մոտ՝ ինքնագնահատականի բարձր մակարդակ՝ 25%, միջին՝ 30%, ցածր մակարդակ՝ 45%: Արդյունքերը փորձել ենք ամփոփել և ավելի տեսանելի դարձնել հիստոգրամի օգնությամբ: (Տե՛ս հիստոգրամ 4-ը):

Ըստ մեր ստացած տվյալների շեղվող վարքով աղջիկ դեռահասների մոտ գերակշռում է ինքնագնահատականի ցածր մակարդակը, նրանց մոտ ցածր է ներքին հնարավորություններին վստահելու մակարդակը, չեն վստահում սեփական ուժերին, այս ամենը հաճախ ուղեկցվում է թերաբեքության բարդույթով: Նշենք, որ ինքնագնահատականի ձևավորման գործում չափազանց մեծ է ծնողների դերը, քանի որ

հենց նրանց վերաբերմունքով է պայմանավորված դեռահասների վերաբերմունքը սեփական անձի հանդեպ: Իսկ քանի որ այս ընտանիքներում դեռահասներն իրենց հարմարավետ չէին զգում, ծնողերն անընդհատ վերահսկողություն էին սահմանում՝ իրականացնելով դաստիարակության ավտորիտար ոճ, թերագնահատում էին նրանց ուժերը, չկար հարգանք ծնող-երեխա փոխհարաբերություններում, բացակայում էր հուզական կապը այդ դեռահասների և իրենց ծնողների միջև, բնականաբար մեծանում էր վարքային շեղումների հավանականությունը:

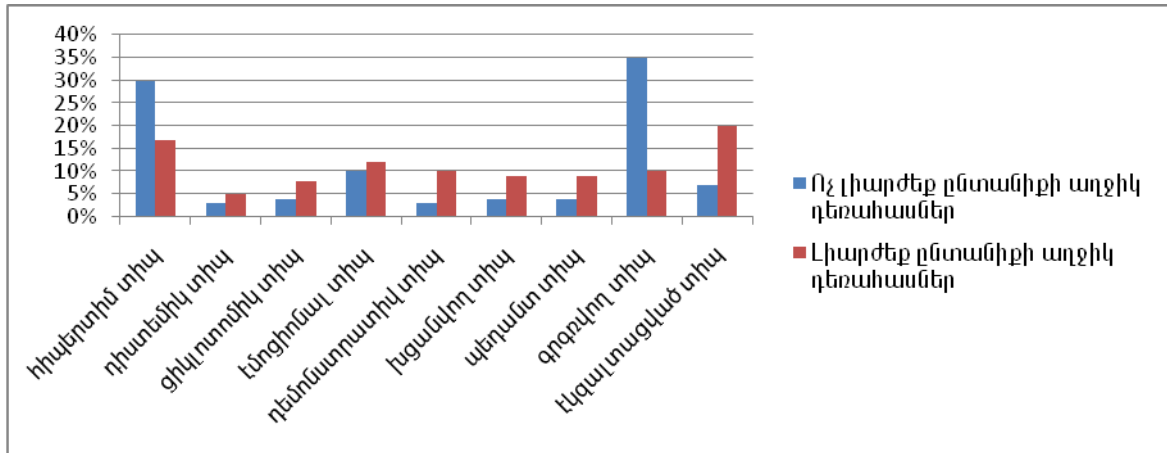
Մեթոդիկայից ստացված տվյալների ամփոփման արդյունքում լիարժեք ընտանիքի աղջիկ դեռահասների դեպքում ստացել ենք՝ հիպերտիմ տիպ՝ 17%, դիստեմիկ տիպ՝ 5%, ցիկլոտոմիկ տիպ՝ 8%, էմոցիոնալ տիպ՝ 12%, դեմոնստրատիվ տիպ՝ 10%, խցանվող տիպ՝ 9%, պեդանտ՝ 9%, գրգռվող տիպ՝ 10%, էկզալտացված տիպ՝ 20%:

Պատկերն այլ էր ոչ լիարժեք ընտանիքի աղջիկ դեռահասների մոտ՝ հիպերտիմ տիպ՝ 30%, դիստեմիկ տիպ՝ 3%, ցիկլոտոմիկ տիպ՝ 4%, էմոցիոնալ տիպ՝ 10%, դեմոնստրատիվ

տիպ՝ 3%, խցանվող տիպ՝ 4%, պեղանտ՝ 4%, գրգռվող տիպ՝ 35%, էկզալտացված տիպ՝ 7%: (Տե՛ս հիստոգրամ 5-ը):

ՀԻՍՏՈԳՐԱՄ 5

Անձի բնավորության շեշտվածության մեթոդիկա՝ ըստ Շմիշեկի



Մեր ստացված տվյալները վկայում են, որ շեղվող վարքով աղջիկ դեռահասների մոտ գերակշռում է բնավորության շեշտվածության գրգռվող և հիպերտիմ տիպերը: Բնավորության գրգռվող տիպին բնորոշ է հակումների և մղումների ոչ բավարար, թույլ վերահսկողությունը, բարձր իմպուլսիվությունը, բնագոյանությունը, կոպտությունը, հակումը կոնֆլիկտների նկատմամբ, փոփոխականությունը, շարժողական ակտիվությունը: Այս տիպը ավելի քիչ է բնորոշ լիարժեք ընտանիքի աղջիկ դեռահասներին:

Հաջորդ տիպը, որը բարձր տոկոսային հարաբերություն կազմեց, հիպերտիմ տիպն է, որն առանձնանում է մշտապես բարձր սրամաղրությամբ, դրսևորում են լիդերության ձգտում, շփվող են, հետաքրքրությունները կայուն չեն, դժվար են տանում մենակությունը, չեն սիրում միօրինակությունը, կարգուկանոնը, միապաղաղ աշխատանքը, դեպքերին բուռն կերպով են արձագանքում, գրգռվող են: Նրանք ձգտում են ազատվել խնամքից և ընդգրկվել հասակակիցների խմբերի մեջ, հեշտությամբ են ծանոթանում

պատահական մարդկանց հետ: Ոչ բարենպաստ սոցիալական ազդեցության առկայության, դաստիարակության թերությունների դեպքում կարող են ընդգրկվել ռեֆերենտային խմբերում՝ իրականացնելով հակասոցիալական արարքներ: Նրանք առավել են հակված հակաօրինական վարքի խմբային ձևերին և հաճախ իրենք են դառնում օրինականացությունների ոգեշնչողներ՝ ցանկանալով նաև ինքնահաստատվել հասակակիցների շրջանում:

Շեղվող վարքով աղջիկ դեռահասների մոտ չի նկատվել բնավորության շեշտվածության դիստեմիկ տիպի վառ արտահայտվածություն: Այս տիպի շեշտվածությամբ անձանց մոտ նկատելի է դանդաղկոտությունը, թուլակամությունը, պարփակվածությունը, քախոսությունը: Քիչ տոկոս են կազմել նաև բնավորության շեշտվածության խցանվող և պեղանտ տիպեր ունեցող աղջիկ դեռահասները: Պեղանտ տիպին բնորոշ են ռիզիկոյան ճնշող գերակայություն, նրանք սիրում են կարգուկանոն, կարող են «ախտահարված» վիճակում դրսևորել մեծ ագրե-

սիա, իսկ խցանվող տիպին բնորոշ է հիշաչարությունը, կաչուն մտքերը, համառությունը, էմոցիոնալ առումով ռիզիկո են, երբեմն ունենում են աֆեկտիվ պայթյուններ՝ դրսևորելով ագրեսիա:

Բնավորության շեշտվածության էմոցիոնալ տիպը ոչ լիարժեք և լիարժեք ընտանիքի շեղվող վարքով աղջիկ դեռահասների մոտ կազմել է 10-12%, այս տիպին բնորոշ է չափազանց արտահայտված հուզականությունը, ապրումակցումը, խոցելի են և բարեսիրտ, պաթոլոգիայում հաճախ ձևավորվում է դեպրեսիա: Լիարժեք ընտանիքի աղջիկ դեռահասների մոտ բավականին բարձր էր բնավորության շեշտվածության էկզալտացված տիպը, որը մոտ է դեմոնստրատիվ տիպին, նրանց բնորոշ է ուշադրության կենտրոնում լինելու բնական պահանջը, պաթոլոգիայում կարող է առաջանալ հիստերիկ տիպի փսիխոպաթիա: Իսկ բնավորության շեշտվածության ցիկլոտոմիկ տիպը ոչ լիարժեք ընտանիքի աղջիկ դեռահասների մոտ՝ 8%, այս տիպին յուրահատուկ են տրամադրության կտրուկ տատանումները, նրանք արագ են հոգնում, իսկ դեպրեսիայի ժամանակ իրենց դրսևորում են որպես տագնապայիններ:

ՄԵՋԲԵՐՎԱԾ ԵՎ ՀԻՇՍՏԱԿՎԱԾ  
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Արզումանյան, Ա., (2007). Անձի սոցիալական ախտահարման հոգեբանական նախադրյալները, Երևան:
2. Արզումանյան, Ս.; Գրին, Է. (2001). Իրավաբանական հոգեբանություն, Երևան:

Այսպիսով, Շմիշեկի մեթոդիկայի անցկացման արդյունքում պարզեցինք, որ դեռահասների մոտ վարքային շեղումների դրսևորմանն առավել նպաստում են բնավորության շեշտվածության հիպերտիմ և գրգռվող տիպերը: Դեռահասության տարիքում բնավորության առանձնահատկությունները հաճախ սրվում են և պսիխոզեն ազդեցությունների ժամանակ կարող են առաջանալ վարքային շեղումներ, ադապտացիայի ժամանակավոր խանգարումներ:

Ամփոփելով մեր փորձարարական հետազոտության միջոցով ստացված տվյալները՝ կարելի է ասել, որ մեր առաջադրած հիպոթեզը հաստատվեց: Այսինքն՝ ծնողների վերաբերմունքը դեռահասի նկատմամբ, հիպերավտորիտարիզմը, հուզական կապի սահմանափակվածությունը, դեռահասի անձի անտեսումը հանդիսանում է դեռահասի ցածր ինքնագնահատականի և տագնապայնության բարձր մակարդակի պատճառ: Մեկուսանալով ընտանիքից՝ դեռահասն ինքնահաստատվում է՝ դրսևորելով վարքագծային դրսևորման խաթարման ձևեր, որին նպաստում են նաև բնավորության շեշտվածության առավել վառ ընդգծված տիպերը, մասնավորապես՝ գրգռվող և հիպերտիմ տիպերը:

3. Змановская, Е.В., (2004). Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). Учеб. Пособие для студ. Высш. Учев. Заведения.-2-е изд., испр.-М.: Издательский центр Академия.
4. Лангмейер, Й.; Матейчек, З. (1984). Психология депривации в детском возрасте, Прага.

ԱՂՋԻԿ ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ՇԵՂՎՈՂ ՎԱՐՔԻ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ  
ՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ ՈՉ ԼԻԱՐԺԵՔ ԸՆՏԱՆԻՔՈՒՄ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Այսպիսով, ծնողների վերաբերմունքը դեռահասի նկատմամբ, հիպերավտորիտարիզմը, հուզական կապի սահմանափակվածությունը, դեռահասի անձի անտեսումը հանդիսանում է դեռահասի ցածր ինքնագնահատականի և տագնապայնության բարձր մակարդակի պատճառ: Մեկուսանալով ընտանիքից՝ դեռահասն ինքնահաստատվում է՝ ցուցաբերելով վարքագծային դրսևորման խաթարման ձևեր, որին նպաստում

են նաև բնավորության շեշտվածության առավել վառ ընդգծված տիպերը, մասնավորապես՝ գրգռվող և հիպերտիմ տիպերը:

*Հանգուցային հասկացություններ.* դեռահաս, շեղվող (դևիանտ) վարք, ռեակտիվ տագնապայնություն, անձնային տագնապայնություն, անբարենպաստ ընտանիք, բնավորության շեշտվածություն:

PNJOYAN ARUSYAK

REASONS FOR MANIFESTING TEENAGE GIRLS DEVIANT BEHAVIOR IN AN  
INCOMPLETE FAMILY

SUMMERY

Parents' attitude towards teenagers, hyper-authoritarianism, restricted emotional bond, disregard of teenager's personality are the main causes for the low self-esteem and the high level of anxiety in teenagers. Being isolated from the family the teenager becomes self-asserted manifesting types of behavioral disruption to which

contribute the most pronounced types of character, particularly the irritative and hypertim types.

*Key concepts:* Teenager, deviate behavior, reactive anxiety, unfavorable family, character emphasis.

ՄԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ ՄԱՍՈՒԼՈՒՄ  
(խմբագրության խմբագրմամբ)

ԲՐՈՒՏՅԱՆ ԳԵՈՐԳ. «ԱՄԵՆ ԻՆՉԻ ՄԱՍԻՆ ԻՄԱՆԱԼ ՔԻՉ-ՔԻՉ,  
ՔՉԻ ՄԱՍԻՆ՝ ԱՄԵՆ ԻՆՉ»

«Միրէ՛ք այն բնագավառը, որտեղ պատ-  
րաստվում էք գիտական աշխատանք ծավա-  
լել», - այս խորհրդով սկսեց իր դասախո-  
սությունը Խաչատուր Աբովյանի անվան  
հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարանին առընթեր Մետափիլիսո-  
փայության, փոխակերպման տրամաբանու-  
թյան և փաստարկման տեսության միջազ-  
գային հետազոտական ինստիտուտի տնօ-  
րեն, ՀՀ ԳԱԱ ակադեմիկոս Գեորգ Բրուտյա-  
նը:

Սկզբնական կրթության ֆակուլտետի  
ուսանողական գիտական ընկերության կազ-  
մակերպած «Ինչպե՞ս գրել գիտական աշխա-  
տանք» գիտագործնական սեմինարի ընթաց-  
քում Ակադեմիկոսն անդրադարձավ գիտա-  
հետաոտական աշխատանքի առանցքային  
խնդիրներին՝ կարևորելով առաջին հերթին  
թեմայի ճիշտ ընտրությունը. «Պատրաստի  
թեմայով գիտական աշխատանք գրելն,  
ասես, այն ամուսնություններից է, երբ աղ-  
ջիկն ամուսնանում է առանց փեսացուին  
նախապես տեսնելու»:

«Ես միշտ անում եմ այն, ինչ հավանում  
եմ, բայց միշտ չէ, որ հավանում եմ այն, ինչ  
անում եմ», - մեջբերելով իր նշանաբանը՝ փի-  
լիսոփան զգուշացնում է, որ գիտական աշ-  
խատանքը ավարտելուց հետո այն չպետք է  
անմիջապես հրատարակել. աշխատանքը  
պետք է օտարանա և որոշ ժամանակ անց  
քննադատվի հենց հեղինակի մոտեցումնե-  
րով:

Գեորգ Բրուտյանը համաձայն է, որ գի-  
տության մեջ յուրաքանչյուր նորություն  
դժվարություն է առաջացնում, բայց և շտա-  
պում է պնդել՝ «գիտական աշխատանք գրելը

բարդ պրոցես է, որը պետք է անցնել սիրով և  
մեծ նվիրումով»:

Կենսաբանության, քիմիայի և աշխար-  
հագրության ֆակուլտետի մագիստրատու-  
րայի ուսանողուհի Անուշ Առաքելյանն ար-  
դեն երեք գիտական հոդվածի հեղինակ է:  
Դասախոսության ընթացքում ստացած տե-  
ղեկատվությունը նա նոր գիտելիք համարեց.  
«Մեզ համար մեծ պատիվ է Ակադեմիկոսի  
դասախոսությանը մասնակցելը: Արդեն իսկ  
մտապահել ենք անվանի փիլիսոփայի յու-  
րաքանչյուր միտք ու խորհուրդ. դրանք կա-  
րող են հաջողված գիտական աշխատանքի  
երաշխիք լինել»:

Հանդիպման ավարտին Գեորգ Բրուտ-  
յանը փորձեց սեփական օրինակով վարակել  
երիտասարդներին և նրանց մղել գիտական  
գործունեության. «Եթե գիտական աշխա-  
տանք գրելու համար գրիչ էք վերցրել,  
ուրեմն պարտավոր եք գրել»:

Գիտագործնական սեմինարները կլի-  
նեն շարունակական: Առաջիկայում զեկույց-  
ներով հանդես կգան դոցենտ Ս.Փիլոսյանը,  
Լ.Պողոսյանը և ուրիշներ:

Շարքը կամփոփվի կլոր սեղանով, ուր  
ուսանողները կքննարկեն իրենց ձեռքբե-  
րումները՝ ներկայացնելով առաջարկու-  
թյուններ հետագայում նոր սեմինարներ անց-  
կացնելու կապակցությամբ:

Աղբյուրը՝ [www.armspu.am](http://www.armspu.am)

Քրիստինե Մելքոնյան

Խաչատուր Աբովյանի անվան  
հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարանի պաշտոնական կայքի

լրագրող

18 մարտի, 2013

# ԱՐԺԱՆԱՅԵԼ Է «ՌՌԻՍԱՍՏԱՆԻ ԼԱՎԱԳՈՒՅՆ ՀՈԳԵԲԱՆ» ԿՈՉՄԱՆԸ. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՎԼԱԴԻՄԻՐ

2012 թվականին լրացավ Հոգեբանական գիտությունների միջազգային ակադեմիայի 20-ամյակը, որի կապակցությամբ հայտարարվել էր հոգեբանության ասպարեզում տպագրված լավագույն գիտահետազոտական աշխատանքների մրցույթ: Ակադեմիայի աշխատանքները համակարգում է Յարուսլավի պետական համալսարանը, որը Ռուսաստանի Դաշնության հնագույն բուհերից է: Ակադեմիայի կազմում ընդգրկված են ինչպես Ռուսաստանի, այնպես էլ համաշխարհային ճանաչում ունեցող գիտնականներ՝ այլ երկրներից:

Նախապես հայտարարված մրցույթին և «21-րդ դարի հոգեբանությունը» թեմայով կոնգրեսին մասնակցել է Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Վլադիմիր Կարապետյանը:

Մրցույթի ամփոփումից հետո պարզ դարձավ, որ հոգեբանն արժանացել է «Ռուսաստանի լավագույն հոգեբան» կոչմանը, միաժամանակ ստացել է Հոգեբանական գիտությունների միջազգային ակադեմիայի Պատվավոր նշան, իսկ նրա «Անձի ինքնա-

գնահատականի փորձարարական ուսումնասիրումը «ես» հայեցակարգի և պսիխոսեմանտիկայի տեսանկյունից» գիտական հոդվածը զետեղվել է կոնգրեսի հրատարակած հատորակում:

Ակադեմիան հատկապես գնահատում է վերջին հինգ տարիների կատարած աշխատանքները, կազմակերպում է փորձաքննություն և բալային համակարգով գնահատում ներկայացվածը: Վլադիմիր Կարապետյանը ներկայացրել էր վերջին տարիների 52 աշխատանք՝ համապատասխան ամփոփումներով:



Խաչատուր Աբովյանի անվան  
հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարանի պաշտոնաթերթ,  
15 դեկտեմբերի, 2012, № 20

# ՀԱՐՑԱԶՐՈՒՅՑՆԵՐ

## ՀԱՅ-ԲՈՒԼՂԱՐԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐ

Հարցազրույց փիլիսոփայության դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Բուլղարիայի ազգային խորհրդի, Եվրոպայի կրոնական համայնքի  
անդամ ՌՈՒՊԵՆ ԿՐԻԿՈՐԵԱՆԻ հետ

- Պարոն Կրիկորեան՝, ի՞նչ առաքելությամբ եք այս անգամ այցելել Հայաստան: Ձեզ ընդունեց Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռեկտորը: Ի՞նչ հարցեր քննարկեցիք և համագործակցության շուրջ ի՞նչ պայմանավորվածություն ձեռք բերեցիք:

- Այցելել եմ մասնակցելու Վեհափառի հոբելյանին և գահակալության 12-րդ տարեդարձին, ինչպես նաև աջակցելու Հայաստանի և Բուլղարիայի ակադեմիաների միջև գիտական կապերի վերստեղծմանը: Նաև այցելեցինք պարոն Միրզախանյանին՝ պայմանավորվելով Բուլղարիայի Սոֆիա, Պլովդիվ և Շումեն քաղաքների մանկավարժական համալսարանների և Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի միջև համագործակցային կապեր ստեղծելու մասին, հատկապես փիլիսոփայական գիտությունների զծով:

- Խոսքը դասախոսների և ուսանողների փոխադարձ այցելությունների՞ն է վերաբերում:

- Ոչ միայն: Դոկտորական ատենախոսությունների պաշտպանություններ, համատեղ գիտաժողովներ... մի խոսքով՝ գիտակրթական տարբեր կապերի ստեղծում ու զարգացում:

- Մա Ձեր ռեբորդ այցն է Հայաստան և հատկապես ինչի՞ց եք տպավորված:

- Հայաստան այցելում եմ արդեն տասներորդ անգամ: Մեզ զարմացրեց Ձեր համալսարանի սովորողների քանակը՝ 14 հազարը: Մեծ թիվ է, դա շատ կարևոր է: Նաև տեղեկացանք, որ Մանկավարժական համալսարանը տոնելու է իր հիմնադրման 90-ամյակը: Ռեկտորը մեզ հրավիրեց, և մենք անպայման կմասնակցենք այդ հոբելյանին:

- Ի՞նչ կասեք հայ-բուլղարական կապերի մասին:

- Բուլղարացիները հայերին շատ են սիրում: Մենք հաճույքով ձեռնամուխ կլինենք երկու երկրների միջև նոր կապերի ստեղծմանն ու ամրապնդմանը: Վերջին տարիներին Հայաստանի և Բուլղարիայի կապերը, դժբախտաբար, փոքր-ինչ թուլացել են:

- Կներկայացնե՞ք Բուլղարիայի հայկական համայնքը:

- Բուլղարիայի հայկական համայնքը շուրջ քսան հազար է: Հայեր կան Բուլղարիայի տարբեր քաղաքներում՝ Սոֆիայում, Վառնայում և այլուր, բայց ամենից շատ Պլովդիվում՝ 4000: Բուլղարիայում բնակվող հայերի մեջ մեծ թիվ են կազմում մտավորականները: Կան գիտության դոկտորներ, պրոֆեսորներ, ուսուցիչներ, ինժեներներ... Հայերը հարգված մարդիկ են: Մեծ գործունեություն են ծավալում փոքրիկ միությունները, եկեղեցական և բարեգործական կազմակերպությունները, համազգայինները: Ունենք վեց եկեղեցի և հինգ մատուռ:



- *Ի՞նչ էք ակնկալում համագործակցությունից:*

- Երբ երկու երկրների համալսարաններն իրար հետ աշխատեն, օրինակ, փիլիսոփայության գծով, երկու երկրների փիլիսոփայական մտքերն իրար կմոտենան... Տնտեսական, ֆինանսական և մյուս ասպարեզներից գատ, երբ ուսումնագիտական համագործակցություն է իրականացվում, դա, անշուշտ, մեծ դեր է խաղում երկրների և ժողովուրդների կապերի զարգացման գործում:

- *Ղուք փիլիսոփայության դոկտոր, պրոֆեսոր եք: Ի՞նչ է փիլիսոփայությունը Ձեզ համար:*

- Այո՛, աշխատում եմ Բուլղարիայի ակադեմիայում: Փիլիսոփան նա է, ով սիրում է մտքով աշխատել՝ մտածել: Փիլիսոփայությունը բոլոր գիտությունների հիմքում է: Ամենքս էլ փիլիսոփա ենք: Այդ գիտությունն անըդիստ զարգացման մեջ է:

- *Ինչպիսի՞ն տեսաք Հայաստանը:*

- Ճիշտ է, ավելի շատ էջմիածնում եմ անցկացնում, բայց ես եկել եմ Հայրենիք և փորձում եմ շատ բան տեսնել: Տեսա մեծ շինարարություն և նոր շենքեր:

- *Կուզեի՞ք Հայաստանում ապրել:*

- Իհարկե: Բուլղարիայում լավ է, բայց դա մեր հայրենիքը չէ:

- *Բուլղարիայում շատ են թուրքերը: Ինչպե՞ս են հայ-թուրքական հարաբերություններն այդ երկրում:*

- Թուրքերը մեզ հարգանքով են վերաբերվում:

- *Ակադեմիկոս Բրուսյանի հետ վաղեմի բարեկամներ եք, այնպես չէ՞:*

- Երեսուն տարի առաջ եմ ծանոթացել Բրուսյանի հետ, Բուլղարիայում: Քսանհինգ տարի առաջ միասին մասնակցում էինք Դավիթ Անհաղթին նվիրված մի մեծ գիտաժողովի: Բրուսյանը մեծ ճանաչում ունեցող փիլիսոփա է, նրա հետ շատ գրքեր ենք գրել:

- *Շնորհակալություն, հուսով ենք համագործակցությունը արդյունավետ կլինի և կնպաստի կրթական գործընթացների զարգացմանը:*

Հարցազրույցը՝ Սիլվա Ասրյանի  
«Մանկավարժական համալսարան»

պաշտոնաթերթ

22 նոյեմբերի, 2011 թ., № 15 (912)

«Օրեր»-ի հարցերին պատասխանում է Խաչատուր Աբովյանի անվան  
հայկական պետական մանկավարժական համալսարանին առընթեր  
Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և  
փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական  
ինստիտուտի տնօրեն ակադեմիկոս Գեորգ Բրուտյանը

Գեորգ Բրուտյանը 1947 թվականին գերազանցությամբ ավարտելով Երևանի պոլիտեխնիկական ինստիտուտը, և զուգահեռաբար հումանիտար կրթություն ստանալով Երևանի պետական համալսարանում, երիտասարդ տարիքում Մոսկվայի Լոմոնոսովի անվան պետական համալսարանում պաշտպանելով թեկնածուական և դոկտորական ատենախոսություններ, 1963 թ. ստացել է պրոֆեսորի կոչում: Իր 60-ամյա գիտակրթական գործունեության ընթացքում եղել է Վ.Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարանի փիլիսոփայության ամբիոնի հիմնադիր վարիչը, հիմնադրել և տասնվեց տարի շարունակ ղեկավարել է Երևանի պետական համալսարանի փիլիսոփայության և տրամաբանության ամբիոնը, ուր սկսել է դասավանդել 1951 թվականից:

1974-1994 թթ. ղեկավարել է ՀՀ ԳԱԱ փիլիսոփայության և բանասիրության բաժանմունքի աշխատանքները:

1994-2002 թթ. եղել է ՀՀ ԳԱԱ հումանիտար գիտությունների բաժանմունքի ակադեմիկոս-քարտուղար, ապա՝ նույն ակադեմիայի փոխպրեզիդենտ: Քսան լեզուներով հրատարակվել են նրա յոթանասուն մենագրական հետազոտությունները, գրքերն ու դասագրքերը, երկու հարյուր հոդվածները: Նա ղեկավարում է Փիլիսոփայության միջազգային և Հայկական փիլիսոփայական

ակադեմիաները, Փաստարկման միջազգային ինստիտուտը, անդամակցում է երկու տասնյակ հեղինակավոր միջազգային կազմակերպությունների ու ակադեմիաների, արժանացել է բազմաթիվ պետական ու հասարակական, գիտական պարգևների:

- Այսօր Հայաստանի բուհական համակարգը քսանամյա փորձարկումներից հետո նոր փուլ է թևակոխել: Եթե համեմատելու լինեք խորհրդային տարիների հետ, ի՞նչ դրական ու բացասական փոփոխություններ կան, որ ազդում են ուսանողների ուսման վրա:

- Հիմա ողջ աշխարհում ձգտում կա միասնական դարձնել ուսումնական ծրագրերը: Դրա առավելությունն այն է, որ երկրից երկիր գնալու կամ համալսարանից համալսարան փոխադրվելու դեպքում, դժվարություններ չլինեն, օգտագործվի գնահատման նույն համակարգը: Այլ բան է, թե ինչպես է դա կատարվում: Հատկապես Հայաստանում շտապում են, որ հասնեն միջազգային մակարդակի, բայց շտապելը լավ խորհրդատու չէ: Չափի զգացումը շատ կարևոր է: Դեմոկրատիան անորոշ հասկացություն է, որը վտանգավոր է չափազանցման և ժխտման տեսակետից: Ինչպես հայտնի ասացվածքն է ասում՝ «Եթե չափազանցրեցիք այն, վերածվում է անարխիայի, եթե նեղացրեցիք՝ վերածվում է մոնարխիայի»: Ուստի, պետք է

զգույշ լինել: Բառերի աշխարհը շատ կարևոր է: Ամերիկյան փիլիսոփա Կառնապն առաջադրել է մի շատ հետաքրքիր թեզ այն մասին, որ մենք ոչ միայն առօրյա կյանքում, այլև գիտության մեջ ստույգ հասկացություններ չենք օգտագործում: Օգտագործում ենք էքսպլիկանդ հասկացություններ, որոնք ստույգ չեն, բայց վստահ ենք, որ դրանք մեզ շրջապատող իրականության համարժեք արտացոլումներն են: Գիտությունն այնպիսի արագությամբ է զարգանում, որ մարդիկ դժվարանում են միմյանց հասկանալ:

- *Ղուք ավելի ընդհանուր պատասխանեցիք, երևի նկատի ունենալով նաև Ձեր միջազգային փորձը, որը կցանկանայի հակիրճ ներկայացնել:*

-1958 թվականից ութ անգամ ես մասնակցել եմ փիլիսոփայության համաշխարհային համաժողովների, որոնք տեղի են ունենում հինգ տարին մեկ անգամ: Ավելի հիշատակելի է, երբ Անգլիայում (Բրայտոն) ղեկավարեցի փաստարկման տեսության կլոր սեղանը՝ Համաշխարհային փիլիսոփայական կազմակերպությունների ֆեդերացիայի XVIII համաժողովի շրջանակներում: Հիսուներեք խոշոր փիլիսոփաների ընդգրկեցի այնտեղ: Այժմ Փիլիսոփայության միջազգային ակադեմիայի պաշտոնական հանդեսի (*News and Views*-ի) խմբագիրն եմ իբրև այդ ակադեմիայի նախագահ:

- *Ինչպե՞ս էք պատկերացնում գիտության և մանկավարժության համատեղումը:*

- Ես ամբողջ կյանքում աշխատել եմ Երևանի պետական համալսարանում և ՀՀ ԳԱԱ ակադեմիայի նախագահությունում:

Մանկավարժական համալսարանում ստեղծվել է Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտ: Փորձում եմ

ուսանողներին հետ միասին զարգացնել Ինստիտուտի ուղղությունները: Ես աշխարհի շատ երկրներում եմ դասախոսել, և կարող եմ համեմատել: Դասախոսների ընտրությունն առաջ հինգ տարին մեկ էր կատարվում, իսկ հիմա՝ երեք տարին մեկ, որն այնքան էլ ճիշտ չէ:

Մենք չենք կարող մի քանի տարվա մեջ հասնել Օքսֆորդի կամ Քեմբրիջի համալսարանների մակարդակին, բայց պարտավոր ենք ձգտել: Իհարկե, յուրաքանչյուր հիմնարկ ունի իր առավելություններն ու թերությունները: Վատն այն չէ, որ մենք ընդօրինակենք ուրիշի լավը: Վատն այն է, երբ մենք մոռանում ենք մեր լավը և ընդօրինակում ուրիշի վատը: Եվ դա մեզ մեր նպատակին չի հասցնում:

- *Իսկ ուսանողության մեջ տարբերություն կա՞:*

- Ես մի բան եմ նկատել, որ յուրաքանչյուր սերունդ դրական է հիշում իր տարիների ուսանողությանը և դժգոհում է այսօրվա ուսանողներից: Տարածված հիվանդություն է: Ես հիմա էլ աշխատում եմ ուսանողներին հետ, նրանց ընդգրկում եմ Փիլիսոփայության միջազգային ակադեմիային կից գործող երիտասարդ գիտնականների ընկերակցությունում: Ավելի լավ է ամեն կուրսից մի տաղանդավոր երիտասարդի ընտրել, քան ամբողջ կուրսի առաջ ելույթ ունենալ: Տիգրան Պետրոսյանի օրինակը բերեմ: Թեև նա ավարտել էր Վ.Բրյուսովի անվան ռուսաց և օտար լեզուների պետական ինստիտուտի բանասիրական ֆակուլտետը, բայց ես նրան տարա դեպի փիլիսոփայությունը: Ես խորապես համոզված էի, որ նա արժանի է և կդառնա ակադեմիկոս:

Դժբախտաբար նա մահացավ երիտասարդ տարիքում: Բայց ես նրան, ինչպես և մի այլ փայլուն գիտնականի՝ Ասմուսին, ետ-

մահու տվեցի Հայոց փիլիսոփայական ակադեմիայի ակադեմիկոսի կոչում: Ասմուր համարձակ մարդ էր, և խորհրդային տարիներին խանգարում էին, որ նա դառնա ակադեմիկոս: Մի առթիվ գրել եմ, նորից կասեմ, որ ինտելեկտը վերացնում է տարիքների միջև եղած տարբերությունը: Ես միշտ խոնարհվել եմ իմ ուսուցիչների ինտելեկտի առջև: Հիշում եմ, երբ տարիներ առաջ ակադեմիայում մի քանի ակադեմիկոսներով նստած զրուցում էինք, անսպասելի ներս մտավ Մերգեյ Մերգեյանը (ով ներկաներից մոտ քսան տարով և ինձնից երկու տարով փոքր էր): Բոլորս միանգամից ոտքի կանգնեցինք: Դա հարգանք էր մի երիտասարդի նկատմամբ, ով քսամենկ տարեկանում դարձել էր ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների դոկտոր և փայլատակել էր իր ինտելեկտով: Իմ ուսանողներից Աննա Ամիրխանյանը շատ լավ մասնագիտացավ փիլիսոփայության ուղղությամբ: Ինձ մոտ աշխատելիս նա չորս գրքույկ գրեց, քսաներկու տարեկանում գիտության թեկնածու դարձավ: Բայց ամերիկացիները նրան հրավիրեցին ԱՄՆ: Շատ եմ ափսոսում, որ նա գնաց: Այնպես որ նման շնորհալի ուսանողներ կան: Այսօր ավելի լավ ուսանողներ ունենք, քան նախկինում: Կար ժամանակ, երբ զարմանում էին, որ ես հարթ անգլերենով եմ խոսում, այսօր դա զարմանալի չէ: Դուստրս նույնպես դասավանդում է համալսարանում, պրոֆեսոր է և ասում է, որ ուսանողներն երբեմն այնպիսի անգլերեն բառեր են օգտագործում, որ դասախոսները չգիտեն: Այժմ մեզ մոտ աշխատելիս պետք է տիրապետել համակարգչին և անգլերենին: Տարբեր համալսարաններում շատ լավ ուսանողներ ունենք, և նրանք մեր ապագան են:

*- Շատերը չեն նկատում կյանքի և փիլիսոփայության կապը: Ձեր Ինստիտուտը մեր ժամանակներում փաստարկման տեսությունն ինչպե՞ս է կիրառում:*

- Երբեք չպետք է դատել, թե պրակտիկ ինչ հետևանքներ է ունենալու փիլիսոփայական գիտությունը: Ոչ մի մաթեմատիկոս այդ մասին չի մտածում, երբ հայտնագործություն է անում: Նույնը՝ ֆիզիկոսները, որոնք նույնիսկ զոջում էին, երբ ատոմային ռումբ ստեղծեցին: Ես փիլիսոփայական գիտության ոչ բոլոր բնագավառներով եմ զբաղվել: Այժմ մեր Ինստիտուտը զբաղվում է այն խնդիրներով, որոնցով ես զբաղվել եմ և այդ թեմայով կոնգրես եմ կազմակերպել Ամերիկայում: Հիմա երիտասարդներին եմ հանձնարարում զբաղվել այդ հարցերով: Սա էլ հենց Փաստարկման երևանյան դպրոցն է:

*- Մասնագետների կարծիքով Դուք Փաստարկման երևանյան դպրոցի հիմնադիրն եք: Ի վերջո, որո՞նք են փիլիսոփայության բնագավառում Ձեր կատարած հայտնագործությունները:*

- Յոթանասուն մենագրություն և երկու հարյուր միջազգային ամսագրերում տպագրված հոդվածներ ունեմ: Իսկ իմ արածի մասին կարող եմ ասել, հիմք ընդունելով այլոց գրածները: Նախ տրամաբանության բնագավառում առաջադրել եմ բազմատրամաբանության գաղափարը, որի հիմնական իմաստը շարադրված է Օքսֆորդում հրատարակվող *MIND* ամսագրի *On Polylogic* հոդվածում: Ի դեպ, ինչպես ասացին, Խորհրդային Միությունից առաջին դասախոսն էի, որ փիլիսոփայությունից դասախոսություն էի կարդում Օքսֆորդի համալսարանում: «Polylogic» բառը մինչ այդ չկար անգլիական բառարաններում: Այնուհետև փոխակերպական (տրանսֆորմացիոն) տրամաբանությունը ստեղծելուց առաջ ես մտածում էի, թե

ինչպես է, որ տրամաբանության դասագրքերում, ձեռնարկներում միևնույն հարցի վերաբերյալ իրար հակասող մեկնաբանություններ կան: Ավելին, միևնույն դասագրքում ևս այդպիսի հակասություններ կան, և դրանց բացատրությունն էլ ամենևին հիմնավորված չէ: Փոխակերպական տրամաբանությունը տալիս է հարցի լուծումը՝ տարբերակելով մտքի բացահայտ և ոչ բացահայտ ձևերը:

Հաջորդը՝ թարգմանության տրամաբանությունը, նույնպես ծնունդ է առել որպես միանգամայն նոր գիտական ուղղություն և գրախոսականներում միայն դրվատանքի է արժանացել: Լեզվաբանական լրացչության բնագավառում առաջադրել եմ «Լեզվաբանական լրացչության սկզբունքը»: Փիլիսոփայական և լեզվաբանական գրականության մեջ այն անվանում են «Բրուտյանի լեզվաբանական լրացչության սկզբունք»: Հայագիտության բնագավառում քննական վերլուծության եմ ենթարկել Դավիթ Անհաղթի ուսմունքը տրամաբանության մասին: Եվ վերջապես, փաստարկման տեսության բնա-

գավառում ստեղծվել է Փաստարկման երեվանյան դպրոցը, որի մասին եղած գնահատականներից կարելի է հիշատակել միայն մեկը. «Բրուտյանը ստեղծել է փաստարկման ընդհանրացնող տեսություն, մշակել է փաստարկող դիսկուրսի կադապարը, բացահայտել է փիլիսոփայական փաստարկման առանձնահատկությունը»: ԽՍՀՄ-ում փաստարկման հետազոտությունների զարգացումը նախևառաջ կապված է Բրուտյանի անվան հետ: ԱՊՀ մի շարք երկրներում, ինչպես նաև որոշ արտասահմանյան երկրներում Բրուտյանի աշակերտները և հետևորդները ձեռնամուխ եղան փաստարկման հայեցակարգի հետազոտմանը՝ հիմքում ունենալով իր գաղափարները: Կազմավորվեց Փաստարկման երևանյան դպրոցը, որի արդյունավետ գործունեությունը ճանաչվել է փաստարկման հետազոտության համաշխարհային կենտրոնների կողմից»:

«Օրեր» ամսագիր  
9-10/60/2011 թ.

## ՀՈՎՀԱՆՆԻՄՅԱՆ ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ

### ԱՐՄՆՅՈՒԶ լրատվական հեռուստաալիքի «Իմ գրադարանը» հաղորդաշարի շրջանակներում իրականացված հարցազրույցից

*«Սպառել ամբողջ գրականությունը, թեկուզն է՝ զուտ մասնագիտական, էլ չասենք՝  
գեղարվեստական, հնարավոր չէ, բայց անընդհատ կարդալն անհրաժեշտ է:  
Այն մարդը, ով չի կարդում, չի տարբերվում նրանից, ով կարդալ չգիտի:  
Կարծում եմ՝ նրանց միջև տարբերությունն իրոք մեծ չէ»:*

#### **- Ձեր առաջին գիրքը, գրադարանի պատմությունը:**

- Գրքի հետ շփվելու ավանդույթը, գրադարան ունենալու սովորույթը մեր ընտանիքից է գալիս: Առաջին գիրքը, որը մանկական հիշողություններումս տպավորվել է, թերևս, «Սասունցի Դավիթ» էպոսն է: Դեռ տառաճանաչ չէի, ծնողներս էին կարդում ինձ համար: Երկարօրյա ժամեր կային դպրոցում: Երբեմն էլ ոգևորված վերապատմում էի նախորդ օրը ընթերցվածը՝ այդպես լցնելով երկարօրյա պարապմունքների մի հատված: «Սասունցի Դավիթ» էպոսն էր առաջին գիրքը:

Մեծ գրադարան ունենք ծնողներիս տանը: Հայրս բանասեր է, մայրս՝ ֆիզիկայի մասնագետ: Ե՛վ բնագիտական, և՛ հումանիտար, և՛ հասարակագիտական բնագավառների ստեղծագործությունները բավականին շատ էին մեր գրադարանում: Ընդ որում, այդ տարիների՝ 70-ից, 80-ականների չափանիշներով մեր ծանոթների շրջանում, երևի թե, ամենամեծ գրադարանը մեր տանն էր: Այսօր էլ իմ գրքերի մի զգալի մասը ծնողներիս տանն է: Բնակարանային իմ փոքր աշխատասենյակում հավաքած են այն գրքերը, որոնք մշտապես օգտագործվում են կամ էլ այս պահին ձեռքի վրա են: Ճիշտ է, այսօր արդեն կան էլեկտրոնային տարբերակով գրականություն ունենալու հնարավոր

ություններ, ինֆորմացիայի կրիչներ, որոնք հետզհետե գալիս են փոխարինելու տպագիր գրքերին: Մի առիթով ընկերներիցս մեկը պնդում էր, թե կարիք չկա բնակարանում զգալի տեղ զբաղեցնող գրադարան ունենալ, երբ կարելի է նույն ինֆորմացիան փոքրիկ կրիչների վրա պահել կամ էլ համացանցից ներբեռնել: Բայց ես կարծում եմ, որ գիրքը, բացի այն, որ զուտ ինֆորմացիա կրող է, ունի նաև միստիկ գործություն: Ընտանեկան ավանդույթը ինքս էլ շարունակում եմ. երբ փողոցում, գրադարանում, գրախանութում հետաքրքիր գրքեր եմ տեսնում, փորձում եմ ձեռք բերել տան գրադարանի համար:

Մեր աշխատանքային գրադարանից միայն ես չէ, որ օգտվում եմ, թեև հիմնական օգտվողը ես եմ: Նաև տիկնոջս գրքերն են այստեղ: Վերջին շրջանում մեր փոքրիկը ևս իր որոշ գրքեր պահում է գրադարանի դարակներում: Ինչքան էլ փորձում ենք աշխատասենյակի դուռը փակ պահել, որպեսզի նա ներս չմտնի, ազելված պտուղը քաղցր է սկզբունքով և որևէ հետաքրքիր հնարքով կարողանում է թափանցել: Որդիս՝ Արամը, դեռ կարդալ չգիտի, բայց սովորել է գրքերը խնամքով թերթել: Ես դրա համար ուրախ եմ, թերևս դա խաղալիքներից ամենաօգտակարը կարող է լինել:

**- Ուսանողական տարիներին ձեռք բերած գրքերը:**

Ժամանակին, երբ պոստմոդերնիստական շրջանի փիլիսոփաների աշխատությունները Խորհրդային Միությունում այնքան էլ ակտիվ չէին հրատարակվում, դեռ ուսանողությանս տարիներին ոչ մեծ ժողովածուով հրատարակվեցին Ֆրիդրիխ Նիցշեի, Էրիխ Ֆրոմի, Զիգմունդ Ֆրեյդի, Ալբեր Բամյուի, Ժան-Պոլ Սարտրի ստեղծագործությունները՝ ընդհանրական վերնագրով, որը Նիցշեից էին վերցրել՝ «Աստվածների մթնշաղ»։ Այդպիսի շատ գրքեր ուսանողական տարիներին եմ ձեռք բերել։ Հիմա, իհարկե, գիրք գնելու ու գրադարանը համալրելու հնարավորություններն անհամեմատ ավելացել են ուսանողությանս տարիների համեմատ։

Մի շատ ուշագրավ գիրք էլ (ավելի ճիշտ՝ դրա լուսապատճենը) ձեռք եմ բերել 1990-ականների սկզբին, երբ գրում էի դիպլոմային աշխատանքս։ Գիտեի, որ Արթուր Շոպենհաուերն ունի «Eristise Dialektik» «Էրիստիկական դիալեկտիկա» վերնագրով աշխատություն, բայց Հայաստանի առաջատար գրադարանների կատալոգներում այն գտնել չէր հաջողվում։ Այդ տարիներին ինտերնետի հնարավորություն էլ չկար։ Ի վերջո, խնդրեցի Հանրային գրադարանի (այժմ Ազգային է կոչվում) տնօրինությանը թույլ տալ այդ աշխատությունը փնտրել հենց գրապահոցներում՝ Շոպենհաուերի՝ այնտեղ եղած հատորներն ուսումնասիրելով։ 19-րդ դարի երկրորդ կեսերին Լայպցիգում եղուարդ Գրիգեբախի խմբագրությամբ հրատարակված՝ Շոպենհաուերի ձեռագիր ժառանգության (Hadschriftlicher Nachlass) հատորներից մեկում վերջապես գտա ինձ հետաքրքրող գործը։ Փաստորեն, դեռևս ուսանողական տարիներին կարողացա իմ գրադարանի համար ձեռք բերել Ա.Շոպենհաուերի աղմկահարույց աշխատության առաջին

հրատարակությունը՝ հին գերմաներեն շրիֆտով։

Շոպենհաուերը պոստմոդերնիզմի այն մտածողներից էր, որոնք կորցրել էին մարդու նկատմամբ հավատը։ Նա, ընդունելով Արիստոտելի և Սոկրատեսի հանճարն ու հեղինակությունը, միաժամանակ քննադատում է նրանց՝ մարդու հարցում չափազանց լավատեսորեն տրամադրված լինելու համար։ Մարդն, ըստ Շոպենհաուերի, բնականից բարոյապես փչացած երևույթ է։ Եվ եթե Սոկրատեսն ասում է, թե հաղորդակցման, բանավեճի նպատակը պետք է լինի ճշմարտության որոնումը, նոր գիտելիքի բացահայտումը, Արիստոտելը շարունակում է այդ ավանդույթը՝ մշակելով ու համակարգելով հաղորդակցման կառուցողականությունն ապահովող տեխնոլոգիաներ, ապա Շոպենհաուերը գտնում է, որ հաղորդակցման նպատակը պետք է լինի հաղթանակը ցանկացած գնով։ Մաքիավելու այս սկզբունքը գերմանացի փիլիսոփան պաշտպանում է իր աշխատության մեջ։ Շոպենհաուերը մոտ 40 հնարքներ է առաջարկում, թե ինչպես կարելի է դիմացինին խաբել, մոլորեցրել։ Ըստ գերմանացի իռացիոնալիստի, միայն այն դեպքում, երբ հաղթել ենք, և որևէ մեկը չի կասկածում մեր հաղթանակի վրա, կարելի է ըստ էության վերլուծել՝ արժե՞ արդյոք դիմացինի հետ համաձայնել՝ որոշ զիջումներ անե՞լ, թե՞ ոչ։

Բոլորը չէ, իհարկե, որ գերմանացի մտածողի հետ համաձայնում էին։ Ժամանակին ինքս էլ առիթ եմ ունեցել այդ տեսակետը ոչ միայն վերլուծելու, այլև քննադատելու իմ աշխատություններում։ Բայց, ինչպես Կանտի մասին էին ասում, որ Կանտի հետ կարող եք համաձայնել, դեմ էլ կարող եք լինել, բայց առանց նրա չեք կարող, ահա այդպես էլ առանց դասականների հնա-

րավոր չէ պատկերացնել նաև այսօրվա փիլիսոփայական միտքը:

Իմ գրադարանում մի առանձին հատված զբաղեցնում են ամենատարբեր բառարաններն ու հանրագիտարանները՝ սկսած օտար լեզուների և բացատրական բառարաններից մինչև գեղագիտական, բարոյագիտական, քաղաքագիտական, հոգեբանական, փիլիսոփայական, անգամ՝ բժշկագիտական հանրագիտարաններ:

**- Ճամանակակից մտածողների ստեղծագործությունները Ձեր գրադարանում:**

Մասնագիտական, փիլիսոփայական գրքերի շարքից, որոնք կարող են հետաքրքրել նաև բանասերներին, տրամաբաններին, հոգեբաններին, հանրամատչելի լինել գիտությամբ հետաքրքրվող հեռուստադիտողներին, ներկայացնում իմ ուսուցչի՝ ակադեմիկոս Գեորգ Բրուտյանի *Փիլիսոփայություն և լեզու* աշխատությունը, որը հրատարակվել է 1972 թվականին: Այստեղ շարադրված է մի հետաքրքիր տեսություն, որը հենց հեղինակի անունով էլ կոչվում է: Քիչ կան այսօր հայ մարդիկ մեր սերնդակիցների շարքում, ում անունով համաշխարհային գիտության մեջ կոնցեպցիաներ, ուղղություններ կան: Ահա դրանցից մեկն էլ ակադեմիկոս Գեորգ Բրուտյանն է և նրա լեզվաբանական լրացչության սկզբունքը: Գաղափարի ակունքները գալիս են Վիլիելմ ֆոն Հումբոլդտից, ըստ ում վարկածի՝ մարդու մտածողությունը, ազգի հոգևոր-մշակութային առանձնահատկությունները պայմանավորված են լեզվով: Գերմանացի մտածողի այս տեսակետը 20-րդ դարի ամերիկյան լեզվաբաններ Էդուարդ Սեյիբրն ու Բենջամին լի Ուորֆը զարգացրեցին մինչև լեզվաբանական դետերմինիզմի տեսություն: Վերջինիս համաձայն՝ լեզվով պայմանավորված են մտածողությունը, աշխարհայեցողությունը,

վարվեցողությունը: Այսինքն՝ ինչ լեզվով մարդը խոսում է, այդպես էլ մտածում է, ինչպես մտածում է, այդպիսի աշխարհայացք էլ ձևավորում է, ինչպիսի աշխարհայացք ձևավորում է, այդպիսի դիրքորոշում ու վարք էլ դրսևորում է: Այս տրամաբանությամբ շարունակելու դեպքում պետք է նկատել, որ վարքի վրա հասարակական հարաբերություններ են ձևավորվում, իսկ հասարակական հարաբերությունների վրա՝ ինստիտուտներ: Ուրեմն՝ լեզուն է կեցության տունը: Ինչպես խոսում ենք, այդպիսի քաղաքական մշակույթ ունենք, այդպիսի տնտեսություն: Այդ հիպոթեզի զգացված տեսակետը քննադատելով՝ Գ.Բրուտյանն առաջարկեց *լեզվաբանական լրացչության սկզբունքը*: Եթե փորձեմ կարճ վերաձևակերպել, ապա դրա էությունը հետևյալն է. մտքերը գրուցակիցներին փոխանցող լեզվական թաղանթի վերլուծությունը լրացուցիչ ինֆորմացիա է տալիս սուբյեկտի կողմից մտքի առարկայի ընկալման, գնահատման առանձնահատկությունների և այդ առարկայի նկատմամբ նրա ենթագիտակցական վերաբերմունքի մասին: Շատ ուշագրավ իրողություն է, որն անգամ հոգեբաններին, հոգեվերլուծաբաններին կարող է հետաքրքրել: Օրինակ ներկայացնում: Ֆրանսիացին *թոռ* հասկացությունը արտահայտում է *petite-fille* (*փոքր դուստր*) կամ *petit-fils* (*փոքր որդի*), եթե ընդհանրական, ապա՝ *petit-enfant*՝ *փոքր երեխա* տերմինով, անգլիացիները համապատասխանաբար՝ *grand-daughter* (*մեծ դուստր*), *grandson* (*մեծ որդի*) և *grandchild* (*մեծ երեխա*): Հարց է առաջանում՝ ինչու: Մի թե անգլիացին չի հասկանում, որ թոռը որդուց մեծ լինել չի կարող, ինչու՞ է ասում՝ մեծ որդի: Պարզվում է, խոսքն այստեղ կարող է լինել ոչ թե տարիքի, այլ երևույթի ենթագիտակցական ընկալման, թոռին արժեքավորելու մասին: Հաճախ մենք



ել կատակում կամ, ավելի շուտ, լուրջ ենք ասում, քան կատակում, որ հայերն ավելի թոռասեր են, քան որդեսեր: Եվ այդ կապակցությամբ արդեն կատակում ենք ապարանցիների մասին, թե՛ «եթե իմանայի թոռն այս քան լավ բան է, ժամանակ չէի վատնի երեխաներ ունենալու վրա, միանգամից թոռներ կունենայի»: Այս ենթագիտակցական գործոնների մասին է խոսքը: Այնպես որ, երբ քաղաքական գործիչները, հռետորները ճառեր են ասում, պետք է զգույշ լինեն նաև բառերի ընտրության հարցում, որովհետև բառի ընտրությունը խոսում է նաև մտքի առարկայի, դատողության սուբյեկտի նկատմամբ մարդու ենթագիտակցական վերաբերմունքի մասին:

**- Փիլիսոփայության գաղափարաբանական-մշակութային էությունը:**

Այս հարցը մեր իրականության մեջ նորովի կարևորվեց 90-ականների վերջերին. կա՞ ազգային գաղափարախոսության, թե՞ չկա, կե՞ղծ կատեգորիա է, թե՞ իրական: Ի դեպ, Գարեգին Նժդեհի աշխատությունները ևս կան իմ գրադարանում, կան նաև նրա ժառանգության վերաբերյալ վերլուծական գործեր:

Անշուշտ, կեղծ կատեգորիա չի կարող լինել: Կեղծ, սխալ կամ ճշմարիտ կարող են լինել դատողությունները: Իսկ կատեգորիան կարող է լինել դատարկ կամ ծավալ ունեցող: Դատարկ են կոչվում այն կատեգորիաները, որոնք ունեն բովանդակություն, սակայն իրականության մեջ չկա առարկա, որն իր վրա կրի այդ բովանդակության մեջ ամրագրված հատկությունները: Այնպես որ, «կեղծ կատեգորիա» արտահայտության գործածումը զուտ տրամաբանական-մեթոդաբանական տեսակետից ընդունելի չէ: Այնուհանդերձ, ինչու՞ խնդիր ունենք ազգային գաղափարախոսության առումով. ազգային հոգե-

բանություն ունե՞նք, ազգային գիտակցություն ունե՞նք, ազգային գաղափարախոսության հարցում, կարծես, որոշ խնդիրներ ունենք: Ըստ իս, դա գալիս է ազգային փիլիսոփայության հզոր շերտերի բացակայությունից: Իսկ առանց փիլիսոփայության գաղափարախոսական որևէ լուրջ համակարգ լինել չի կարող: Անշուշտ, ունեցել ենք նշանավոր փիլիսոփաներ, բայց նրանք հիմնականում առանձին անհատականություններ են: Հայերս, իրոք, անհատապաշտ ենք, թիմային խաղերում էլ հաճախ դժվարանում ենք: Բայց անհատական հզոր բարձունքներ, իհարկե, ունեցել ենք՝ Դ.Անհաղթ, Գ.Նարեկացի, Գ.Տաթևացի, Վ.Ռաբունի...

Ի դեպ, նկատեցիք, որ իմ գրադարանում կան Սուկրատեսի, Պլատոնի, Արիստոտելի փոքր կիսանդրիները: Կարող է հարց առաջանալ. կա՞ն արդյոք հայ փիլիսոփաների կիսանդրիներ ևս: Իմ գրադարանում Դավիթ Անհաղթի աշխատությունների կողքին կա նաև նրա պղնձաձուլվ բարձրաքանդակը. Հայոց փիլիսոփայական ակադեմիայի պարզն է՝ «Եռամեծ փիլիսոփա Դավիթ Անհաղթ» մեղալը:

Նշանավոր հայ փիլիսոփաներից շատերը հունաբան (ինչպես, օրինակ, Անհաղթ՝ նորպլատոնական), արևմտամետ, արևելամետ դպրոցների ներկայացուցիչներ են: Եվ հաճախ, երբ ինքնության կամ գաղափարախոսության հարց է դրվում, խնդիրն արագ վերածվում է օրինատացիայի հարցադրման՝ ո՞ւմ հետ լինենք. եվրոպացո՞ւ, ռուսի՞, ամերիկացո՞ւ, թե՞ չինացու... Մինչդեռ, այսպիսի դեպքում պետք է եսակենտրոն մտածողություն: Միջազգային գիտաժողովներից մեկի շրջանակներում քննարկում էինք հետևյալ հարցը. հայերը արևելք են, թե՞ արևմուտք, ասիացի՞ են, թե՞ եվրոպացի: Հետաքրքիր մեկնաբանություններ էին ներ-

կայացնում և՛ հայ մասնագետները, և՛ արտասահմանցի գործընկերները: Իսկ երբ հերթը հասավ մեր գյումրեցի ընկերոջը (ասում են, թե գյումրեցիներին Աստված հումոր է տվել և չի խնայել՝ շոայլել է), նա հետաքրքիր կատակ արեց. «Ըշտը էդ հարցը, որ ընձի կուտան, ես ընձի ընկճված կզգամ, կզգամ էն արծվի դերում, որը մոլորվել է, չիդէ՛ ինքը հա՛վ է, թե՞ հնդուհավ»...

Այս իմաստով, իհարկե, ազգային փիլիսոփայական դպրոցի զարգացման լուրջ խնդիր ունենք: Այդ տեսակետից ծանրակշիռ արժեքներ ունենք ոչ միայն միջնադարյան Հայաստանում, ոչ միայն Նոր և Նորագույն շրջանի մտածողների շարքերում, ինչպես, օրինակ, Տիրան Չրաքյան, Կոստան Չարյան, որոնց աշխատությունները ևս ունեն, այլև՝ ի դեմս Փաստարկման երևանյան ժամանակակից դպրոցի, լայն ճանաչում ունեցող մերօրյա մտածողների: Եվ կարծում եմ, որ արտաքին ու ներքին քաղաքականության, հանրային կառավարման խնդիրների ճիշտ մեկնաբանման ու արդյունավետ լուծման գրավականներից մեկը պետք է փիլիսոփայական-մեթոդաբանական հենքը լինի:

**- Գրադարանի գեղարվեստական գործերը:**

Գեղարվեստական գրականության նկատմամբ ևս դժվար է անտարբեր մնալ: Ունեն և՛ հայ, և՛ արտասահմանյան գրողների ստեղծագործություններ: Օրինակ՝ ֆրանսիացի գրող Էմիլ Զոլյայի աշխատությունները, մեր սերնդակից մեկ ուրիշ ֆրանսիացու՝ Անրի Շենվիերի կամ նույն ինքը՝ Հայաստանում Ֆրանսիայի նախկին դեսպան Անրի Կյունիի ստեղծագործությունը, որը վերնագրված է «Երջանկություն ամեն տեսակի»: Այս գործը մի հետաքրքիր փորձ է՝ թվարկելու ու վերաիմաստավորելու երջանկության ըմբռնումները: Հեղինակը

քսանչորս տեսակետ է ներկայացնում (Ֆ.Շոպենի 24 պրելյուդների համանմանությամբ), թե ինչպիսի երջանկություններ մարդը կարող է ունենալ: Դրանցից մեկն էլ, ի դեպ, ասում է՝ ընթերցանությունն է, ապա նաև՝ քայլելու երջանկությունը, անգամ վաստակած ծերությունն է որպես երջանկություն ներկայացնում... Ահա նրա գրքի դարձերեսին զետեղված տողերը, որոնք կարելի է և՛ նախաբան, և՛ վերջաբան համարել. «Հունվարյան մի ուշ գիշեր ժամանեցի նախարմաստների այս երկիր, որ նախնիների պատկերացմամբ հանգրվանել էր երկրային դրախտը: Իմ կացարանի հարթակից պարզ եղանակին սահմանից անդին նշմարում եմ Արարատ լեռը, որի վրա իջավ Նոյյան Տապանը: Ինչևէ, կարծում եմ, որ սահմանները ներքուստ են, մենք պիտի կառուցենք տապանը՝ դրանք անցնելու համար: Այո, այս երկիրը դեռ կարող է երջանկության երկիր լինել: Մենք բոլորս երջանկության նավաբեկյալներն ենք»: Գուցե մի քիչ թախծոտ մեկնաբանությունների էլ է բերում, բայց, ամեն դեպքում, դրականն ավելի շատ է:

Վերջին շրջանում, երբ հեռուստատեսության, մամուլի մասին շատ էր խոսվում, Թումանյանի հրապարակախոսական նյութերը թերթելիս մի հետաքրքիր հասված գտա, որը շատ արդիական է հնչում: Ահա, տեսեք ինչ է գրում Թումանյանը 1910 թվականին. «Նա, ով երկար տարիներ բաժանորդ է եղել մեր թերթերին ու ընթերցող, լավ կլինեմ մի նստեր ու հաշիվ տար իրեն, թե ինչ է ստացել այդ թերթերից: Տարիներով կարդացել է՝ ժողովուրդ, ժողովուրդ... Ո՞վ է այդ ժողովուրդը, ի՞նչ է ուզում, ինչո՞ւ են միշտ նրա անունը տալիս. արդյոք հասկացե՞լ է այդ ընթերցողը: ...Աղմուկներ, աղմուկներ այսինչ հոգեբարձուի կամ այնինչ ուսուցչի չորս կողմը, մեծ մասամբ՝ լիքը հետին մտքե-

րով, կուսակցական կրքերով ու անձնական վիրավորանքներով: ...Ինչ գրել են՝ եղել է կամ բարեկամի գովասանք կամ թշնամու բամբասանք: Եվ մեր այն բազմությունը, որ կրթվել է այդ մամուլի վրա, զարմանալի թեթև, մակերևութորեն դատել ու հեշտ դատապարտել է սովորել, հայհոյել, ցեխը կոխել կամ բարձրացնել, երկինք հանել, դեմն ով ուզում է լինի... Չեն սիրում բնավ առարկել կամ հիմնավորել իրենց առարկությունները, չգիտեն հարգանք տա՞ծել դեպի հակառակորդը և նեղություն չեն քաշում գործի էությունը հասկանալու համար: Թերթերն էլ հոգս չեն քաշում գոնե մի տանելի լեզու ունենալու, և հայոց լեզվի աղճատման ու աղավաղման ամենամեծ պատճառներից մեկն էլ ինքը՝ հայ թերթն է»:

Թումանյանի ստեղծագործությունների կողքին, ահա, մեկ այլ մեծ լոռեցու՝ Մոս Սարգսյանի «Կանչն» է: Ժամանակակից ստեղծագործողներից Վահրամ Մարտիրոսյանի, Ռազմիկ Դավոյանի, Յուրի Պոլյակովի, Նկոլայ Շահնազարյանի գործերն են, Ասպրամ Ծառուկայանի կազմած հուշերը Մոնթեի մասին, արևմտահայերից Իսկուհի Մինասի բանաստեղծությունները և այն: Պետք է խոստովանեն՝ գրադարանիս մեկ երրորդը կազմում են հեղինակների կողմից նվիրված գրքերը:

**- Ընծայագրերով գրքերը:**

Բավականին շատ են դրանք՝ թե՛ մասնագիտական և թե՛ գեղարվեստական: Յուրաքանչյուրն էլ արժեքավոր բովանդակություն ու պատմություն ունի: Մեծ մասը իմ ընկերների ու գործընկերների ստեղծագործություններն են և թանկ են ինձ համար:

Վերջերս, օրինակ, աշուղական արվեստի գիտակ ու ջատագով Թովմաս Պողոսյանից ստացա աշուղ Ջիվանու անհայտ երգերի ժողովածուն: Ակադեմիական մակարդակով

շատ լուրջ գործ է կատարված: Ի դեպ, ինձ շատ ուրախացրեց Թ.Պողոսյանի մտադրությունը՝ համանման մի ժողովածուով հրապարակել նաև աշուղ Մազյու (Աղաջան Փարոյան) համահավաք ստեղծագործական ժառանգությունը: Ասեմ, որ Աշուղ Մազային մայրիկիս պապն է, և մեր տանը որպես մասունքներ են պահվում Նոր Բայազետցի հայտնի աշուղի ստեղծագործությունները, նրան վերաբերող գրքերն ու բերանացի փոխանցված դեռևս ձեռագիր պատմությունները: Հայտնի է, որ մեծն Ջիվանուն Կարգախից Թիֆլիս տանողը, ասպարեզ հանողն ու դեպի աշուղական արվեստի Պառնաս ճանապարհ հարթողը Մազային է եղել:

**- Մեփական ստեղծագործություններն ու գրքերը:**

Գիտական հոդվածներս սկսել են հրապարակվել 1994 թվականից: Իմ առաջին գրքույկը հրատարակվել է 1996 թ. ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատարակչության կողմից՝ Փաստարկման միջազգային ինստիտուտի «Երիտասարդ գիտնականի ամբիոն» մատենաշարով: Այդ պրակում երկու աշխատություններ են՝ «Վեճի տեսության հարցերը Հին աշխարհում» (հին հունական, չինական և հնդկական փիլիսոփայական մտքի շրջանակներում ձևավորված ժառանգության համեմատական վերլուծությունն է) և «Վիճաբանության մեթոդաբանական իմացաբանական տեսանկյունները»:

Հաջորդ գրքույկը կոչվում է «Բանավեճի մեթոդը ուսումնադաստիարակչական գործընթացում»: Գայանե Հովհաննիսյանի հետ միասին այն հրատարակման ներկայացրինք, երբ դեռ աշխատում էի Լուսավորության նախարարության Մանկավարժական գիտությունների գիտահետազոտական ինստիտուտում: Գրքույկը հրատարակման է

ներկայացրել Հայոց փիլիսոփական ակադեմիան:

Մյուս մենագրությունը՝ «Հասարակական համակարգի զարգացման հիմնախնդիրները» խորագրով հրատարակվեց 2003 թվականին: Աշխատանքի հիմքում դրեցի ամերիկացի սոցիոլոգ Ռոբերտ Մերտոնի կառուցվածքային-ֆունկցիոնալ վերլուծության սկզբունքը: Մերտոնը մի նոր ուղղություն բացեց, նոր հարթություն ձևավորեց սոցիոլոգիա գիտության մեջ՝ հետազոտության օբյեկտ դարձնելով ոչ թե մարդուն անհատապես, ոչ թե հասարակությունն ընդհանրապես, այլ հասարակության կառուցվածքը՝ ինստիտուտներ, խմբեր, գործընթացներ և ֆունկցիաներ: Այդ տեսակետից հետաքրքիր դիտարկումներ կան իմ աշխատության մեջ մեր հասարակությունում կատարվող փոխակերպումների, դրանց առանձնահատկությունների, դրական և բացասական, բացահայտ և ոչ բացահայտ (թաքնված, դժվար նկատելի) դիսֆունկցիաների վերաբերյալ: Վերջին շրջանում հետխորհրդային երկրներում կատարվող տնտեսական, քաղաքական բարեփոխումների անսպասելի, չկանխատեսված բացասական հետևանքների կապակցությամբ մի աֆորիստիկ միտք էր շրջանառվում՝ ՌԴ էքսվարչապետ Վիկտոր Չերնոմիրդինի ձևակերպմամբ. «Хотели как лучшая, а получилось как всегда»: Խոսքը նաև այդպիսի իրողությունների մասին է:

**- Որպես վերջաբան:**

Հաճախ մոռանում են, որ կրթությունը բիզնես չէ: Բիզնեսը մի ոլորտ է, որտեղ մարդն ամեն ինչ անում է նյութական շահ ունենալու համար: Կրթությունը մի ոլորտ է, որտեղ տեղի է ունենում ավագ սերնդի փորձի ու գիտելիքների համակարգված փոխանցումը երիտասարդ սերնդին: Փողն այստեղ

նպատակ չպետք է լինի, այն պետք է միջոց լինի: Բայց քանի որ մեր կառավարման համակարգում հաճախ փողը դառնում է առաջին գործոնը, կրթությունը սկսում է որակական իմաստով նահանջել:

Եթե վելուծենք գիտելիքների գնահատման այսօրվա մեր համակարգերը և համեմատենք նախկինում գործող սանդղակների հետ, կտեսնենք, որ նախկին 5-միավորանոց համակարգով «1» ստացողի գիտելիքները «բավարար» են գնահատվում մեր կրթական հաստատություններում: Սրանք խնդիրներ են, որոնց մասին մասնագետները պետք է բարձրաձայնեն նաև հրապարակումներով, քննարկումներով: Այդպիսի գործելակերպը մտավորականի կարևոր կոչումը պետք է լինի: Նա չպետք է բավարարվի զուտ գիտահետազոտական աշխատանքով, պետք է դրսևորի հասարակական ակտիվություն, փորձագիտական ձայնի իրավունքով միջամտի հանրային կաևորություն ունեցող խնդիրների քննարկման ու լուծման գործընթացներին:

Բայց կարծում եմ, որ մի կարևոր իրողություն կա: *Սպառել ամբողջ գրականությունը, թեկուզն՝ զուտ մասնագիտական, էլ չասենք՝ գեղարվեստական, հնարավոր չէ բայց անընդհատ կարդալն անհրաժեշտ է: Այն մարդը, ով չի կարդում, չի տարբերվում նրանից, ով կարդալ չգիտի: Կարծում եմ, նրանց միջև տարբերությունն իրոք մեծ չէ:*

Հաճախ ուսանողներին էլ խորհուրդ եմ տալիս կարդալ ոչ թե անգիր անելու համար, այլ կյանքում կիրառելու տրամաբանությամբ: Այլապես, մարդն, ով ունի ինֆորմացիա, բայց դա չի կիրառում իբրև գիտելիք, մեթոդական առումով կիրառությունները չի գտնում, չի տարբերվում զրքից, տեսրից, սղագրության նոթատետրից, որովհետև երկուսն էլ ինֆորմացիայի կրողներ են, բայց

երկուսն էլ այն կիրառել չեն կարող: Այդ իմաստով, վստահ եմ, որ մտավորականի կոչումը պետք է լինի ոչ միայն գիտելիքներ ունենալը, ոչ միայն դասավանդելը, այլև պրակտիկայում դրանք կիրառելը, խնդիրները լուծմանը ծառայեցնելը:

Զրույցի ամբողջական տեսագրությունը կարելի է դիտել համացանցի հետևյալ կայք էջերում.

<http://www.armnewstv.am/programs/2293/216>

[23](#):

23 հունվարի, 2014 թ.

ԱՐՄՆՅՈՒԶ լրատվական հեռուստաալիքի  
վիդեոդարան՝ «Հովհաննես Հովհաննիսյանի  
գրադարանը»

# ՀՈԳԵԲԱՆԻ ԽՈՐՀՈՒՐԴՆԵՐ

ԽՈՒԴՈՅԱՆ ՄԱՍՎԵԼ

## ԻՆՉՊԵՍ ԱՌԱՋԱԴՐԵԼ ԳԻՏԱԿԱՆ ՆՈՐ ԳԱՂԱՓԱՐ

1. Գիտական ստեղծագործության համար աշխատե՛ք ընտրել այնպիսի հիմնախնդիր, ինչի հետ անմիջականորեն բախվել էք, ինչը ձեզ խիստ հոգեհարազատ է, միշտ հետաքրքրել է ձեզ, ինքնաբուխ ձևով հայտնվել է ձեր մեջ կամ տվյալ երևույթի հետ կապված ինչ-որ օրիգինալ միտք է ծագել:
2. Նախքան թեմային առնչվող գրականության հետ ծանոթանալը՝ ստեղծե՛ք հիմնախնդրի հետ կապված ձեր վարկածը, ձեր գաղափարը:
3. Ամենայն մանրամասնությամբ ուսումնասիրե՛ք, թե այդ հիմնախնդրի հետ կապված ինչ գաղափարներ կան, ստուգե՛ք, թե գոյություն ունեցող գաղափարները, որքանով են մոտ ձերին, ինչով կարելի է տարբերել: Նորությունը գնահատելիս հիմք ընդունե՛ք միայն գիտական կարծիքները, հստակ ձևակերպումները, ֆորումներում արտահայտված աղոտ, ոչ մասնագիտական ձևակերպումների վրա ուշադրություն մի դարձրեք: Հիշե՛ք, որ գիտական նորույթն այն գաղափարն է, որը հստակ ձևակերպված է ու հիմնավորված, հրատարակված է գիտական հանդեսում: Մինչև Ջ.Ֆրոյդն էլ էին անգիտակցականի մասին խոսել, բայց ակնարկներով, աղոտ. հիմնախնդիրը նա գիտակցեց ու հետազոտեց:
4. Հիմնախնդրի հետ կապված բազմակողմանի հարցեր տվե՛ք ձեզ: Հիշե՛ք Հեգելի միտքը, որ կարևորը հարցն է, ճիշտ տրված հարցի պատասխանն ինքնաբերաբար է գալիս:
5. Եթե որևէ առկա տեսության քննադատության արդյունքում եք նորը ստեղծելու, ապա պարզեք, թե որ հարցի պատասխանն է այդ տեսությունը և տվե՛ք այդ հարցի հետևի, ավելի ընդհանուր հարցը, ինչի պատասխանի արդյունքում այդ տեսությունը կդառնա ձեր ստեղծած տեսության մասնավոր դեպքը:
6. Նույնիսկ ամենավերացական հիմնախնդիրների դեպքում կենտրոնացե՛ք հողային, կենսական, պիտանի կողմերի վրա:
7. Հիմնախնդրի շուրջ մտածե՛ք գիշերը, քայլելիս, պառկած, անընդհատ... Գրառումներն արեք առավոտյան:
8. Եթե փակուղու առաջ եք կանգնել, թողե՛ք խնդրի շուրջ մտորումները, զբաղվե՛ք ուրիշ գործով, օրերով, շաբաթներով, ամիսներով այդ թեմայի շուրջ մի մտածե՛ք: Վերսկսե՛ք ձեր մտորումներն այն ժամանակ, երբ պատահականորեն թեման կհիշեք:
9. Ձեր գաղափարի հետ կապված քննարկումներ արե՛ք ընկերների, ուսանողների և բոլոր նրանց հետ, ովքեր կլսեն ձեզ: Երևակայությամբ ձեր մոտեցումները պատմեք ուրիշներին, մտովի լսե՛ք

նրանց քննադատությունները, պատասխանե՛ք դրանց:

10. Ձեր գաղափարը հաստատող հնարավորին չափ շատ կյանքից վերցված փաստեր հավաքե՛ք ու հիշե՛ք, որ հոգեբանության ոլորտում թեստերը և նմանատիպ հիմարություններն ավելի շատ ուրիշներին խաբելու, քան ինչ-որ բան պարզելու համար են: Հետազոտության լավագույն միջոցները դեպքերի վերլուծությունը, գրույցները, գիտափորձերը, պրոյեկտային մեթոդները, դիտումը և ընդհանրապես որակական մեթոդներն են: Սա սուբյեկտիվ տեսակետ է և շատերը կարող են չհամաձայնել:
11. Ձեր գաղափարը շարադրեք այնքան պարզ, որ երեխան էլ հասկանա, եթե չի հասկանա, ուրեմն այդ գաղափարը կարիք ունի ավելի պարզեցնելու: Հիշե՛ք,

բարդ գրելը կամ դերասանություն է, որի իմաստն այն է, թե «եթե իմ ասածը չես հասկանում, ուրեմն ես քեզանից խելոք եմ» կամ հենց ինքը տվյալ հիմնախնդիրը լավ չի պատկերացնում, այդ պատճառով էլ միտումնավոր խճճում է: Կարդացե՛ք մեծագույն հանճարների՝ Ֆրոյդի, Յունգի, Ադլերի, Ֆրանկլիի, Մարտրի, Վիգոտսկու գործերը: Նրանք շատ պարզ են գրում, որովհետև տիրապետում են նյութին, լավ են հասկանում, թե ինչի մասին են գրում:

12. Մի՛ հուսահատվեք քննադատություններից: Մարդիկ դժվարությամբ են ընդունում նորը. հիշե՛ք, որ մարդն ի վիճակի չի ստեղծել մի բան, որն իրականության մեջ գոյություն չունի, ուղղակի ուրիշներին համոզելու համար պետք է շատ փաստեր ներկայացնել:

## ՏԱՍԸ ԼԱՎԱԳՈՒՅՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

1. Ամեն օր մտածե՛ք, թե հանուն ինչի եք ծնվել, որն է ձեր տեղն այս կյանքում, որն է ձեր կյանքի իմաստը... Մտածե՛ք այնքան, մինչև կասեք. «ես ծնվել եմ այս խնդիրը լուծելու, այս գործն անելու համար»:
2. Եղե՛ք կատարյալ անկեղծ ինքներդ ձեզ հետ... Եթե իսկապես քաղցած եք՝ կերե՛ք, ծարավ եք՝ խմե՛ք... Եթե սրիկայություն եք արել՝ խոստովանե՛ք ինքներդ ձեզ ու ներողություն խնդրե՛ք նրանից, ում նկատմամբ դա արել եք: Անկեղծորեն գնահատե՛ք ձեր արտաքինը, խելքը, բնավորությունը... Միշտ հիշե՛ք, որ անընդհատ կարող եք կատարելագործվել: Մի՛ խաբեք ձեզ և ուրիշներին: Կեղծ գոյությունը հանգեցնելու է ինքնա-

ատելության (հաճախ՝ չգիտակցված)՝ իր սարսափելի հետևանքներով:

3. Իրականությունից կտրող ամեն ինչից (հեքիաթներ, ֆանտազիաներ, խմիչք և այլն) հրաժարվե՛ք:
4. Միշտ ծրագրավորե՛ք ձեր կյանքը՝ շաբաթվա, ամսվա, տարվա, տասնամյակի ամբողջ կյանքի կտրվածքով... Ծրագիրը գրե՛ք և պահե՛ք... Ոչինչ, որ ինչ-որ բան այս շաբաթ, կամ այս տարի չեք հասցրել: Կտեսնեք, որ այն ինչ ծրագրել էիք, ի վերջո, կիրականացնեք:
5. Ձեր առջև դրեք հնարավորինս իրական, բայց գրանդիոզ նպատակներ ու հիշեք մեծերի խոսքը՝ «հասնել հնարավորին կարող է միայն նա, ով անհնարին է ձգտում»:

6. Կյանքի ոչ մի կողմի վրա խաչ մի՛ քաշեք՝ մարդուն պետք է և մարմինը և հոգին, և հոգևորը և փողը, և սնունդը և ինֆորմացիան, և սերը և սեքսը և այլն և այլն:
7. Հիշե՛ք, որ ցանկացած պահից, նույնիսկ 90 տարեկանից կարելի է նոր կյանք սկսել, լրիվ փոխվել ու հասնել բարձունքների:
8. Երբեք մի՛ ասեք՝ չեմ կարող, լավն եմ կամ վատը (մի խաբեք ձեզ՝ ոչ լավն էք, ոչ վատը, քանի որ չկա ձեզ նման մեկ ուրիշը, որի հետ համեմատենք ու ասենք, ահա դու լավն ես, նա վատը), այս մարդը լավն

է, իսկ ահա նա՛ վատը (կան լավ ու վատ արարքներ, բայց ոչ լավ ու վատ մարդիկ):

9. Զգուշորեն ընտրեք այն մարդկանց ում հետ թիմ եք կազմում, ընկերություն անում: Հիշեք, որ գողի ու սրիկայի հետ շփվես քեզ գող ու սրիկա են համարելու, ինչի արդյունքում դու էլ ես այդպիսին դառնալու, և՛ հակառակը:
10. Ձեր մասին ուրիշի արտահայտած կարծիքից վերցրեք միայն ա՛յն, ինչն օգնելու է ձեզ զարգանալ, մնացածը, հատկապես գովեստները, թափե՛ք աղբարկղ:



## ՓԻԼԻՍՈՓԱՅԱԿԱՆ ԽՈՂԵՐ

- ❖ Արտաքին աշխարհը՝ մտքի ստեղծածն է: Մտքի միջոցով է, որ մենք տեսնում ու կանոնավորում ենք աշխարհը:
- ❖ Փիլիսոփայությունը, որը նշանակում է «Մեր իմաստության», նաև ամեն ինչ իրական տեսնելու գիտություն է, մտքի կանոնավորվածություն:
- ❖ Փիլիսոփայությունը՝ բարձր աստիճանի զգացականություն է: Փորձ է՝ կառուցվելիք մտքի պատկերի մեջ ներառել ամբողջ տիեզերքը, և այն ամենը, ինչը տեղավորվում է մարդկային մտքի մեջ:
- ❖ Մենք փիլիսոփաների ազգ չենք: Մենք բանաստեղծների ազգ ենք, սրանք շատ անգամ ասված խոսքեր են: Մեր ազգի ամենաժողովրդական պատմաբան՝ Լենոն (Առաքել Բաբախանյանը) ասել է՝ «Ճյուղերու վրա թառած թռչուններու նման, և իրականությունե բավական հեռավորությամբ, մեր բանաստեղծները՝ լուսինը և աստղերը զվարճացուցեր են՝ վարդերու և աստղերու մասին երգեր երգելով»:
- ❖ Խուսափել է պետք՝ չար մարդու սիրալիրությունից և բարի մարդու թշնամությունից:
- ❖ Երբ մարդը ցույց է տալիս իր իրական կերպարը, իր ով լինելը՝ հավատա նրան: Որովհետև ամեն մարդ՝ ինքն իրեն ավելի լավ է ճանաչում, քան դիմացինը:
- ❖ Սովորիր՝ ո՛չ ասել... Մեկը, եթե քեզնից ոչ չլսի, կսկսի շահագործել ու ճնշել քեզ: Սովորիր՝ ոչը՝ երբ ասել: Ո՛չ ասելու ճիշտ ժամանակը խիստ կարևոր է:
- ❖ Երբ, մեկին հոգուդ մոտ ես թողնում՝ հոգիդ կակդում ու խոցելի է դառնում: Դրա համար էլ ավելի խոցվում ես նրանից, ում հետ լիովին անկեղծ ես եղել, ու զգացմունք կիսել: Մ՛ի թողնիր մարդկանց մարմնիդ այնքան մոտիկ, որ քեզ խոցեն, խոցոտեն:
- ❖ Լավը, վատից շատ տարբեր չէ... նրա շարունակությունն է...
- ❖ Կրոնի նույնիսկ ամենաճշմարիտ թվացող հասկացությունն անգամ, պարադոքսալ է՝ այսինքն համակարծիքների տեսակետ է միայն:
- ❖ Կրոնի և փիլիսոփայության միջև հակասություն կա՝ մեկը վերացական է, մյուսը խիստ առարկայական: Իրար հակասող, հակառակ երևույթներ են: Փիլիսոփայություն, նշանակում է «Մեր իմաստության»...
- ❖ Մեծ մարդկանց կոչումը, խմբավորման մեջ գտնվելը չէ, այլ խմբավորման համար տրամաբանական նոր ուղի բացելը, ու մարդուն՝ ինքնաճանաչման երանություն պարզելը:
- ❖ Փիլիսոփայության միջոցով է, որ երևույթները՝ իմաստ, արժեք, խորք ու տարողություն են ստանում: Եվ այստեղ է՝ նրա «հասկանալու ուրախությունն ու գերագույն հաճույքը»:
- ❖ Չեմ հանդիպել մարդու, որից հնարավոր չէ սովորել՝ սովորում ես լավից էլ, վատից էլ հավասարապես:
- ❖ Խելացի մարդը՝ հպարտ է լինում, և անսահման բարի...

- ❖ Բնությունը՝ մարդ արարածի մեջ դրել է՝ հզոր ուղեղ, և թույլ մարմին...
- ❖ Դու շատ քիչ բան գիտես՝ չիմացածիդ համեմատ... Մենք, աշխարհը չափում և արժևորում ենք՝ մեր գիտակցությամբ, բայց հարց է, թե որչափ է տեղավորվում մեր ուղեղի մեջ, որն էլ մեր իմացած աշխարհի չափանիշն է...
- ❖ Սխալվելով՝ մարդ շատ բան կտվորի, և լավ կտվորի: Սովորի՛ր ուրիշի սխալի վրա, քո սխալը՝ վճարովի է...
- ❖ Եթե չես պայքարում, չես շահում ոչինչ: Պայքարը՝ հաղթանակի հույսն է...

Մարդկային կյանքի պայքարը, անվերջանալի է, նրա կյանքի ճանապարհն է...

- ❖ Կամքով թույլ մարդիկ, փնտրում են իրենցից թույլերին, կամքով ուժեղները՝ փնտրում են իրենցից ուժեղներին:

ՄԵՆՔ՝ ԲՈԼՈՐՍ, ՋԱՎԱԿՆԵՐ ԵՆՔ ԱՍՏՂԱՓՈՇՈՒ...

Ո՛Յ, ՋԱՐՄԱՆԱԼԻ...

(ասք երկրագնդին)

Մշտապես հղի՝ Մայրը ամենի,  
 Բի՛րտ մի թագուհի՝ երկրագունդը մեր...  
 Մահու՛ն սահում է դարե՛ր շարունակ,  
 Լույսի հեղեղում անծայրածավալ,  
 Բյուրահո՛ւս, անծի՛ր, մշտագնաց, անբավ:  
 Հրա՛ շքն այդ կապույտ անսասանելի  
 Ու բազմաբեղուն,  
 Ծնու՛մ է, ծնում՝ կյանք տալիս ճիչով,  
 Կյանք տալիս ճիչով՝ ե՛տ առնում նորից.  
 Ե՛տ առնում նորից իր տված կյանքը,  
 Ու մնում հղի՛...  
 Անհասկանալի, անվերծանելի,  
 Իր իսկ գոյությամբ՝  
 Վե՛հ, զարմանալի:  
 Իրենով հպարտ հանդա՛րտ պտտվել,  
 Աստղերի կուռքն է նա մի օր դարձել,  
 Ողջ տիեզերքի գոհար մի անգին,  
 Ու կռվածաղիկ աստղերի համար:  
 Կրակ է ներսից, կրա՛կ դրսից հրաշող,  
 Ինքն էլ իր վրա հիացած ընդմիշտ,  
 Հանդա՛րտ շրջվում է նա թավազուր,  
 Որ հույ՛ժ գեղեցիկ մարմինը ցույց տա,  
 Լուսատու աստղին, Լուսնին, Արևին:  
 Շուրջպա՛ր է բռնում լույսով աստղերի,  
 Շրջվում է դանդա՛ղ ու վեհագնաց.  
 Ծնունդ է տալիս նա երկնապարզն՝  
 Աստղերի ցուրը՝ կռնակին առած:  
 Կրա՛կ է հավում նրա ընդերքում,  
 Ուժ տալիս թափին, անիվ պտույտի:  
 Կրակը ներսից, կրակ դրսից ատրաշեկ,  
 Հու՛ր արևը թագ ու պսակ,  
 Թագավո՛ր է, դիտո՛րդ կարգված,

Որ շուրջպարում միշտ հիանա  
 Ի՛ր թագուհու նազանքներով:  
 Իսկ թագուհին, Արևի շուրջ հրաբորբ՝  
 Հե՛զ սահում է անհատնում,  
 Օվկյանոսներն էլ կոնքե՛րն են շոյում,  
 Երկրագնդի՛ հավերժահարս:  
 Դարեր են անցել անթիվ, անհամար,  
 Դարեր են դարձել անհաշի՛վ, անծայր՝  
 Սառույց է կտրել նա երկարատև,  
 Ջերմոտել նորից՝ հա՛լք ու հալիլոց...  
 Աստղերն են լույսով պարուրել կրկին,  
 Լույս ուլունք դարձած՝ շարան առ շարան,  
 Շուրջպար են բռնել հրակազմ դարձած,  
 Երկնքի զարդ, թագուհու շուրջ գերագեղ:  
 Աստղերի փոշուց նա բեղմնավորված՝  
 Այնքա՛ն պտտվել, այնքա՛ն պտտվել,  
 Գլխապտույտից գժվե՛լ է մի օր,  
 Գերազանցել է նա ինքը իրեն՝  
 Ու «Մա՛րդ» է երկնել հրաշածին.  
 Ջարմանակերտ, զարմանագործ՝ մի էակ:  
 Կրակ է ներսից, կրակը դրսից լուսաշող,  
 Ծնու՛մ է, ծնում՝ անբավ, անհոգնում,  
 Որ մարդը գա ուրիշ, կենդանին ուրիշ,  
 Ծառն ու ծաղիկը նորոգվեն ուրիշ,  
 Նոր հագուստներով, գույներով պես-պես:  
 Լուսավառ աստղերին օգնության կանչել՝  
 Մա՛րդ է երկնել...  
 Մա՛րդ է երկնել,  
 Թա՛գ ուղեղով նա զարդարել՝  
 Դարերի զա՛րդ,  
 Դարե՛ր չափող՝ միտք-ուղեղով.

Որ մարդը դառնա տերը երկրի,  
Չափը՝ բնության ու տիեզերքի,  
Ու հպարտ քայլի աշխարհի վրա՝  
Առանց սողալու:  
Մարդով միշտ հպարտ իր իսկ ստեղծած,  
Երբեք չի կարծել, որ ազահ ու նենգ  
Մի մահկանացու...  
Մասնատելու է իր ամբողջական,  
Հպարտ ու հղի մարմինը՝ մի օր...  
Եվ պատերազմներ են խոցել-ձևելու  
Հրաշքի նման մարմինը նրա:  
-«Հասկացե՛ք մարդի՛կ, ո՛վ ազահ մարդի՛կ,  
Դեռ չե՞ք հասկացել, հա՛րկ է հասկանաք.  
Անսկի՛զբ, անվե՛րջ, ինքնակրկնող  
տիեզերքինն է  
Կացարանը ձեր, տիեզերքինն  
անժամանակ:  
Եվ, ամեննին էլ մարդը չէ իրի «չափն ու  
կշիռը»,  
Ու տերն ամենի:  
Անիվ տիեզերքն է ինձ տուն սվող՝ տերը,  
Ու թե՛ժ արևը ժամանակ կարգող:  
Այսքանը իմը՝ այնքանը քոնը,  
Ի՛նչ ազահություն, ի՞նչ ազահություն:  
Ավելի լավ է, մարդը թող մնա իր հին  
կարծիքին,  
Թե, ունայնություն է նյութի աշխարհում՝  
«Ունայնություն՝ն, ունայնությա՛նց»...  
Ո՛վ, մա՛րդ, հասկացի՛ր...  
Նյու՛թը չէ, ժամանա՛կն է քո ունեցած  
զանձը,

Անգին գոհարը,  
Ժամանակ «արքա՛ն» է կարգն ու կանոնը,  
Վիճակի տե՛րը...  
Թե ազա՛հ լինես, կամ թե չլինես՝  
Չե՛ս կարող դառնալ «չափն» ու «գուշակը» քո  
ապագայի:  
Հո՛ւր ես դու երկրում ժամանակավոր.  
Կյանք է քեզ տրված, որ ապրես ուրա՛խ,  
Սե՛ր տաս, սե՛ր առնես, վայելես կյանքի  
Քո՝ «ակնթարթը»...  
Գոհացիր լույսով, բնությամբ չքնաղ,  
Հուրհան արևով, անգին ուղեղով»:  
Ու թագուհին, արևի շուրջ հրաբորբ,  
Հե՛զ սահում է անհատնում,  
Լույսերի ծով, լույսի հեղեղ երկնքում:  
Կրակը ներսից, կրակ դրսից հրազարդ,  
Ծնու՛մ է անվերջ, ե՛տ առնում նորից իր  
տված կյանքը՝  
Ու մնում հղի՛...  
Անի՛վ-բանի՛վ տիեզերքում ինքնագլոր:  
Դարերի հունձքը կոնակին առած,  
Աստղերի լույսով ընդմիջտ պարուրված՝  
Հրա՛շքն այդ կապույտ, վե՛հ  
զարմանալի...  
Շու՛ռ է գալիս, աստղերի հետ պտույտ տալիս  
բոլորվելով,  
Ապրել ցանկացող, ժամանակ հաշվող՝  
Մա՛րդ արարածին՝ արհամարհե-  
լով...

## ՅՈՒՅՈՒՄՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ\*

1. Հանդեսում կարող են հրատարակվել միայն նախկինում չհրատարակված հոդվածները:
2. Հեղինակները պատասխանատու են տրամադրված տեղեկատվության ճշգրտության համար:
3. Հոդվածը պետք է քննարկված և հրատարակության երաշխավորված լինի համապատասխան ամբիոնի (գիտահետազոտական հաստատության գիտական խորհրդի) նիստում:
4. Հոդվածը կարող է ներկայացվել հայերեն, ռուսերեն, անգլերեն:
5. Հոդվածի ծավալը պետք է լինի 5-15 էջի սահմաններում:
6. Հոդվածը պետք է ներկայացվի էլեկտրոնային տարբերակով, որտեղ պետք է նշված լինեն նաև հոդվածի հեղինակի մասին տվյալներ՝ հայերեն, անգլերեն (ռուսերեն լեզվով հոդվածների դեպքում՝ նաև ռուսերեն):
7. Վերնագրերը, հեղինակների անունները և ազգանունները պետք է գրվեն մեծատառերով:
8. Հոդվածը պետք է գրված լինի Microsoft Office Word ծրագրով, A4 ձևաչափի թղթի վրա, վերնագիրը՝ 14, իսկ տեքստը 11 տառաչափով: Տողերի միջև հեռավորությունը պետք է լինի 1.3: Հայերեն հոդվածը պետք է գրված լինի Sylfaen, իսկ անգլերեն և ռուսերեն հոդվածները՝ Calibri, տառաձևով:
9. Հոդվածը պետք է ունենա ամփոփում. հայերեն և անգլերեն լեզուներով հոդ-

\* Առաջադրվող պահանջները պետք է խստորեն պահպանել:

վածների դեպքում՝ հայերեն և անգլերեն (Summary), ռուսերեն հոդվածի դեպքում նաև՝ ռուսերեն (Резюме): Ե՛վ հայերեն, և՛ անգլերեն, և՛ ռուսերեն ամփոփմանը պետք է հաջորդի 5-6 հանգուցային հասկացությունների թվարկումը՝ համապատասխան լեզվով:

10. Հոդվածում պետք է օգտագործվի հղման APA տարբերակը<sup>1</sup>, այսինքն՝ տեքստում տեղ գտած մեջբերումներից և հղումներից հետո փակագծերում տեղեկատվության աղբյուրը պետք է նշել հետևյալ կերպ. Հեղինակի ազգանունը, հրատարակման տարեթիվը, անհրաժեշտության դեպքում՝ մասնանշվող էջերը, օրինակ՝ (Կողբացի 1994. 70) կամ (Quine 1953: 45) կամ (Ойэрман 2009: 415): Մեջբերվող աղբյուրի վերաբերյալ լրիվ տեղեկատվությունը պետք է տեղադրվի հոդվածի վերջում այբբենական կարգով՝ «Մեջբերված և հղված գրականություն» ենթավերնագրով՝ հիմք ընդունելով հետևյալ տիպօրինակը:

### ***Գիրք մեկ հեղինակով.***

1. Հովհաննիսյան, Հ.Օ. (2003): Հասարակական համակարգի զարգացման հիմնախնդիրները, Երևան, *Նորավանք* գիտակրթական հիմնադրամ:
2. Toulmin, S. E. (1958). The Uses of Argument (updated ed., 2003; reprint, 2006). New York: Cambridge University Press.
3. Ивлев, Ю.В. (2009). Теория и практика аргументации. Москва, изд.-во Проспект.

### ***Գիրք մեկից ավելի հեղինակներով.***

1. Բրուտյան, Ա., Բրուտյան, Գ. (2003): Քաղաքական փաստարկման 101 կա-

<sup>1</sup> APA հղման ձևի վերաբերյալ մանրամասին տեղեկության համար տե՛ս՝ Publication Manual of the American Psychological Association, 4<sup>th</sup> ed., 1994:

նուն: Երևան. *Նաիրի* հրատարակչություն, 134 էջ:

2. Hilbert, D. & Bernays, P. (1934). *Grundlagen der Mathematik* (vol. 1). Berlin: Springer.
3. Лисецкий, К.С., Литягина, Е.В. (2005). *Психология негативных зависимостей*. Самара: Изд-во «Универс групп».

#### ***Խմբագրի կողմից կազմված գիրք.***

1. Ayer, A. J. (Ed.). (1959). *Logical Positivism*. The Free Press, Glencoe, Illinois.
2. Мертон, Р.К. (1994). “Явные и латентные функции” // *Американская социологическая мысль*. Под. ред. В.И. -Добрененькова (сс. 379-448). Москва.

#### ***Ամսագրում տպագրված հոդված.***

1. Ջիջյան, Ռ. (2011). «Ակնհայտն` անհավատալի»: Պատմաբանասիրական հանդես 2011, № 1.
2. Hacking, I. (1979). “What is Logic”. The Journal of Philosophy, Vol. LXXVI, №. 6, June.
3. Хотинец, Ю.В. (2002). «Формирование этнического самосознания студентов в Процессе обучения в вузе». Вопросы психологии. Москва, № 2.

#### ***Պարբերականում կամ ժողովածուում տպագրված հոդված.***

1. Խաչիկյան, Լ. (1964): «Գրիգոր Պարթևին վերագրված Հարցումը որպես հայ մատենագրության երախայրիք»: Բանբեր մատենադարանի, № 7:
2. Quine, W.V. (1953). “Two Dogmas of Empiricism”. In Quine, W.V. From a Logical Point of View. Harvard University Press.
3. Франц, А. (1986). “Об идеальном единстве морального, логического и философского способов обосновании”. В сб.: Восканян, А., Григорян, Г. (ред.) (1986). Второй семинар молодых ученых по проблемам аргументации. Тези-

сы докладов (13-22 октября) (сс. 8-10).

Ереван: Изд-во АН Армянской ССР.

11. Եթե հոդվածի տեքստը պարունակում է ոչ տառային նշաններ (օրինակ` մաթեմատիկական կամ տրամաբանական բանաձևեր, գծապատկերներ), ապա տեքստի PDF տարբերակը պետք է կցվի անհրաժեշտ ստուգման համար:
12. Տեքստերը, նկարները և հրատարակվող այլ նյութերը պետք է ուղարկվեն. Խմբագրություն հետևյալ հասցեով` Տիգրան Մեծի պ. 17, Երևան 0010, Հայաստան: Էլեկտրոնային հասցե` [metaphilosophy.transflogic.arg@gmail.com](mailto:metaphilosophy.transflogic.arg@gmail.com) Հեռ.՝ (+37410) 597093, (+37493) 814911, Ֆաքս՝ (+374 10) 597008:
13. Նյութերը և խտասկավառակները հետ չեն վերադարձվում:

## INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS\*

1. In the Journal can be published only the articles that haven't been published before.
2. The authors are responsible for the accuracy of the provided information.
3. The article must be discussed at the meeting of the appropriate chair (research organization academic council) and guaranteed for publication.
4. The articles must be presented in Armenian, English, Russian.
5. The volume of the article must be from 5 to 15 pages.
6. The article must be submitted in electronic version including also the author's personal data in Armenian and English (and in Russian, in case the article is in Russian).
7. The title of the article, name and surname of the author must be UPPERCASE:
8. The Articles should be written in Microsoft Office Word on A4 paper, font size for the title – 14, for the text of the article – 11. Line spacing is 1.3. The Armenian papers must be typed in Sylfaen font and English and Russian papers in Calibri.
9. The articles must have a Summary: for Armenian and English articles the summary must be in Armenian (Ամփոփում) and English, for Russian papers the summary must be also in Russian (Резюме). After each summary must be given about 5–6 key words and expressions.
10. In the article must be used the APA<sup>1</sup> citation system, i.e. in the text, after the citation or reference, in the brackets

---

\* The requirements should be strictly kept.

<sup>1</sup> For a detailed account of the APA citing style see the Publication Manual of the American Psychological Association, 4th ed., 1994.

should be mentioned the source in the following way – the author's surname, year of publication, the page if necessary, for example: (Շողիբաբյան 1994. 70) or (Quine 1953: 45) or (Ойэрман 2009: 415). The full information about the cited materials should be placed at the end of the text under the title 'References' in the alphabetical order. The forms for the full information in "References" are as follows:

### **For a book by a single author**

1. Հովհաննիսյան, Հ.Օ. (2003): Հասարակական համակարգի զարգացման հիմնախնդիրները, Երևան, *Նորավանք* գիտակրթական հիմնադրամ:
2. Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument* (updated ed., 2003; reprint, 2006). New York: Cambridge University Press.
3. Ивлев, Ю.В. (2009). *Теория и практика аргументации*. Москва, изд.-во Проспект.

### **For a book by two or more authors:**

1. Բրուտյան, Ա., Բրուտյան, Գ. (2003): Քաղաքական փաստարկման 101 կանոն: Երևան. *Նաիրի* հրատարակչություն, 134 էջ:
2. Hilbert, D. & Bernays, P. (1934). *Grundlagen der Mathematik* (vol. 1). Berlin: Springer.
3. Лисецкий, К.С., Литягина, Е.В. (2005). *Психология негативных зависимостей*. Самара: Изд-во «Универс групп».

### **For a book by an editor:**

1. Ayer, A. J. (Ed.). (1959). *Logical Positivism*. The Free Press, Glencoe, Illinois.
2. Мертон, Р.К. (1994). "Явные и латентные функции" // *Американская социологическая мысль*. Под. ред. В.И. - Добренкова (сс. 379-448). Москва.

**For an article in a journal:**

1. Ջիջյան, Ռ. (2011). «Ակնհայտն՝ անհավատալի»: Պատմաբանասիրական հանդես 2011, № 1.
2. Hacking, I. (1979). "What is Logic". The Journal of Philosophy, Vol. LXXVI, №. 6, June.
3. Хотинец, Ю.В. (2002). «Формирование этнического самосознания студентов в Процессе обучения в вузе». Вопросы психологии. Москва, № 2.

**For an article in a periodical:**

1. Խաչիկյան, Լ. (1964): «Գրիգոր Պարթևին վերագրված Հարցումը որպես հայ մատենագրության երախայրիք»: Բանբեր մատենադարանի, № 7:
  2. Quine, W.V. (1953). "Two Dogmas of Empiricism". In Quine, W.V. From a Logical Point of View. Harvard University Press.
  3. Франц, А. (1986). "Об идеальном единстве морального, логического и философского способов обоснования". В сб.: Восканян, А., Григорян, Г. (ред.) (1986). Второй семинар молодых ученых по проблемам аргументации. Тезисы докладов (13-22 октября) (сс. 8-10). Ереван: Изд-во АН Армянской ССР.
11. If the text contains non-alphabetical symbolism (for example: mathematical or logical formulas, charts) the PDF version of the text should be enclosed for the verification.
  12. Texts, photos and other publishing materials should be sent to editorial address: Georg Brutian, 17 Tigran Mets Ave., Yerevan 0010, Armenia. E-mail: [metaphilosophy.transflogic.arg@gmail.com](mailto:metaphilosophy.transflogic.arg@gmail.com) Phone: (+37410) 597093, (+37493) 814911.

Fax: (37410) 597001.

13. The materials and CDs will not be returned.



## ИНСТРУКЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ\*

1. В журнале могут быть изданы только ранее не изданные статьи.
2. Авторы ответственны за точность и правильность отраженной информации.
3. Представленные в журнал статьи должны быть обсуждены на заседании соответствующей кафедры, на заседании ученого совета научно-исследовательской организации и рекомендованы к опубликованию.
4. Статьи могут быть написаны на армянском, английском и русском языках.
5. Объем статьи должен быть от 5 до 15 страниц.
6. Статья должна быть представлена в электронном варианте, в ней должны наличествовать также сведения об авторе статьи.
7. Заглавие статьи, имя и фамилия автора должны быть написаны заглавными буквами.
8. Статьи должны быть набраны на Microsoft Office Word, на бумаге А4, размер шрифта заглавия – 14, а текста статьи - 11. Междустрочный интервал – 1,3. Статьи на армянском языке должны быть напечатаны фонтон Sylfaen, а статьи на английском и русском языках - фонтон Calibri.
9. Статья должна иметь резюме: в случае статей на армянском и английском языках резюме должны быть на армянском (Ամփոփում) и английском (Summary) языках, а в случае статей на русском языке - на армянском, английском и русском языках. Резюме должны иметь 5-6 ключевых слов и выражений на соответствующем языке, отражающих основные положения статьи.

\* Представленные требованиям должны быть строго соблюдены.

10. В статье должна быть использована система цитирования АРА<sup>1</sup>, т.е. в тексте после цитаты или ссылки следует в скобках указать исходные данные в следующем порядке: автор, год издания, страницы (при необходимости), например: (Quine 1953: 45). Полная информация о цитируемом источнике должна быть дана в конце текста статьи в алфавитном порядке под заголовком «Цитируемая и упомянутая литература».

### Для книг с одним автором.

1. Հովհաննիսյան, Հ.Օ. (2003): Հասարակական համակարգի զարգացման հիմնախնդիրները, Երևան, *Նորակարգ* գիտակրթական հիմնադրամ:
2. Toulmin, S. E. (1958). The Uses of Argument (updated ed., 2003; reprint, 2006). New York: Cambridge University Press.
3. Ивлев, Ю.В. (2009). Теория и практика аргументации. Москва, изд.-во Проспект.

### Для книг с двумя и более авторами.

1. Բրուսյան, Ա., Բրուսյան, Գ. (2003): Քաղաքական փաստարկման 101 կանոն: Երևան. *Նաիրի* հրատարակչություն, 134 էջ:
2. Hilbert, D. & Bernays, P. (1934). Grundlagen der Mathematik (vol. 1). Berlin: Springer.
3. Лисецкий, К.С., Литягина, Е.В. (2005). Психология негативных зависимостей. Самара: Изд-во «Универс групп».

### Для книг, составленных редактором.

1. Ayer, A. J. (Ed.). (1959). Logical Positivism. The Free Press, Glencoe, Illinois.

<sup>1</sup> Для детального ознакомления со стилем цитирования АРА см. Publication Manuel of the American Psychological Association, 4th ed., 1994.

2. Мертон, Р.К. (1994). “Явные и латентные функции” // Американская социологическая мысль. Под. ред. В.И. - Добренькова (сс. 379-448). Москва.

**Для статей из журналов.**

1. Ջիջյան, Ռ. (2011). «Ակնհայտն` անհավատարի»: Պատմաքաղաքագրական հանդես 2011, № 1.
2. Hacking, I. (1979). “What is Logic”. The Journal of Philosophy, Vol. LXXVI, №. 6, June.
3. Хотинец, Ю.В. (2002). «Формирование этнического самосознания студентов в Процессе обучения в вузе». Вопросы психологии. Москва, № 2.

**Для статей из периодических изданий.**

1. Խաչիկյան, Լ. (1964): «Գրիգոր Պարթևին վերագրված Հարցումը որպես հայ մատենագրության երախայրիք»: Բանբեր մատենադարանի, № 7:
2. Quine, W.V. (1953). “Two Dogmas of Empiricism”. In Quine, W.V. From a Logical Point of View. Harvard University Press.
3. Франц, А. (1986). “Об идеальном единстве морального, логического и

философского способов обосновании”. В сб.: Восканян, А., Григорян, Г. (ред.) (1986). Второй семинар молодых ученых по проблемам аргументации. Тезисы докладов (13-22 октября) (сс. 8-10). Ереван: Изд-во АН Армянской ССР.

11. Если текст содержит не алфавитную символику, например, математические и логические формулы, графики, то PDF версия текста должна быть приложена для верификации.
12. Тексты, фотографии и другие публикуемые материалы следует направлять по адресу редакции: G. Brutian, Tigran Mets St. 17, Yerevan 0010, Armenia. Эл. почта: [metaphilosophy.transflogic.arg@gmail.com](mailto:metaphilosophy.transflogic.arg@gmail.com) Телефон: (37410) 597093, (+37494) 452856, Факс: +(374 10) 597001
13. Материалы и компакт-дискеты не возвращаются.

# ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐ

## THE AUTHORS

ԱԲՈՎՅԱՆ ՄԵԼԱՆԻԱ  
ABOVYAN MELANIA

Երգչուհի-ազգագրագետ (ԱՄՆ)  
Singer-ethnologist (USA)

ԱԹԱՆԵՍՅԱՆ ԱՐԹՈՒՐ  
ATANESYAN ARTHUR

Երևանի պետական համալսարանի սոցիոլոգիայի ֆակուլտետի կիրառական սոցիոլոգիայի ամբիոնի վարիչ, քաղաքական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ  
Head of the Chair of Applied Sociology at the Faculty of Sociology of the Yerevan State University, PhD, Doctor of Habilitation in Politics, Associate Professor

ՀԱՐՈՅԱՆ ՆԵԼԼԻ  
HAROYAN NELLY

Երևանի պետական համալսարանի սոցիալական հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, հոգեբանական գիտությունների թեկնածու  
Associate Professor of the Chair of Social Psychology at the Yerevan State University, PhD in Psychology

ԲԶՆՈՒՆԻ ՎԱՀԱՆ  
BZNUNI VAHAN

Լոս Անջելեսի (ԱՄՆ, Կալիֆորնիա) քաղաքային քոլեջի շրջանավարտ  
Senior at Los Angeles (USA, California) City College

ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ԱՇՈՏ  
GEVORGYAN ASHOT

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի փիլիսոփայության և տրամաբանության ամբիոնի դոցենտ, փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու  
Associate Professor of the Department of Philosophy and Logic at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Philosophy

ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ՄԱՐԻԱՄ  
GEVORGYAN MARIAM

ՀՀ ԳԱԱ Ֆիզիկական հետազոտությունների ինստիտուտի և Բուրգունդիայի համալսարանի (Ֆրանսիա) և Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի և ինֆորմատիկայի ֆակուլտետի ասպիրանտ  
Post Graduate Student at the Institute for Physical Research at NAS of Armenia and the University of Bourgogne in France and the Faculty of Mathematics, Physics and Informatics of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

ԴԱՎԹՅԱՆ ՆԵԼԼԻ  
DAVTYAN NELLI

Արցախի պետական համալսարանի դասախոս  
Lecturer of the Artsakh State University

ԹԱՆԳԱՄՅԱՆ ՏԻԳՐԱՆ  
TANGAMYAM TIGRAN

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի կենսաբանության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր  
Head of the Chair of Biology and its Teaching Methods at the Armenian State

Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD, Doctor of Habilitation in Pedagogy, Professor

ԹԵՎՈՍՅԱՆ ՄԱՐԻԱ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հոգեբանության տեսության և պատմության ամբիոնի դասախոս

TEVOSYAN MARIA

Lecturer of the Chair of Theory and History of Psychology at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՏԻԳՐԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ասպիրանտ, Պատմության և իրավագիտության ֆակուլտետի դեկանի օգնական

KHACHATRYAN TIGRAN

Post Graduate Student at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Assistant Dean of the Faculty of History and Jurisprudence

ԽԱՉԻԲԱԲՅԱՆ ՄԱՆԵ

Հայաստանի ամերիկյան համալսարանի *Անգլերեն և հաղորդակցություն* ֆակուլտետի 2-րդ կուրսի ուսանողուհի

KHACHIBABYAN MANE

Sophomore at the American University of Armenia, Department of English and Communications

ԽԱՉԻԿՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի կիրառական հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, հոգեբանական գիտությունների թեկնածու

KHACHIKYAN GAYANE

Associate Professor of the Chair of Applied Psychology at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Psychology

ԽՈՒԴՈՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ

Հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի զարգացման և կիրառական հոգեբանության ամբիոնի վարիչ

KHUDOYAN SAMVEL

Head of the Chair of Development and Applied Psychology at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD, Doctor of Habilitation in Psychology

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՎԼԱԴԻՄԻՐ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

KARAPETYAN VLADIMIR

Head of the Chair of Age and Pedagogical Psychology at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD, Doctor of Habilitation in Psychology, Professor

ԿԱՐՈՅԱՆ ՄԱՐԻՆԵ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետի երաժշտության տեսության, դասավանդման մեթոդիկայի և նվագա-

KAROYAN MARINE	<p>բանների ամբիոնի դոցենտ, հոգեբանական գիտությունների թեկնածու Associate Professor of the Chair of Theory of Music, its Teaching Methods and Musical Instruments of the Faculty of Art Education at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Psychology</p>
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՀԱՅԿՈՒՆԻ	<p>Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մաթեմատիկայի և տարրական ուսուցման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ, ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ</p>
HARUTYUNYAN HAYKUNI	<p>Head of the Chair of Mathematics and Methodic of Elementary Education at the Armenian State Pedagogical University, PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor</p>
ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ԱՌԱՔԵԼ	<p>Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հոգեբանության տեսության և պատմության ամբիոնի դոցենտ, հոգեբանական գիտությունների թեկնածու</p>
HOVHANNISYAN ARAQEL	<p>Associate Professor of the Chair of Theory and History of Psychology at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Psychology</p>
ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ	<p>Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտի փոխսնօրեն, ՀՊՄՀ փիլիսոփայության և տրամաբանության ամբիոնի վարիչ, փ.գ.թ., դոցենտ</p>
HOVHANNISYAN HASMIK	<p>Vice-president of International Research Institute for Metaphilosophy, Transformational Logic and Argumentation at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Head of the Department of Philosophy and Logic of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Philosophy Associate Professor</p>
ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ	<p>Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտի փոխսնօրեն, ՀՀ հանրային խորհրդի քաղաքացիական հասարակության կայացման հարցերի հանձնաժողովի նախագահ, փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ</p>
HOVHANNISYAN HOVHANNES	<p>Vice-president of International Research Institute for Metaphilosophy of, Transformational Logic and Argumentation at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Chairman of the Committee on Civil Society Development of the Public Council of the RA, PhD in Philosophy, Associate Professor</p>

ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ ՍԵՂԱ	Երևանի պետական համալսարանի սոցիոլոգիայի ֆակուլտեի ասպիրանտ
HOVSEPYAN SEDA	Post Graduate Student at the Faculty of Sociology at Armenian State University
ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ՌՈՒԲԵՆ	Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հոգեբանության գիտահետազոտական լաբորատորիայի ավագ գիտաշխատող, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
PETROSYAN RUBEN	Senior Research Fellow of the Psychology Research Laboratory at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Pedagogy
ՍԱՐԳՍՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ	Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի նախադպրոցական մանկավարժության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
SARGSYAN HASMIK	Associate Professor of the Chair of Preschool Education at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Pedagogy
ՍԱՖՐԱՍՅԱՆ ՌՈՒԲԵՆ	ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ, պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
SAFRASYAN RUBEN	Corresponding member of NAS RA, Doctor of Habilitation in History, Professor
ՓՆՋՈՅԱՆ ԱՐՈՒՍՅԱԿ	Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտի մասնագետ
PNJOYAN ARUSYAK	Specialist of International Research Institute for Metaphilosophy, Transformational Logic and Argumentation at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan
ՕՀԱՆՅԱՆ ՔԱԶԻԿ	Մանկտ-Պետերբուրգի պետական տնտեսագիտական համալսարանի սոցիոլոգիայի ամբիոնի վարիչ, փ.գ.դ., պրոֆեսոր
OHANYAN KADJIK	Head of the Chair of Sociology at the Saint-Petersburg State University of Engineering and Economics, Doctor of Habilitation in Philosophy, Professor



### ԴԱՎԻԹ ԱՆՀԱՂԹ

Մանրանկար *Սահմանք իմաստասիրության* ձեռագրի անվանաթերթից.  
Մատենադարան, ձեռ. թիվ 1746, էջ 2ա (1280 թ.)

### DAVID ANHAGHT

Miniature of the Title of the manuscript *Definition of Philosophy*:  
Matenadaran, Ms. 1746, ca. 1280

**Մետափիլիսոփայության, փոխակերպական տրամաբանության և  
փաստարկման տեսության միջազգային գիտահետազոտական ինստիտուտ**

Հասցե՝ ՀՀ, ք. Երևան 0010, Տիգրան Մեծի 17:

Հեռ.՝ (+374 10) 59 70 93, (+374 10) 59 70 65:

E-mail: [metaphilosophy.transflogic.arg@gmail.com](mailto:metaphilosophy.transflogic.arg@gmail.com)

Ֆաքս՝ (+3741)59 70 08:

**International Research Institute for Metaphilosophy,  
Transformational Logic and Theory of Argumentation**

17 Tigran Mets Ave., Yerevan 0010, RA.

Phone: (+374 10) 59 70 93, (+374 10) 59 70 65.

E-mail: [metaphilosophy.transflogic.arg@gmail.com](mailto:metaphilosophy.transflogic.arg@gmail.com)

Fax՝ (+3741)59 70 08.