

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
YEREVAN STATE UNIVERSITY

ԲԱՆԲԵՐ ԵՐԵՎԱՆԻ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ՓԻԼՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ, ՀՈԳԵՐԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
ВЕСТНИК ЕРЕВАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ФИЛОСОФИЯ, ПСИХОЛОГИЯ
JOURNAL OF YEREVAN UNIVERSITY
PHILOSOPHY, PSYCHOLOGY

№ 1(43)
2024

«Բանբեր Երևանի համալսարանի, Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն» հանդեսը լույս է տեսնում տարեկան երեք անգամ: Հրատարակվում է 2010 թվականից: Իրավահաջորդն է 1967-2009 թթ. հրատարակված «Բանբեր Երևանի համալսարանի» հանդեսի:

Журнал «Вестник Ереванского университета. Философия, Психология» выходит три раза в год. Издается с 2010 года. Правопреемник издававшегося в 1967-2009 гг. журнала «Вестник Ереванского университета». Three issues of “Journal of Yerevan University. Philosophy, Psychology” are published annually. The journal has been published since 2010. It is the successor of “Journal of Yerevan University” published in 1967-2009.

Խմբագրական խորհուրդ.

Редакционная коллегия:

Editorial Board:

Գլխավոր խմբագիր՝

Главный редактор:

Editor-in-chief:

Հարությունյան Էդվարդ (փ.գ.դ., պրոֆ.,
edvardharutyunyan@ysu.am)

Арутюнян Эдуард (д.флс.н., проф.)

Harutyunyan Eduard (Sc. D. in Philosophy,
Professor)

Ավանեսյան Հրանտ (հ.գ.դ., պրոֆ.,
avanesyanh@ysu.am)

Аванесян Грант (д.псих.н., проф.)

Avanesyan Hrant (Sc. D. in Psychology,
Professor)

Բաղրամյան Մարիա (փ.գ.դ., պրոֆ.,
maria.baghramian@ucd.ie)

Баграмян Мария (д.флс.н., проф.,
Ирландия)

Baghramyan Maria (Sc. D. in Philosophy,
Professor, Ireland)

Բարսեղյան Հակոբ (փ.գ.դ., Կանադա,
hakob.barseghyan@utoronto.ca)

Барсегян Акоп (д.флс.,н., Канада)

Barseghyan Hakob (Sc. D. in Philosophy,
Canada)

Գոսсерիես Աքсель (փ.գ.դ., պրոֆ., Բելգիա,
axel.gosseries@uclouvain.be)

Госсериес Аксель (д.флс.н., проф.,
Бельгия)

Gosseries Axel (Sc. D. in Philosophy,
Professor, Belgium)

Ջակարյան Սեյրան (փ.գ.դ., պրոֆ.,
szakaryan@ysu.am)

Закарян Сейран (д.флс.н., проф.)

Zakaryan Seyran (Sc. D. in Philosophy,
Professor)

Ժեմոյտել-Պյոտրովսկա Մագդալենա

(հ.գ.դ., պրոֆ., *L.khachaturian, m.zemojtel-piotrowska@uksw.edu.pl*)

Жемойтель-Петровска Магдалена

(д.псих.н., проф., Польша)

Zemojtel-Piotrowska Magdalena (Sc. D. in
Psychology, Professor, Poland)

Լոբովսկի Դմիտրի

(հ.գ.դ., պրոֆ.,
l.khachaturian, lubovsky@yandex.ru)

Лубовский Дмитрий (д.псих.н., проф.,
Россия)

Lubovski Dmitri (Sc. D. in Psychology,
Professor, Russia)

Խաչատրյան Նարինե (հ.գ.թ., դոց.,
n_khachatryan@ysu.am)

Хачатрян Нарине (к.псих.н., доц.)

Khachatryan Narine (PhD in Psychology,
Associate Professor)

Մարկոշյան Մարիաննա

(փ.գ.դ., պրոֆ.,
UUU, markosh@uga.edu)

Копкарян Марианна (д.флс.н., проф., США)

Koshkaryan Marianna (Sc. D. in
Philosophy, Professor, USA)

Շահվերդյան Գայանե (հ.գ.դ., պրոֆ.,
gayaneshahverdyan@ysu.am)

Шавердян Гаяне (д.псих.н., проф.)

Shahverdyan Gayane (Sc. D. in
Psychology, Professor)

Պետրոսյան Սիլվա (պատ. քաղաքագիտ.,
փ.գ.թ., դոցենտ, *silva.petrosyan@ysu.am*)

Петросян Сильва (отв. секретарь,
к.флс.н., доц.)

Petrosyan Silva (Executive Secretary, PhD,
Associate Professor)

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ * СОДЕРЖАНИЕ * CONTENTS

ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

- Միլվա Պետրոսյան** – Շահան Պերպերյանի «Երկու ժամանակները» երկը ժամանակի մասին փիլիսոփայական խորհրդածությունների համատեքստում..... 5
- Сильва Петросян** – Очерк Шагана Перперяна “Два времени” в контексте философских размышлений о природе времени
- Silva Petrosyan** – Shahan Perperyan's Work "The Two Times" in the Context of Philosophical Reflections Concerning the Time
- Համլետ Միմոնյան** – Կյանքի կազմակերպման մշակույթը որպես սերունդների փոխհարաբերությունների ինստիտուցիոնալ նախագիծ 18
- Гамлет Симомян** – Культура организации жизни как институциональный проект межпоколенческих отношений
- Hamlet Simonyan** – The Culture of Life Organization as an Institutional Project of Intergenerational Relations
- Ատոմ Վարդումյան** – Ստատուսների տեսությունը անտիկ հոռետորիկայում..... 29
- Атом Вардумян** – Теория статусов в античной риторике
- Atom Vardumyan** – The Theory of Status in Ancient Rhetoric
- Լևոն Բաբաջանյան** – Դավադրապաշտական տեսությունների տարածման դրական և բացասական հետևանքների համեմատական վերլուծություն..... 44
- Левон Бабаджанян** – Сравнительный анализ позитивных и негативных последствий распространения конспирологических теорий
- Levon Babajanyan** – Comparative Analysis of Positive and Negative Consequences of the Dissemination of Conspiracy Theories

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

- Ժեյու Սոնգ, Անի Գրիգորյան, Նարինե Խաչատրյան** – Ուսումնասիրելով ուսանողների ներգրավվածության ազդեցությունը սուբյեկտիվ բարեկեցության վրա հայաստանյան բարձրագույն կրթության համատեքստում. լայնահատույթային հետազոտության արդյունքներ (անգլ.)..... **57**
- Жэю Сонг, Ани Григорян, Нарине Хачатрян** – Исследование влияния вовлеченности студентов на субъективное благополучие в контексте высшего образования в Армении: результаты поперечного исследования (англ.)
- Zheyu Song, Ani Grigoryan, Narine Khachatryan** – Investigating the Influence of Students' Engagement on Subjective Well-Being in Armenian Higher Education Context: Insights From a Cross-Sectional Study
- Վարդուհի Պապոյան, Ալինա Գալստյան, Ելենա Մուրադյան, Ռիմա Պողոսյան, Մարիամ Մանուկյան** – Դեռահասանների սոցիալական ցանցային վարքը անվտանգության համատեքստում (ռուս.)..... **65**
- Вардуи Папоян, Алина Галстян, Елена Мурадян, Рима Погосян, Мариам Манукян** – Поведение подростков в социальных сетях в контексте безопасности
- Varduhi Papoyan, Alina Galstyan, Yelena Muradyan, Rima Poghosyan, Mariam Manukyan** – Adolescent Behavior on Social Networks in the Context of Safety (rus.)
- Աստղիկ Գևորգյան** – Ուսուցիչների ստեղծարարության դրսևորմանը նպաստող և խոչընդոտող գործոնները **76**
- Астхик Геворгян** – Факторы, способствующие и препятствующие проявлению креативности учителей
- Astghik Gevorgyan** – Factors Promoting and Hinding the Expression of Teachers' Creativity

ՇԱՀԱՆ ՊԵՐՊԵՐՅԱՆԻ «ԵՐԿՈՒ ԺԱՄԱՆԱԿՆԵՐԸ» ԵՐԿՐ ԺԱՄԱՆԱԿԻ ՄԱՍԻՆ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

ՄԻԼՎԱ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ* 
Երևանի պետական համալսարան

XX դարի արևմտահայ փիլիսոփայական մտքի ամենահետաքրքիր ներկայացուցիչներից մեկի՝ Շահան Պերպերյանի ուսմունքը ժամանակի մասին դեռևս պատմափիլիսոփայական անդրադարձի չի ենթարկվել: Հոդվածում քննվում են ժամանակի պերպերյանական ընկալման յուրակերպությունները փիլիսոփայության պատմության համատեքստում: Այդ նպատակով ներկայացվել ու վերլուծվել են ժամանակի մասին Արիստոտելի, Պլոտինոսի, Օգոստինոս Երանելու, Կանտի ու Բերգսոնի հայացքները Պերպերյանի ուսմունքի հետ հարաբերության տեսանկյունից: Ցույց է տրվել, որ Պերպերյանի մոտեցումն ըստ էության շարունակում է նորավատոնականության գիծը՝ առանձնապես մեծ ազդեցություն կրած լինելով Բերգսոնի՝ Տևողության մասին ուսմունքից:

Պերպերյանը տարբերակում է այսպես կոչված «ժամացուցային» կամ Արտաքին և «երաժշտական» կամ Ներքին ժամանակները՝ նախապատվությունը տալով վերջինին: Ներքին ժամանակը, ըստ նրա, պարունակում է հավաքական ոգեղենության միանգամից տրվածության հնարավորությունը: Պերպերյանը ցույց է տալիս, որ տևելու կարողության շնորհիվ մարդը ձեռք է բերում ստեղծարար ազատություն և կարող է ձևավորել ոչ միայն իր ապագան, այլև՝ անցյալը: Նմանապես, ժողովուրդը, ըստ արևմտահայ մտածողի, ազգ է դառնում, երբ իր գոյությունն ու լինելությունը բարձրացնում է ոգեկան մակարդակի: Ազգը, կառուցակազմվելով իր պատմությունը, դառնում է «Հաւաքական անձնաւորութիւն»՝ իր անցնող ու մոռացության տրվող կյանքն ազատագրելով Արտաքին ժամանակի ջնջող վազքից ու հաստատելով հավաքական ներքին թանձրական Տևողության մեջ:

* Միլվա Պետրոսյան – փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու, ԵՊՀ փիլիսոփայության պատմության, տեսության և տրամաբանության ամբիոնի դոցենտ

Сильва Петросян - кандидат философских наук, доцент кафедры истории и теории философии и логики ЕГУ

Silva Petrosyan - Doctor of Philosophy, associate professor of the Chair of History and Theory of Philosophy and Logic, YSU

Էլ. փոստ՝ silva.petrosyan@ysu.am, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7567-6887>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Ստացվել է՝ 05.03.2024

Գրախոսվել է՝ 08.03.2024

Հաստատվել է՝ 29.03.2024

© The Author(s) 2024

Պերպերյանը Ներքին ժամանակին տիրելը կապում է հոգու ներկայության, սրբության հետ՝ նշելով, որ մարդիկ սխալ են հասկանում հավերժությունը՝ կարծելով, որ այն վերջում է գալու, այնինչ երանելի, սուրբ մարդն արդեն իսկ հավերժության մեջ է, քանի որ բոլոր ժամանակները կրում է իր ներսում:

Բանալի բառեր – «*Ժամացուցային*» ու «*երաժշտական*» ժամանակ, Ներքին ժամանակ, Տնողություն, Պերպերյան, Բերգսոն, Օգոստինոս, Կանտ

Ի՞նչ է ժամանակը: Եթե ոչ ոք ինձ այդ մասին չի հարցնում, ես գիտեմ, թե ինչ է ժամանակը: Եթե ցանկանայի պատասխանել հարցնողին, ո՛չ, չգիտեմ...

Յաւերժը պետք է փնտռել ոչ թէ դէպի անցեալը ետ երթալով, ոչ ալ դէպի ապագան յոյս-անձկութեամբ զայն սպասելով, այլ զայն պետք է գտնել Ներկային իսկ մէջ, այդ ներկան դարձնելով ժամանակի բովանդակին ներկան: Վասն զի *Յաւերժը Ներկային իսկութիւնն է ինքնին...*

Օգոստինոս Երանելի

Շահան Պերպերյան

Շահան Պերպերյանը XX դարի արևմտահայ փիլիսոփայական մտքի ականավոր ներկայացուցիչներից է: Նա ծնվել ու մեծացել է իմաստասիրական ուրոնումներով հագեցած միջավայրում: Նրա հայրը՝ Ռեթեոս Պերպերյանը, XIX դարավերջի արևմտահայ ամենաազդեցիկ իմաստասերներից է, որը ոչ միայն տեսական երկեր է գրել իմաստասիրական տարաբնույթ խնդիրների շուրջ¹, այլև իր բարոյագիտական, գեղագիտական ու մարդաբանական իդեալներն իրականացնելու նպատակով հիմնել է վարժարան ու կրթել խորագգաց ու իմաստասիրական մտասկեռումների ունակ մի ողջ սերունդ: Այդ սերնդից, թերևս, հարկ է նշել Ինտրային՝ Տիրան Չրաքյանին, ով իր գլխավոր երկը նվիրել է Ուսուցչին՝ «անայլալ հիացմամբ»²:

Շահան Պերպերյանը շարունակել է հոր առաքելությունը և վարժարանական հաջորդ սերունդներին կրթել բարու, ճշմարիտի ու գեղեցիկի՝ իր կողմից գնահատելի չափանիշներով ու մոտեցումներով: Նա դասախոսություններ է

¹ Տե՛ս, օրինակ, **Ռ. Պերպերեան**, Հայրենասիրություն // Առաջին տերեք, Կ. Պոլիս, 1877, էջ 107-120: **Նույնի՝** Գեղեցիկն ու գեղարուեստը // Երկու բանախոսությունք, Կ. Պոլիս, 1880, էջ 39-90 և այլն:

² **Տ. Չրաքյան**, Ներաշխարհի // **Տ. Չրաքյան**, Երկեր, Եր., 1981:

կարդացել իմաստասիրական մի շարք խնդրակարգերի շուրջ³, սակայն կյանքի օրոք իր դասախոսությունների տեքստերը չի տպագրել⁴։ Գուցե հանգամանքները նրան հնարավորություն չեն տվել անհրաժեշտ ժամանակը տրամադրելու իր դասախոսությունների տեքստերին, վերածելու դրանք գրքերի ու հրատարակելու, գուցե խստապահանջ է եղել տպագիր խոսքի հանդեպ։ Ինչ-նե, շնորհիվ իր նվիրյալ ունկնդիրների, նրա դասախոսությունների գրառված տեքստերը խնամքով հավաքվել ու հրատարակվել են՝ սերունդների համար պահելով Շահան Պերպերյան փիլիսոփայի մտորումների ընթացքն ու ժամանակի փիլիսոփայական ուսմունքների բազմազանության մեջ նրա կատարած ընտրությունները։

Այդուհանդերձ, կան որոշ երկեր, որ Պերպերյանը հրատարակել է՝ դրանցում հայտակերպելով իր ժամանակակիցներին հղվելիք կարևոր ուղերձներ։ Անդրադառնաք դրանցից մեկին՝ «Երկու ժամանակները» իմաստասիրական ակնարկին, որը գրվել է «Ամանորի մը առթիվ»՝ փորձելով բացահայտել այդ գոդորիկ երկում արտացոլված խորքային մոտեցումներն ու լուծումները փիլիսոփայական մտքի զարգացման համապատկերում։

Ամանորը տարվա ամենահակասական պահերից մեկն է. այն մի կողմից խրախճանքների, մանկության աշխարհի վերադառնալու, հրաշքներին հավատալու, անհոգության շրջան է, մյուս կողմից՝ փաստում այն բանի, որ «կեանքը, չսելու համար իրենց էութինն իսկ, կտոր կտոր – իմա՝ վայրկեան առ վայրկեան – Անցեալ կոչուած **անէին** անդունդը կգլորէ»⁵ (ընդգծումը հեղինակինն է)։ Եվ այդ անդունդի առջև ցավագին գլխապտույտ չունենալու համար է, ըստ Պերպերյանի, որ մարդիկ իրենց տալիս են կերուխումի՝ «մէկ գլխապտոյտը ուրիշով մը ջանալով փոխարինել»։ Մարդիկ կարծես թե փորձում են պահել հեռացող կյանքը՝ կլանելով սնունդը, որն իր մեջ ունի կյանքի խորհրդաբանությունը, և որքան մեծ է ժամանակի հոսել-անցնելու ծնած ու գուցե չգիտակցված ցավը, այնքան ավելի շատ են մարդիկ տրվում խրախճանքների։ Իսկ արդյո՞ք ժամանակն անդառնալիորեն հեռանում է, թե՞ այն կարող է մնալ մեզ հետ։ Թերևս, նման հարցի պատասխանելու համար Պերպերյանն առաջարկում է տարբերակել երկու ժամանակ, որոնցից մեկն անվանում է «ժամացուցային», մյուսը՝ «երաժշտական»։

³ Տե՛ս Շ. Ռ. Պերպերյան, Արժեքաբանություն կամ արժեքներու իմաստասիրություն, Անթիլիաս, 1976, նույնի՝ Պատմություն իմաստասիրութեան, Անթիլիաս, 1977, նույնի՝ Բնագանցություն, Անթիլիաս, 1978 և այլն։

⁴ Վերոնշյալ տեքստերը Պերպերյանի մահվանից հետո հրատարակել են նրա երախտապարտ աշակերտները՝ իրենց «Իմաստասէր մեծ Ուսուցիչին» ծառանգությունը պահպանելու փափագով։

⁵ Շ. Ռ. Պերպերեան, Երկու ժամանակները։ Ամանորի մը առթիվ, Երուսաղէմ, Տպարան Սրբոյ Հակոբեանց, 1943, էջ 5։

«Ժամացուցայինը» բոլորիս պարզ հայտնի չափվող ժամանակն է, որ բաղկացած է օրերից, ամիսներից, տարիներից: Պերպերյանը հարցնում է՝ «Կա այդ ժամանակը», և պատասխանում, որ եթե նույնիսկ այն սկզբնապես եղած էլ չլիներ, հարկ էր այն ստեղծել հաշվումների, չափումների հեշտացման ու հասարակական կյանքը կարգավորելու համար⁶: Սա այն ժամանակն է, որ «տեսնում ենք» հրաշալի կերպով հայտնագործված օրացույցների ու ժամացույցների շնորհիվ: Այս ժամանակը «ոչ թե լեցունելու, որքան եղելութիւններու անջրպետը խորհելի դարձնելու»⁷ համար է դատարկ ու շարահար: Պերպերյանն այս ժամանակը համարում է բացարձակ անտարբեր այն ամենի հանդեպ, ինչով լցվում է ինքը, և անդառնալի: Այն համեմատելի է տարածության հետ, թեպետ ի հակակշիռ դրա երեք չափումների, ունի միայն մեկ չափում, որը կազմված է անցյալ, ներկա և ապագա եռանդամից: Սակայն այդ եռանդամում գոյություն ունի միայն ներկան, քանի որ անցյալն «անհացած նախկին հիմա»-ն է, իսկ ապագան՝ գործնականում գոյություն չունեցողը՝ «անէ»-ն: Իսկ ի՞նչ է ներկան: Երկու ոչինչների մեջտեղում սեղմված՝ ներկան ընդամենը գոյության կետ է: Սակայն մեր միտքը, ելնելով տարածության համաբանությունից, ընդլայնում է այդ կետը՝ նրան ընծայելով արդեն գոյություն չունեցող անցյալը և դեռ չեղած ապագան: Ինչ խոսք, այս ժամանակն օգտակար է գործընթացները համապատասխանեցնելու և հասարակական կյանքը կարգավորելու համար, բայց հենց որ մարդն իր կյանքի ու գոյության մասին սկսում է մտածել այդ ժամանակի համատեքստում, այն դառնում է «մեր խորագոյն անձկութիւնը, մեր գոյութեան ամենէն աւելի կոտտացող ցաւը, մարդու կեանքին իսկագոյն եղերեղութիւնը»⁸: Մարդը ցավագին կերպով գիտակցում է, որ իր գոյությունը սպրդում, հեռանում է իրենից, անհանում՝ իրեն ևս տանելով դեպի անհացում:

Սակայն, բարեբախտաբար, կա նաև մյուս՝ «երաժշտական» ժամանակը, որի գաղափարը, ըստ ամենայնի, Պերպերյանը փոխառել է Անրի Բերգսոնից: «Քիչ մը քմահաճօրէն, ըսի, կարելի է զայն կոչել «երաժշտական ժամանակը» որովհետեւ ամենէն աւելի դիւրաւ անոր ինչութեան փորձը կրնանք ընել մեղեդիին մէջ ու երաժշտական ունկնդրութեան: [...] Պեկսօն, մեր օրերու հանճարեղ յայտնատեսողը անոր, կոչած է զայն *Թանձրական* ու *լեցուն Տեւողութիւն*, ուրիշներ *Ապրուած ժամանակ* կըսեն իրեն: Բայց խնդիր չէ անունը. ի՞նչ է ինք»⁹ (ընդգծումները հեղինակինն են):

Բերգսոնի «la duree» եզրույթը հայերեն կարելի է թարգմանել «տևում», «տևականություն» բառերով, որոնք, սակայն, լիովին չեն արտահայտում այդ հասկացության բերգսոնյան ընկալումը, ըստ որի՝ տևումը մարդուն բնորոշ կենսազգացողություն է, իրականության մեջ մարդու լինելության կերպը: Բայց

⁶ Տե՛ս նույն տեղը, էջ 6:

⁷ Նույն տեղում, էջ 7:

⁸ Նույն տեղում, էջ 12:

⁹ Նույն տեղում, էջ 13-14:

քանի որ Պերպերյանն այն անվանում է «Տնողություն», ճիշտ կլինի օգտագործել հենց այդ բառը՝ հաշվի առնելով, որ մեզանում այն ունի նաև առաջին, չափվող, «ժամացուցային» ժամանակը ներկայացնելու գործառույթ: Մենք չափում ենք գործընթացների տնողությունը՝ ասելով, օրինակ, որ այսինչ գործընթացի տնողությունը մեկ ամիս է: Այնինչ Բերգսոնյան «la duree»-ն ֆիզիկոսների չափվող ժամանակի հակոտնյան է, հետևաբար հասկացության շփոթ չառաջացնելու համար «la duree»-ն նշանակող «Տնողություն» բառը կարելի է գրել մեծատառով:

Փիլիսոփաները դարեր ի վեր անդրադարձել են ժամանակի հիմնախնդրին, սակայն Պերպերյան-Բերգսոն համատեքստը հասկանալու համար կարելի է առանձնացնել Արիստոտելի, Պլոտինոսի, Օգոստինոս Երանելու և Իմանուիլ Կանտի՝ ժամանակի ընկալումները¹⁰: Արիստոտելը ժամանակը կապում էր շարժման հետ՝ նշելով, որ ընկալելով շարժումը, մենք հասկանում ենք, թե ինչ է ժամանակը: Ըստ Արիստոտելի՝ «ժամանակը ոչ այլ ինչ է, քան շարժման թիվը (քանակը) նախորդի ու հաջորդի հետ հարաբերության մեջ»¹¹: Պլոտինոսը, ընդհակառակը, ժամանակի էությունը թվի հետ կապելը սխալ էր համարում, քանի որ ժամանակը դիտարկում էր որպես որակ: Ըստ նրա՝ հոգին (ոչ թե անհատական մարդու, այլ համընդհանուր, համատիեզերական) Միասնականի նմանությամբ ստեղծում է զգայական, բազմակի աշխարհը, իսկ Հավերժության նմանությամբ՝ նրա շարժվող կրկնօրինակը՝ ժամանակը: Հետևաբար, ըստ Պլոտինոսի, «**ժամանակը հոգու կյանքն է** որոշակի շարժման, այսինքն՝ մի վիճակից մյուսին անցման մեջ»¹² (ընդգծումն մերն է՝ Մ.Պ.): Բերգսոնի հայացքների զարգացման մեջ կարելի է նկատել ժամանակի հիմնախնդրի պլոտինոսյան լուծման արձագանքը և հակադրումն արիստոտելյանին: Չմոռանանք, որ նա, ի վերջո, կյանքի փիլիսոփա է: Սակայն եթե Պլոտինոսի հոգին համատիեզերական, համաշխարհային հոգին է, ապա ֆրանսիացի մտածողի վաղ շրջանի գործերում («Ժամանակը և ազատ կամքը կամ էսսե գիտակցության անմիջական տվյալների մասին», «Մատերիա և հիշողություն») խոսքը մարդկային հոգու մասին է¹³: Այդ երկերում Բերգսոնն իսկական ժամանակը համարում էր

¹⁰ Ժամանակը որպես հիմնախնդիր հուզել է նաև XX դարասկզբի այնպիսի ականավոր փիլիսոփաների, ինչպիսիք են Էդմունդ Հուսեռը և Մարտին Հայդեգերը: Վերջինս 1927-28 թթ. հրատարակության պատրաստելով ժամանակի ներքին գիտակցության ֆենոմենոլոգիայի մասին Հուսեռի դասախոսությունները՝ ժամանակը դիտարկել է որպես գոյաբանության հիմք՝ իր հիմնարար «Կեցությունը և ժամանակը» երկում պնդելով, որ ժամանակի ճիշտ հասկացված և ճիշտ բացորոշված ֆենոմենի մեջ արմատացած է ողջ գոյաբանության կենտրոնական խնդրակարգը (տե՛ս **Хайдеггер М.**, Бытие и время, М., 1993): Պերպերյանը, ըստ ամենայնի, ծանոթ է եղել այս հեղինակների՝ ժամանակի մասին ուսմունքներին, սակայն նախապատվությունը տվել է Բերգսոնի տեսությանը, որը, ըստ էության, կարելի է համարել նորպլատոնական մոտեցման զարգացում XX դարի գիտապաշտական միջավայրում:

¹¹ **Արիստոտել**, Ֆիզիկա, V, 3, 219 a 10-14:

¹² **Պլոտինոս**, Էննեադներ, III, 7, 11:

¹³ Տե՛ս **Bergson H.**, Time and Free Will, An Essay on the Immediate Data of Consciousness, Dover

մարդկային հոգու Տևողությունը, բայց արդեն «Ստեղծարար Էվոլյուցիայում» տևելու հատկությունը վերագրում է կյանքին ընդհանրապես՝ գտնելով, որ ողջ տիեզերքը տևում է՝ խտանալով ու նոսրանալով իր ստեղծագործական պոռթկումների ու դրանց մեղմացումների հոլովություն¹⁴։ Չմոռանանք, որ Բերգսոնը ստեղծագործում էր մի դարաշրջանում, երբ տիրապետում էին պոզիտիվիստական մտածողությունը և գիտականության պահանջը, իսկ հոգու, աստվածայինի ու հավերժականի հետ կապված խնդիրները, մեղմ ասած, փակագծերի մեջ էին առնվում։ Ելնելով գիտակցության անմիջական տվյալների ուսումնասիրությունից, ըստ էության բավականին գիտական մոտեցում ցուցաբերելով, Բերգսոնն այնուամենայնիվ ցույց է տալիս գիտապաշտական մոտեցման միակողմանիությունն ու փորձում մետաֆիզիկային վերադարձնել իր խնդիրների շրջանակը։ Նա բանավեճ է վարում ֆիզիկոսների հետ՝ ցույց տալով, որ ֆիզիկայի ժամանակն ու իր նկարագրած Տևողությունը չեն կարող լինել նույնը¹⁵։ Ֆիզիկոսները միշտ գործ ունեն քանակական, համասեռ ժամանակի հետ, իսկ Տևողությունը որակական է ու ոչ համասեռ՝ կախված իր բովանդակության ինտենսիվությունից։ Իսկ ֆիզիկոսները, նույնիսկ հոգնակի ժամանակների մասին խոսելով, միևնույնն է, անտարբեր են ժամանակը լցնող բովանդակության հանդեպ։

Ժամանակի մասին ամենաազդեցիկ ուսմունքներից մեկը մշակել է Օգոստինոս Երանելին։ Նա իսկական է համարում միայն ներկան՝ ասելով, որ անցյալն ու ապագան գոյում են միայն ներկայում։ Պերպերյանը հիշատակում է ս. Օգոստինոսին՝ ժամանակի «այդ միւս մեծ ու հանճարեղ յայտնատեսող»ին, որը «կը սահմանէ Յաւերժը «Ներկայութիւնը Անցեալին, Ներկայութիւնը Ներկային ու Ներկայութիւնը Ապագային»։ ուրիշ խօսքով այն՝ որ ժամանակէն վեր՝ զայն, անոր բովանդակութիւնը, իր պարզ ու համապարփակ միութեանը մէջ ներկայ ունի»¹⁶։ Ըստ Օգոստինոսի՝ կա երեք ժամանակ՝ անցյալի ներկան, ներկայի ներկան ու ապագայի ներկան։ Դրանք գոյություն ունեն մեր հոգում, քանի որ որևէ այլ տեղում Երանելին ժամանակը չի տեսնում։ «Անցյալի ներկան հիշողությունն է, ներկայի ներկան դրա անմիջական հայեցումն է, ապագայի ներկան սպասումն է»¹⁷, - խոստովանում է նա։ Բերգսոնի և նրան հետևող Պերպերյանի մոտեցումը նման է Օգոստինոսի այս լուծմանը, քանի որ նրանք նույնպես գտնում են, որ հիշողությունն անցյալի ներկան է։ Բայց նրանք մի քայլ ևս առաջ են անցնում՝ նշելով, որ ապագան ոչ միայն և ոչ այնքան սպա-

Publications Inc., Mineola, NY, 2001, էջ 209:

¹⁴ Տե՛ս **Bergson H.**, Creative Evolution // **Bergson H.**, Key Writings, Continuum, NY, London, 2002, էջ 171-184:

¹⁵ Տե՛ս, օրինակ, **Бергсон А.** Длительность и одновременность (По поводу теории Эйнштейна), Петербург, 1923, էջ 150:

¹⁶ **Շ. Ռ. Պերպերյան**, Երկու ժամանակները, էջ 37:

¹⁷ **Օգոստինոս Երանելի**, Խոստովանություն, Գիրք տասնմեկերորդ, XX, 26:

սումն է, որքան անցյալի միջոցով ներկայի «ընդերքում» տեղի ունեցողի արդյունքը, քանի որ «երաժշտական» ժամանակի պարագայում յուրաքանչյուր ներկա հղի է ապագայով:

Պերպերյանն այդ մասին հետևյալ կերպ է արտահայտվում. «Ժամացուցային ժամանակի ապագան «դեռ անգոյ» մըն է, որուն՝ մեզմէ դուրս «ծոցէն» ամէն ակնթարթի նոր ներկայ մը կուգայ մեր դիմաց: Ու մենք կընդունինք, կստանանք իբր կրաւոր դիրքով մը [...]: Իսկ մեր Ներքին ժամանակի Ապագան, ամէն պահու, ոչ թէ մեր ներկային մէջ կուգայ, այլ այդ ներկայէն իսկ դուրս կ'ելլէ, գայն լեցնող մեր ինքնութենէն *կ'արտադրուի, կը շինուի*, վասն զի այս ապագան ուրիշ բան չէ, եթէ ոչ մեր անձին լինելութեան *բեղունութեանը* տրուած անուն մը ինքնին»¹⁸ (ընդգծումները հեղինակինն են):

Հետևելով Բերգսոնին, Պերպերյանը ցույց է տալիս, որ «երաժշտական» ժամանակի ներկան ոչ թէ անցյալից ապագա գնացող ուղիղին տարված ուղղահայաց է, այլ եռանկյունի, որի հիմքն այդ ուղիղի վրա կարող է լինել փոքր կամ մեծ՝ կախված մեր ապրումների ներքին ուժգնությունից (Բերգսոնի եզրաբանությամբ՝ ինտենսիվությունից): Պերպերյանն ասում է, որ այդ եռանկյան հիմքը մեր հոգեկան պահերի պրկումն է, իսկ գագաթը՝ Ես-ի միությունը: Հետևապես, ի տարբերություն ժամացուցային ժամանակի, այս ժամանակի Ներկան մի պահ չէ, այլ տևում է, Տևողություն: Երաժշտական ժամանակը անցյալի պահերը «կը պահէ իր տեւող ներկային մէջ»¹⁹, այլապես հնարավոր չէր լինի ընկալել ոչ երաժշտական գործը, մեղեդին, ո՛չ պոեզիան: Մենք կարողանում ենք ընկալել մեղեդին, քանի որ դրա անցնող պահերը խտանում են «երկար, տեւող, հոծ ներկայի մը մէջ»: Սա ոչ թէ ֆիզիկական պահերի ամբողջությունն է, որը նկարագրվում է սոսկ ժամացուցային ժամանակի միջոցով՝ ջնջվելով «հետզհետէ, ակնթարթ առ ակնթարթ, այլ անոնց երաժշտական իմաստի իրականությունն է, անոնց ոգեկան նշանակությունն է»²⁰:

Պերպերյանը «երաժշտական» ժամանակը ներկայացնում է որպես Ներքին ժամանակ՝ բնորոշ մեր ներաշխարհին, իսկ ժամացուցային ժամանակը, ըստ նրա, «արտաշխարհի» բնութագիրն է: Փոքր-ինչ շեղվելով քննարկվող խնդրից՝ նշենք, որ, ի տարբերություն «ներաշխարհ» եզրույթի, որ հայերեն իմաստասիրական խոսույթի անբաժան մասն է դարձել, «արտաշխարհ» եզրը մեզանում հազվադեպ է օգտագործվում, այնինչ ներաշխարհ-արտաշխարհ հակադրությունն արտահայտչական մեծ ներունակություն է պարունակում, և Պերպերյանի երկերին անդրադառնալն օգտակար կլինի նաև հայոց իմաստասիրական եզրաբանության ճշգրտման տեսանկյունից:

Վերադառնալով Պերպերյանի՝ մեծատառով նշանակված Ներքին ժամա-

¹⁸ Ծ. Ռ. Պերպերյան, Երկու ժամանակները, էջ 30-31:

¹⁹ Նույն տեղում, էջ 19-20:

²⁰ Նույն տեղում:

նակի խնդրին՝ տեղին է հիշատակել ժամանակի մասին նոր դարաշրջանի ամենահայտնի ուսմունքը՝ Իմանուիլ Կանտի տեսությունը ժամանակի ու տարածության՝ որպես զգայականության ապրիորի ձևերի մասին: Ըստ Կանտի՝ մարդկային ճանաչողությանն ի սկզբանե բնորոշ է արտաքին աշխարհից ստացված տվյալների դասակարգման «նախակարողություն» կամ նախապայման, որն էլ հնարավորություն է տալիս մեզ իրերն ընկալելու տարածության ու ժամանակի մեջ: Մակայն տարածությունն ու ժամանակը ինքնին գոյություն ունեցող և իրերին ինքնին բնորոշ բաներ չեն: Ըստ Կանտի՝ «Ժամանակը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ մեր ներքին զգացման, այսինքն՝ մեր և մեր ներքին վիճակի հայեցման ձև»²¹: Իր այս միտքը խորացնելով՝ Կանտը պնդում է, որ ժամանակը չի կարող լինել արտաքին երևույթների որոշարկում, քանի որ այն չի պատկանում ոչ պատկերին, ոչ դրությանը, բայց այն կարող է որոշարկել պատկերների հարաբերությունը մեր ներքին վիճակի մեջ: Եվ մենք ժամանակը պատկերացնում ենք որպես անվերջ ձգվող գիծ, որում բազմազանը կազմում է միայն մեկ չափում, սակայն մենք մոռանում ենք, որ գծի վրայի կետերը գոյություն ունեն միաժամանակ, այնինչ ժամանակի մասերը՝ միայն մեկը մյուսից հետո²²: Ընդունելով ժամանակի էմպիրիկ ռեալությունը, բայց ժխտելով դրա բացարձակ ռեալությունը՝ Կանտը ներկայացնում է իր ընդդիմախոսների առարկությունը և փորձում փարատել այն: «Առարկությունը հետևյալն է. փոփոխություններն իրական են (դա ապացուցում է մեր սեփական պատկերացումների փոփոխվելը, նույնիսկ այն դեպքում, եթե մենք ցանկանայինք ժխտել բոլոր արտաքին երևույթներն իրենց փոփոխություններով հանդերձ): Ու քանի որ փոփոխությունները հնարավոր են միայն ժամանակի մեջ, հետևապես ժամանակը իրական մի բան է»²³: Կանտը լիովին ընդունում է այդ փաստարկը՝ ասելով, որ ժամանակն իրոք իրական մի բան է, սակայն ընդամենը ներքին հայեցողության իրական ձևն է: Ժամանակն իրական է ոչ թե իբրև օբյեկտ, այլ իբրև պատկերացման եղանակ²⁴:

Բերգսոնն ուսումնասիրում է ժամանակի կանտյան ուսմունքը՝ դրա սահմանափակությունները հաղթահարելու նպատակով: Չմոռանանք, որ Կանտը սահմանափակել էր գիտելիքը՝ հավատի համար տեղ ազատելու միտումով: Այնինչ Բերգսոնը ցանկանում էր մարդկային մտածողության հնարավորություններն օգտագործելով՝ մոտենալ այն բոլոր խնդիրներին, որոնք իր ժամանակի մտածողները «մետաֆիզիկական» պիտակելով՝ դուրս էին թողնում այսպես կոչված «գիտական» խոսույթից: Բերգսոնը, Կանտին նվիրված իր դասախոսություններում քննարկելով կանտյան անտիեմպիրիաները, ձգտում էր ուղի

²¹ Ի. Կանտ, Չուտ բանականության քննադատություն, Սարգիս Խաչենց, Փրինթոնֆո, Եր., 2006, էջ 74:

²² Տե՛ս նույն տեղը:

²³ Նույն տեղում, էջ 76:

²⁴ Տե՛ս նույն տեղը, էջ 77:

գտնել դրանցից՝ նշելով, որ Կանտի փիլիսոփայությունն «ապրում և մեռնում է» այդ անտիինոմիաների միջոցով²⁵: «Աշխարհը սկիզբ ունի ժամանակի մեջ» և «Աշխարհն անսկիզբ է ժամանակի մեջ», «Մարդը կատարելապես ազատ է» և «Աշխարհում ամեն ինչ կատարվում է անհրաժեշտության օրենքի համաձայն» դատողություններն այն ծայրահեղ դրույթներն են, որոնք հակասում են միմյանց, բայց բանականությունն իր կարողությունների սահմանափակության պատճառով չի կարող ընտրել դրանցից որևէ մեկը՝ ընկնելով անտիինոմիական վիճակի մեջ: Բերգսոնը, փորձելով հաղթահարել կանտյան փիլիսոփայության այս արգելքը, ներմուծում է ինտուիցիայի գաղափարը՝ որպես առօրյա աշխարհում գոյատևելուն օգնող ինտելեկտի հակոտնյա: Ինտուիցիան հնարավորություն է տալիս մեկ հպումով ընդգրկելու անսահմանն ու կապակցելու անցյալը, ներկան ու ապագան մեկ միասնական իմացական ակտի մեջ: Երբ մարդը մտածում է Տևողության տեսանկյունից, մարդկային մտքի սահմանափակումները վերանում են, անտիինոմիաները՝ լուծվում, քանի որ մարդուն պատկերանում է իրական աշխարհ-կյանքն իր ամբողջականության մեջ: Վերոնշյալ անտիինոմիաների դրույթներն ու հակադրույթները ճշմարիտ են այն դեպքում, երբ ժամանակը դիտարկվում է տարածության համանմանությամբ: Բերգսոնը պնդում է, որ մարդու ինտելեկտն ունի ամեն ինչ «տարածականացնելու» հատկություն. այն «տարածականացնում» է անգամ ժամանակը, որն էլ մեծագույն սխալն է: Տարածությունն էքստենսիվ է, այն «սփռվում» է նույն կերպ, տարածության տարբեր կետերը համասեռ են: Տարածությունը քանակի աշխարհն է: Այնինչ ժամանակը տարածական չէ, քանի որ այն կարող է «հոսել» տարբեր կերպ, ունենալ ընթացքի մեծ ու փոքր ինտենսիվություն: Բերգսոնը տարբերակում է քանակապես հաշվելի, այսպես կոչված «տարածականացված» ժամանակն իսկական ժամանակից, որի տարբեր պահերն ունեն տարբեր որակներ և սերտորեն կապված են իրենց բովանդակության հետ: Բերգսոնն իր՝ ժամանակի մասին ուսմունքով փորձում է հաղթահարել նաև մարդու կամքի ազատության կանտյան անտիինոմիան, քանի որ մարդուն ընկալում է որպես մի էակի, ով ողջ տիեզերքի համաբանությամբ օժտված է ստեղծարար ազատությամբ: Պատահական չէ, որ գիտակցության անմիջական տվյալների մասին իր էսսեն նա վերնագրել է «Ժամանակը և ազատ կամքը»²⁶:

Ժամանակի մասին Բերգսոնի ուսմունքի հենց այս կողմն է, ըստ երևույթին, ոգևորել Շահան Պերպերյանին տարբերակելու «Ժամացուցային» ու «երաժշտական» ժամանակները և մեր հայրենակիցներին բերելու ազատության ու ո-

²⁵ Տե՛ս **Pearson K.A., Mullarkey J.**, Introduction // **Bergson H.**, Key Writings, Continuum, NY, London, 2002, էջ 45:

²⁶ Տե՛ս **Bergson H.**, Time and Free Will, An Essay on the Immediate Data of Consciousness, Dover Publications Inc., Mineola, NY, 2001:

գեղեցության մասին այս նոր խոսույթը: Նա նշում է, որ, ի տարբերություն «Ժամացուցային», առարկայական ժամանակի, որի անցյալն անհետ գնում է՝ մարդու մեջ թողնելով անընդհատ մահացման ու ժամանակի ընթացքին դեմ հանդիման գնալու անգործության զգացողությունը, «երաժշտական» ժամանակի «անցեալը կենդանի Ներկայութիւն մը կը պահէ մեր անձին մէջ, անոր բուն, անմիջական Ներկային ետին»²⁷: Անցյալը, ըստ Պերպերյանի, ներկայում կենդանի գոյություն ունի երկու առումով: Նախ՝ քանի որ այն ոչ թե «մեռած-բեռ մեր անձին ետին» է, այլ մեր հոգու ուժերը սնող կենսահիւսիս է, որ իրենով պայմանավորում է ներկայի ինչպիսին լինելը: Եվ երկրորդ՝ անցյալը մեկ անգամ և ընդմիշտ տրված նույն կերպարանքով չի մնում մեր «Նոր Ներկայէն դէպի ինքը ուղղուած մեր նայուածքին: Ինչպէս ինքը կենդանի կերպով կ'ազդէր մեր Ներկային վրայ, իր կարգին ինք էւս կ'ազդուի Նոր Ներկայէն, ու անոր դէպի իր ետին արձակած լոյսին տակ կրնայ վերանորոգել իր կերպարանքը»²⁸: Մեր անցյալը, ըստ Պերպերյանի, ոչ միայն սոսկ անցյալում կատարված իրողություններից է բաղկացած, այլև այն բարոյական-հոգեբանական կերպարանքից ու նշանակությունից, «որով այդ իրողությունները կ'երեւին մեզի մեր Ներկայի մէջ, վերագդելու համար անոր վրայ»²⁹:

Համանմանորեն, առարկայական ժամանակի ապագան գալիս է դրսից՝ որպէս տրվածություն, այնինչ Ներքին ժամանակի ապագան անցյալի նման միշտ կենդանի գոյություն ունի ներկայում, այն պատկանում է մեզ, և Պերպերյանն այն որակում է ազատ. «Ազատ, ոչ թէ որովհետեւ պատճառուած չէ, ոչ ալ որովհետեւ պատահական է, այլ որովհետեւ մեր անձէն իսկ ու միայն՝ պատճառուած է»³⁰: Հետևապէս, անկախ այն բանից, թե ինչ արտաքին դեպքեր են պատահում մարդու հետ, իր իսկական անցյալի ու ապագայի կերտողն ու վերակերտողը մարդն ինքն է: Եվ սա ճիշտ է թե՛ անհատական մակարդակում, թե՛ հասարակական: Հետևաբար, ըստ Պերպերյանի, թե՛ առանձին անհատը, թե՛ հանրայինը (տվյալ դեպքում՝ հայերս) պետք է ապրեն ոչ թե «Ժամացուցային» ժամանակով՝ «առարկայացնելով» մեր ինքնությունը, նրա խորհուրդներն ու զգացումները, և տառապելով այդ համատեքստում դրանց անխուսափելի «խուսափման ցավով», այլ պետք է մշակեն իրենց ուրույն Ներքին ժամանակը,

²⁷ Ծ. Ռ. Պերպերյան, Երկու ժամանակները, էջ 30:

²⁸ Նույն տեղում, էջ 29:

²⁹ Նույն տեղում, էջ 30: Բերգսոնի ուսմունքում էլ է նկատելի այս պահը: Բերգսոնիզմի մեծ գիտակ Ժիլ Դեյոզը պնդում է, որ Բերգսոնի համար ներկան անցյալի ամենասեղմված մակարդակն է, քանի որ անցյալը համագոյակցում է իր սեփական ներկայի և ինքն իր հետ սեղմման տարբեր մակարդակներում (տե՛ս Делез Ж. Бергсонизм // Делез Ж. Эмпиризм и субъективность, опыт о человеческой природе по Юму. Критическая философия Канта. Бергсонизм. Спиноза. М., 2001, էջ 285):

³⁰ Ծ. Ռ. Պերպերյան, Երկու ժամանակները, էջ 32:

իրենց Տնտրության սեփական ընթացքը՝ չտրվելով արդի «մեքենայական» աշխարհի կործանարար ընթացքին:

Ներքին ժամանակի մասին Պերպերյանի արևմտահայերեն իմաստասիրական խոսույթի գեղեցկությունն ու արտահայտչական խորությունը լիովին ցուցադրելու նպատակով նրա դատողություններից մի հատված մեջբերենք ամբողջովին. «Անշուշտ մեծապես մտազանցական՝ մեր կայական, «Եղեական» բանականությունը խորապես ապշեցնող բան է ինքնին իր կարգին այդ Ներքին ժամանակը. քանի որ բազմաթիվ հակասութեանց գրեթե անըմբռնելի հաշտեցում մը կենթադրէ ան. այդ ժամանակը ու անով զինքը ընող կեանքը *կանցնի* բայց իբր անցած իսկ *կը մնայ*. *ներկայ* է բայց լինող, նորոգող, *ապագայ* եղող ներկայ... *փոխուող* ու *Տեղող* միանգամայն: Ուրեմն իսկապես ու խորապես **բառատոքսալ – խորհուրդ – հրաշք – իրականություն** մը»³¹ (ընդգծումները հեղինակինն են): Եվ այդ հրաշք-իրականություն խորհուրդը տանում է դեպի ավելի մեծ խորհուրդ, գերազանց գիտակցում, որ Ներքին ժամանակը հավերժի հանգունակն* է, հավերժի ներկայությունն է մեր մեջ:

Իհարկե, Պերպերյանը ենթադրում է, որ կարող են հնչել սուբյեկտիվության մեղադրանքներ, որ ներքին ժամանակը խորապես անհատական է, սուբյեկտիվ, ու նման հնարավոր առարկություններին պատասխանում է հետևյալ կերպ: Նախ՝ ներքին ժամանակը չի բացառում արտաքին ժամանակը, որում գոյում է աշխարհը: Երկրորդ՝ ներքին ժամանակն իր մեջ ունի հավաքական ոգեկան լինելության միանգամից տրվածության հնարավորությունը, որը կարող է ծնել հավաքական ներքին ժամանակը, այսինքն՝ Պատմությունը: Ժողովուրդը, ըստ Պերպերյանի, ազգ է դառնում, երբ իր գոյությունն ու լինելությունը բարձրացնում է ոգեկան մակարդակի: Ազգը, կազմելով իր պատմությունը, դառնում է «Հաւաքական անձնաւորութիւն»՝ իր արտաքնապես անցնող ու ջնջվող կյանքը ազատագրելով Արտաքին ժամանակի ջնջող վազքից ու հաստատելով հավաքական ներքին թանձրական Տնտրության մեջ: Պատմությունը, ըստ Պերպերյանի, նույնպես երկու ձևով կարելի է մտածել: Եթե այն մտածենք Արտաքին ժամանակի հղացքով, այսինքն՝ որպես նյութական իրողությունների գումար, մեզ կպարտուրի տրտմությունը, քանի որ մեր պատմությունը մեզ կներկայանա որպես նյութական կորուստների շարան: «Բայց երբ գայն մտածենք ու խորզանք իբրեւ հաւաքական թանձրական **Լինելութեան** մը ոգեկան իրականությունը մեզ տուող՝ այսինքն բոլորն Պատմութիւն, պիտի ունենանք գայն այս անգամ ընդհակառակը իբրեւ մեր ազգային կեանքը ներշնչող հերոսական ոյժի մը մշտահոս աղբիւր»³² (ընդգծումը հեղինակինն է): Եվ Պերպերյանը հավատում է, որ այդ դեպքում «անցած փառքերը» կարթնանան ու նոր փառքեր կյանքի կկոչեն:

Ու ազգը հավերժ գոյություն կունենա այն դեպքում, երբ կարողանա իր թե՛

³¹ Նույն տեղում, էջ 36:

* Պերպերյանը «հանգունակ» եզրն է օգտագործում որպես «անալոգ»-ի հայերեն տարբերակ:

³² Ե. Ռ. Պերպերյան, Երկու ժամանակները, էջ 43:

ներկայի, թե՛ պատմության ողջ բովանդակությամբ մտածել ու զգալ ինքն իրեն՝ իր ներկան դարձնելով դարերի կյանքով ներթափանցված լիություն, լուսավոր ճանաչում, իսկ ապագան՝ իր ճիգը ներշնչող գորություն: Եվ պատահական չէ, որ մի շարք առասպելներում կասկածից ծնվում են չարը, թուլությունը, կործանման նախասերմը: Եթե մենք չմոռանանք, որ մեր յուրաքանչյուր «այսօր» ներունակորեն պարունակում է «վաղը», կմաքրենք «այսօր»-ն ինքնադատապարտումից, թուլացնող մտքերից, կործանման կանխագագուսներից, կսովորենք վեր կանգնել մասնատվողականությունից և, հակառակը, կմշակենք մեր ներքին միասնականությունը, ոգեղենը, ուժականությունը*, այն, ինչը մեր՝ որպես ազգի՝ Տևողության հիմքն է: Եվ որքան մեր «այսօր»-ները ներթափանցված լինեն այդ ուժականությամբ, այդքան բաղձալի ապագայի հնարավորությունը ավելի ու ավելի իրական կդառնա:

Մակայն միայն ապագային սպասելը ճիշտ չէ, քանի որ սպասված արքայությունը, ըստ Պերպերյանի, հոգու մշտատև ներկայությունն է, իսկ սրբերն այս անկատար կյանքում ապրելով իսկ երջանիկ են, քանի որ գտել են իրենց արքայությունը, այլ ոչ թե սպասում են, որ այն վերջում է գալու: Իսկ ովքեր սպասում են, նրանք սխալ են հասկանում հավերժությունը. «Այսինքն մարդեր կը կարծեն, որ վերջը գալիք բան մըն է ատիկա: Ո՛չ առաջ է, եւ ո՛չ ալ ետքը, այլ արդեն ժամանակները իր մեջ ունեցողն է, ուրիշ խօսքով՝ բոլոր ժամանակներն է»³³: Ուրեմն, մարդը պետք է ճիգ գործադրի՝ պահելու հոգու մշտատև ներկայությունն իր մեջ, դրանով իսկ հաղորդակից լինելով ու գոյելով հավերժության մեջ...

СИЛЬВА ПЕТРОСЯН – Очерк Шагана Перперяна «Два времени» в контексте философских размышлений о природе времени. – Статья посвящена критическому анализу очерка «Два времени» Шагана Перперяна, одного из интереснейших представителей западноармянской философской мысли XX века. Взгляды Перперяна о времени не были анализированы в философской литературе, и цель статьи – показать особенности восприятия времени Перперяном в контексте истории философии. Для этого в статье представлены учения о времени Аристотеля, Плотина, Августина Блаженного, Канта и Бергсона и их связь с воззрениями Перперяна. В статье показано, что Перперян в вопросе времени по существу продолжает линию неоплатонизма, находясь под особым влиянием учения Бергсона о длительности.

Перперян различает так называемые «часовое» или внешнее и «музыкальное» или внутреннее времена, отдавая предпочтение последнему. Внутреннее время, по его словам, имеет внутри себя возможность данности коллективной духовности сразу. Перперян показывает, что благодаря способности длиться человек обретает творческую свободу и может формировать не только свое будущее, но и свое прошлое. Точно так же, по мнению западноармянского мыслителя, народ становится нацией тогда, когда поднимает свое существование и бытие на духовный уровень. Нация, конструируя свою историю, становится «коллективной личностью», освобождая свою внешне преходящую и удаляющуюся жизнь от стирающего хода внешнего времени и утверждая ее в

* Դինսիփզ:

³³ Ե. Պերպերյան, Սրբութիւնները եւ Սուրբը // Ե. Պերպերյան, Թելադրանք հոգեւորականներու, Երուսաղէմ, 2002, էջ 40:

коллективной внутренней плотной Длительности.

Перперян связывает владение внутренним временем с наличием души, святостью, отмечая, что люди неправильно понимают вечность, думая, что она придет в конце. А блаженный, святой человек уже находится в вечности, потому что все времена он несет в себе.

Ключевые слова: «часовое» и «музыкальное» время, Внутреннее время, Длительность, Перперян, Бергсон, Августин, Кант

SILVA PETROSYAN – *Shahan Perperyan's Work "The Two Times" in the Context of Philosophical Reflections Concerning the Time.* – The article is dedicated to the critical analysis of the work "The Two Times" by Shahan Perperyan, one of the most interesting representatives of the Western Armenian philosophical thought of the 20th century. Perperyan's teaching about time has not yet been subject to historical-philosophical analysis, and the purpose of the article is to show the peculiarities of Perperyan's perception of time in the context of the history of philosophy. In order to do this, the views of Aristotle, Plotinus, Augustinos Aurelius, Kant and Bergson on time were presented and analyzed from the point of view of their relationship with Perperian's teaching. It has been shown that Perperian's approach essentially continues the line of Neo-Platonism, being particularly influenced by Bergson's concept of Duration.

Perperian distinguishes between so-called "clock" or external and "musical" or internal times, giving preference to the latter. Internal time, according to him, has the possibility of having in it collective spirituality at once. Perperyan shows that thanks to the ability to endure, a person gains creative freedom and can shape not only his future, but also his past. Similarly, according to the Western Armenian thinker, a people becomes a nation when it raises its existence and being to a spiritual level. The nation, constructing its history, becomes a "collective personality", liberating its outwardly transitory and erasing life from the erasing course of external time and establishing it in the collective internal dense Duration.

Perperyan connects the mastery of inner time with the presence of the soul, sanctity. He notes that people misunderstand eternity, thinking that it will come at the end, and waiting for it. However, a blessed, holy person is already living in eternity, because he carries all the times within him.

Key words: "clock" and "musical" time, Inner time, Duration, Perperyan, Bergson, Augustine, Kant

ԿՅԱՆՔԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԸ ՈՐՈՇԵՍ ՍԵՐՈՒՆԴՆԵՐԻ ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԻՆՍՏԻՏՈՒՑԻՈՆԱԼ ՆԱԽԱԳԻԾ

ՀԱՄԼԵՏ ՄԻՄՈՆՅԱՆ* 

Երևանի պետական համալսարան

Ժամանակակից աշխարհում մարդկությունն առերեսվում է սոցիոմշակութային ու քաղաքակրթական տարատեսակ փոխակերպումների, որոնք հիմնովին այլափոխում են աշխարհի ավանդական պատկերը՝ առաջադրելով առօրյա կյանքի կազմակերպման ու կանոնակարգման նոր սկզբունքներ և մեխանիզմներ, արժեքային ու աշխարհայացքային այլ առաջնահերթություններ և նախընտրություններ: Արդյունքում ձևավորվում է սոցիոմշակութային մի նոր համատեքստ, որի շրջանակներում այլևս հնարավոր չէ դեկլարվել նախնիների կողմից հաստատված կյանքի կազմակերպման մշակույթի սկզբունքներով ու կանոններով: Խնդիրն այն է, որ երբեմնի ավանդապաշտական հասարակություններում համակեցության մշակույթն արմատական փոխակերպումներ չէր ապրում, և ամեն մի հաջորդ սերունդ ինքնակամ ենթարկվում էր առօրյա կյանքի կանոնակարգման մշակութային այդ ինստիտուտի պահանջներին ու պարտադրանքներին: Բայց «արագ ժամանակների» մեր աշխարհում իրավիճակն էապես փոխվել է: Հետադիականության սոցիոմշակութային համատեքստը անընդհատ խմբագրվում ու վերախմբագրվում է, և անգամ մեկ սերնդի կյանքում այնպիսի արմատական փոփոխություններ են կատարվում, կյանքի հանգամանքներն այնպիսի մարտահրավերներ են ծնում, որոնց հաղթահարման ձևն ու եղանակը նախորդ սերունդների կյանքի կազմակերպման մշակույթում պարզապես նախատեսված չէին: Ելնելով այս իրողությունից՝ հոդվածում կյանքի կազմակերպման ու կանոնակարգման մշակույթը ներկայացվում է իբրև սերունդների փոխհարաբերությունները սահմանող ու կարգավորող ինստիտուցիոնալ համակարգ, իբրև էմպիրիկ գաղափարախոսություն, որի արդիականացման խնդիրն ունի գիտական ու գործնական մեծ կարևորություն:

Բանալի բառեր – սերունդներ, կենսաշխարհ, կյանքի կազմակերպման մշակույթ, առօրեականություն, ինստիտուտներ, ավանդույթ, անցյալ, հարկադրանք, հարմարավետություն

* ՀԱՄԼԵՏ ՄԻՄՈՆՅԱՆ – ԵՊՀ սոցիալական փիլիսոփայության, բարոյագիտության և գեղագիտության ամբիոնի ասպիրանտ

ГАМЛЕТ СИМОНЯН – Аспирант кафедры социальной философии, этики и эстетики ЕГУ

HAMLET SIMONYAN – PhD Student at the Chair of Social Philosophy, Ethics and Aesthetics, YSU

Էլ. փոստ՝ hamlet.simonyan@ysu.am. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6788-4187>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Ստացվել է՝ 27.02.2024

Գրախոսվել է՝ 14.03.2024

Հաստատվել է՝ 29.03.2024

© The Author(s) 2024

Մարդկության պատմությունը յուրահատուկ մի տեքստ է, որն «ապրվում», խմբագրվում ու վերաշարադրվում է յուրաքանչյուր սերնդի կողմից իրեն ներհատուկ սոցիոմշակութային տարածության մեջ: Ամեն սերունդ, կրելով մշակույթի որոշակի կոդեր, ունի մի շարք հատկանիշներ, արժեքներ ու համոզմունքներ, որոնց շնորհիվ դառնում է տարբերվող, ինչ-որ իմաստով անգամ ինքնատիպ՝ ընդգծելով իր եզակիությունը: Մերունդների այս առանձնահատկություններն ու վարքի կանոնները ձևավորվում են առօրյա կյանքի կազմակերպման այն մշակույթի համատեքստում, որի շրջանակներում գործառույթ է սովոր սերունդը: Այս առումով առօրյա կյանքը կարելի է բնութագրել որպես կյանքի ինքնատիպ մի ոլորտ, որին բնորոշ սոցիոմշակութային կոդերը՝ սովորույթները, վարքագծի ձևերը, ծեսերը, միջերը, կարծրատիպերն ու նախապաշարմունքները ազդում ու կանխորոշում են «այստեղ ու հիմա» ապրող մարդու վարքն ու կենսադիրքորոշումների բովանդակությունը: Այլ կերպ ասած՝ այն մի ոլորտ է, որտեղ կուտակվում, պահպանվում ու յուրացվում են սերունդների կյանքի կազմակերպման իմաստային նստվածքները: Այն նաև միջսուբյեկտային այն աշխարհն է, որն ինչ-որ ժամանակ վերապրվել ու մեկնաբանվել է մեր նախնիների կողմից և մեզ է փոխանցվել կրկին վերապրելու և մեկնաբանելու համար, ինչից հետևում է, որ այն մեր գործողությունների ու փոխազդեցությունների թե՛ բեմն է, թե՛ օբյեկտը¹:

Ինչ վերաբերում է ամենօրյա կյանքի կազմակերպման ու կանոնակարգման մշակույթի բաղկացուցիչ տարրերին (ավանդույթ, ծես, արգելանք և այլն), ապա դրանք հանրային կյանքը կառուցարկող ինստիտուտների միահյուսված համակարգ են, որի առաջադրած «խաղի կանոնները» ամեն մի նոր սերնդի համար ծառայում են իբրև ողջախոհության գաղափարախոսություն²: Այս առումով կյանքի կազմակերպման մշակույթը սոցիալական իրականության այն ոլորտն է, որտեղ ամենօրյա կյանքում մարդկային փոխհարաբերությունները ձևավորում են կենսական այն միջավայրը, համակեցության այն ձևերն ու սկզբունքները, որոնք ոչ միայն կարգավորում են «այստեղ և հիմա» ապրող մարդկանց հարաբերությունները, այլև բացահայտում նախորդ և ներկա սերունդների սոցիոմշակութային նույնականության չափն ու աստիճանը:

Առօրյա կյանքի կազմակերպման գործընթացները ծավալվում են սոցիոմշակութային մի տարածության մեջ, որը բնույթով մետաֆիզիկական է, ունի էմպիրիկ գաղափարախոսությանը բնորոշ հերոսական արժեհամակարգ և

¹ St' u Шюа А., Избранное: мир, светящийся смыслом / Пер. с нем. и англ. — «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), М., 2004, էջ 402-403:

² St' u Է. **Հարությունյան**, Հուզական և հայեցողական կյանքի մշակույթ. Հիմունքների բացահայտման պարադոքսը // «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն», № 3 (39), 2022, էջ 3-7:

ծառայում է ամենօրյա կյանքի կանոնակարգման, կայունության և համակեցության ապահովման խնդիրների լուծմանը: Այս իմաստով այն իրոք ինստիտուտ է, քանի որ պահպանում, սրբազանացնում ու վերարտադրում է նախորդ սերունդների կողմից ձևավորված կենսակերպի առանձնահատկությունները և հաջորդ սերունդներին փոխանցում իբրև «փորձի և սխալի» մեթոդով ճշգրտված կյանքի յուրահատուկ ծրագիր³, իբրև նախորդ սերունդների ապրած կյանքի փիլիսոփայություն:

Առօրեականության մակարդակում անընդհատ կրկնվող ցանկացած գործողություն ենթարկվում է ինստիտուցիոնալացման, ինչը իր հերթին անցնում է սերտորեն փոխկապված երեք փուլերի միջով՝ վերջնարդյունքում ձևավորվելով որպես էմպիրիկ գաղափարախոսություն կամ կենսափիլիսոփայություն⁴: Առաջին փուլում հաճախակի կրկնվող միևնույն երևույթը ձեռք է բերում օրինաչափության ինչ-ինչ երանգներ, և մարդկանց մեջ այդ երևույթի նկատմամբ ձևավորվում է որոշակի նախատրամադրվածություն (հաբիտուս), ինչի արդյունքում կրկնվող փորձառությունները աստիճանաբար վերաճում են համանման պայմաններում նույն կերպ վարվելու կենսադիրքորոշման, սովորույթների ու ավանդույթների: Նախատրամադրվածությունը հոգում է այն, թե ինչպես են անհատները տեսնում հետզհետե օրինաչափ դարձող էմպիրիկ կարգն ու գործում դրա մեջ՝ ձևավորելով իրականության իրենց ըմբռնումը: Այսպիսին է էմպիրիկ գաղափարախոսության (կյանքի մշակույթի) ձևավորման նախնական փուլի տեխնիկան: Բայց այդօրինակ նախատրամադրվածությունը դեռևս լիարժեք ինստիտուտ չէ և չի առնչվում կյանքի այլ ոլորտների ու այլ մարդկանց, այսինքն՝ այդ կենսափիլիսոփայությունը դեռևս առօրյա կյանքը կազմակերպելու համընդգրկուն մոդել չէ: Այդ պատճառով էլ ինստիտուցիոնալացման հաջորդ փուլում նախատրամադրվածությունը տարածվում է հասարակության այլ գործողների վարքի, գործողությունների և դրանցում առկա օրինաչափությունների վրա: Այս փուլը կարելի է անվանել կյանքի կազմակերպման մշակույթի տիպականացման և էմպիրիկ գաղափարախոսության ձևավորման ավարտական փուլ, երբ հաջորդ սերունդն իր առօրյա կյանքը կազմակերպելիս օգտվում է նախորդ սերունդների կողմից փորձարկված մեթոդներից ու եղանակներից, մշակույթային նորմերից ու տիպականացված կաղապարներից և օրինաչափություններից: Սակայն այս փուլում կյանքի կազմակերպման ու կանոնակարգման՝ նախորդ սերունդների ձևավորած մշակույթը դասական իմաստով դեռ ինստիտուտ չէ, քանի որ դեռևս օրինականացված չէ: Որպեսզի այդ մշակույթն օրինականացվի, մարդկանց գիտակ-

³ Տե՛ս **Մ. Դեմիրճյան**, Համայնքային կյանքի մշակույթը ազգային ինքնության համատեքստում // «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն», № 1 (37), 2022, էջ 29:

⁴ Տե՛ս **Бергер П., Лукман Т.**, Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания, «Медиум», М., 1995, էջ 89-92:

ցության մեջ դրսևորվի որպես «սոցիալական պրակտիկա», պետք է ամրագրվի որպես սոցիոմշակութային նոր համատեքստում կենսունակ և անտարակուսելի ավանդույթ: Ընդ որում, որպեսզի այդ մշակույթը տեսական նախագծից վերածվի կիրառական գործելակերպի, օրինականացման սկզբնական փուլում բացատրվում և մեկնաբանվում են նախորդ սերունդների կյանքի մշակույթի հիմնարար սկզբունքների արժեքային իմաստն ու կարևորությունը՝ դրանց տալով ճանաչողական վավերականություն, ապա արդարացվում և հիմնավորվում են դրանց նորմատիվ բնույթն ու կիրառման հրամայականը⁵: Այս իմաստով կարելի է ասել, որ կյանքի կազմակերպման մշակույթի ինստիտուցիոնալ համակարգն ու սկզբունքները հասարակության «խաղի կանոններ» կամ, այլ կերպ ասած, մարդու կողմից ստեղծված սահմանափակող շրջանակներ են⁶, որոնք զանազան ավանդույթների, սովորույթների, արգելանքների, միջերի ու ծեսերի օգնությամբ կարգավորում են մարդկանց վարքագիծը: Այսպես, կարելի է պնդել, որ կյանքի կազմակերպման մշակույթն ինչ-որ իմաստով նախորդ սերունդների համընդհանուր ջանքերով ստեղծված կենսափորձի պատմամշակութային այն համատեքստն է, որին առնչվելով՝ ներկա սերունդը բացահայտում է նախնիների կյանքի կազմակերպման կենսափիլիսոփայության մեջ ամբարված կենսունակության պաշարը, որը ամեն հաջորդ սերնդին փոխանցվում է մի քանի շերտերից կազմված մշակութային-խորհրդանշական կոդի միջոցով: Առաջին **գենետիկ** շերտում ամբարված են սերունդների կենսաբանական պոտենցիալ կարողությունները, հաջորդ՝ **պատմամշակութային** շերտն ամփոփում է սերունդների կենսափորձի և պատմամշակութային հիշողության ողջ հարստությունը, իսկ երրորդ՝ **քաղաքակրթական** շերտը ժամանակի արժեքներ թելադրող միասնական սոցիոմշակութային համատեքստն է⁷:

Նախորդ սերունդների էմպիրիկ կարգի օրինականացման արդյունքում սոցիոմշակութային նոր համատեքստում հաստատված ինստիտուցիոնալ համակարգը որպես կանոն ձևավորվում է ոչ պաշտոնական, այսինքն՝ նախնիներից մեզ փոխանցվող սովորույթների, պատումների, վարքագծի կանոնների ու նորմերի միջոցով, ինչից հետևում է, որ սոցիոմշակութային այսպիսի համակարգերում սերունդների փոխհարաբերությունները կառուցարկվում ու կարգավորվում են անցյալի հիմունքներով: Այլ կերպ ասած՝ առօրյա կյանքի կազմակերպման ու կանոնակարգման այն սկզբունքները, որոնք գործառում էին նախնիների կյանքում, դեռևս շարունակում են առանցքային նշանակություն ունենալ ամեն հաջորդ սերնդի համար: Յուրաքանչյուր նոր սերունդ իր կենսաշխարհը

⁵ Տե՛ս նույն տեղը, էջ 103:

⁶ Տե՛ս **Норт Д.**, Институты, институциональные изменения и функционирование экономики, «НАЧАЛА», М., 1997, էջ 17:

⁷ Տե՛ս **Է. Հարությունյան**, Մարդկային կեցության այլակերպումները. Ինքնության ճգնաժամ, ԵՊՀ հրատ., Եր., 2023, էջ 58-63:

ձևավորում է համապատասխան այն կադապարների, որոնք տրված են ավագների փորձում: Այսպիսի համակարգերում «ավագների անցյալը յուրաքանչյուր նոր սերնդի ապագան է»⁸: Եվ հետևապես զարմանալի չէ, որ ավագ սերնդի առօրյա կյանքի կազմակերպման մշակույթը հիմնականում գործում է «ավանդույթի ուժով» ու այս առումով նաև անհանդուրժող է փոփոխությունների նկատմամբ: Ավանդույթը, հանդես գալով որպես ամեն նոր սերնդի կյանքի կազմակերպման մշակույթի կառուցարկման եղանակ, փոխանցում է ավագ սերնդի կենսափորձը երիտասարդ սերնդին: Ավագ ու երիտասարդ սերունդների փոխհարաբերություններն այստեղ կառուցարկվում են ըստ այն ենթադրության, որ ավագ սերնդի ապրելակերպն անփոփոխ, հավերժ նույնն է: Ժամանակն այստեղ «դանդաղ է հոսում», հետևաբար՝ առօրյա կյանքի կազմակերպման համատեքստում փոփոխություններն ու նորարարությունները աննշան են կամ ընդհանրապես բացակայում են: Թեպետ երիտասարդ սերնդի կյանքի կազմակերպման կանոնները սահմանվում են ավագ սերնդի էմպիրիկ գաղափարախոսության միջոցով, ու մշակութապես ձևայնացված և հաստատուն վարքաձևերն ու ավագների կյանքի կազմակերպման մշակույթում առկա առանձնահատկությունները հարմարավետություն են ստեղծում երիտասարդ սերնդի համար, պետք է նաև նկատել, որ միջսերնդային փոխհարաբերություններն այդքան էլ հարթ չեն այսպիսի համակարգերում: Ինչ-որ պահի որևէ նոր սերունդ կարող է ընդդիմանալ չցանկանալով համակերպվել կյանքի կազմակերպման ավագ սերնդի մշակույթին: Այդուհանդերձ, ընդվզումների միայն շատ փոքր մասն է գիտակցված, ուստի նոր սերունդների կողմից նման չգիտակցվածությունն ու անառարկելիությունը, հավելյալ հարցադրումներ անելու պակասը, «սյուժեի օրենքին» անվերապահորեն ենթարկվելը հանգեցնում են այսպիսի համակարգերի կայունությանն ու բարգավաճմանը⁹:

Մյուս կողմից՝ պետք է նկատել նաև, որ ամեն հաջորդ սերնդի համար նախորդ սերունդների առօրյա կյանքի կազմակերպման մշակույթին ապավինելն ինչ-որ իմաստով ազգի ու ազգային կենսափիլիսոփայության շարունակականություն, ինչպես նաև ժառանգականություն ապահովելու կարևորություն ունի: Ինչ խոսք, առանց նախնիների կյանքի կազմակերպման մշակույթի, առանց նախորդ սերունդների ազգային կենսափիլիսոփայության հնարավոր չէ պատկերացնել նոր սերնդի կյանքի մշակույթ, որը կունենա կայուն գործառություն՝ նպաստելով այնպիսի ինստիտուտների ձևավորմանն ու զարգացմանը, որոնք կնվազեցնեն սոցիալական անորոշությունը՝ կարգադրելով ու կառուցարկելով առօրյա կյանքը¹⁰: Նախորդ սերունդների էմպիրիկ գաղափարախոսությունը, սոցիոմշակութային նոր պայմաններում օրինականանալով

⁸ Mead M., Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap, Natural History Press, New York, 1970, p. 1.

⁹ Տե՛ս նույն տեղը, էջ 15-22:

¹⁰ Տե՛ս **Խոթ Լ.**, նշվ. աշխ., էջ 18:

որպես կենսունակության և կայունության երաշխիք, ամրապնդվում է որպես արժանահավատ ինստիտուտ «այստեղ և հիմա» ապրողների համար՝ ապահովելով վերջիններիս ժառանգական կապը նախորդ սերունդների հետ: Բանն այն է, որ նախնիների կենսափորձով ստուգված և ամենօրյա կյանքը կարգավորող էմպիրիկ այս գաղափարախոսությունը ներկա սերնդի համար միևնույն ժամանակ հանդես է գալիս և՛ **որպես հարկադրանք, և՛ հարմարավետություն՝ վերաճելով մինչև անգամ թե՛ պատժի և թե՛ ապրելակերպի**¹¹: Եվ իրոք, համաշխարհայնացման արդի դարաշրջանում, որտեղ սոցիոմշակութային փոխակերպումներն անասելի արագությամբ ու մասշտաբներով ձևավորում են սերունդների կենսաշխարհի մի նոր պատկեր, ազգային-սոցիալական կյանքի կազմակերպման այն մշակույթի նորմերն ու կանոնները, որոնք արդիական էին անցյալում, նոր սերունդների համար կարող են դառնալ **հարկադրանք**: Սրա գլխավոր պատճառը թերևս փոփոխվող սոցիոմշակութային համատեքստն ու վերջինիս հետ ի հայտ եկող նոր միտումներն ու մարտահրավերներն են: Սերունդների նույնականության հորիզոնական չափումն այսօր այլ է, ու անցյալի սյուժեն այսօրվա մարդուն վերագրելը պետք է կատարվի որոշ խմբագրումներով ու վերապահումներով: Նախնիների կյանքի կազմակերպման մշակույթը պարտադրում է սերունդների՝ անցյալի հետ հարաբերությունների խիստ ընտրովի, ոճավորված խճանկար, որը, սակայն, չունենալով արդյունավետության առաջվա բարձր ցուցանիշը, նմանվում է իր կենդանի ուժը կորցրած ավանդույթի, որը դեռևս գործառում է մաշված հասկացություններով ու կատեգորիաներով¹²: Սրա հետ մեկտեղ՝ պետք է հաշվի առնել նաև այն հանգամանքը, որ մարդկանց միջև սոցիալական փոխազդեցությունների կարգավորումը ենթադրում է մի շարք սահմանափակումներ՝ համակեցության ապահով պայմաններ ստեղծելու համար: Նախնիների կյանքի կազմակերպման մշակույթը՝ որպես ինստիտուցիոնալ համակարգ, ենթադրում է որոշ սահմանափակումներ, որոնք բաղկացած են ինչպես ոչ պաշտոնական հարկադրանքներից (տաբուներ, սովորություններ, ավանդույթներ, վարքագծի կանոններ), այնպես էլ պաշտոնական կանոններից (սահմանադրություններ, օրենքներ, իրավունքներ)¹³: Հետևապես՝ առանձին անհատների այս կամ այն հնարավորությունները, սեփականությունը, ազատությունները ինչ-որ չափով պետք է սահմանափակվեն համակեցության հուսալի պայմաններ ապահովելու համար: Այս իմաստով նախնիների կյանքի կազմակերպման մշակույթն այնպիսի հարկադրանք է, որն ընդունելի է դառնում ամեն հաջորդ սերնդի համար սոսկ այն պատճառով, որ դրան հետևելն ու ենթարկվելը ենթադրում են

¹¹ Տե՛ս **Аузан А.**, Экономика всего. Как институты определяют нашу жизнь, «Манн, Иванов и Фербер», М., 2017, էջ 29-43:

¹² Տե՛ս **Arendt H.**, Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought, The Viking Press, New York, 1961, էջ 26:

¹³ Տե՛ս **North D.**, Institutions, The Journal of Economic Perspectives, Vol. 5, No. 1 (Winter, 1991), էջ 97:

համայնքի կողմից պաշտպանվածություն ու ապահովություն, այլ կերպ ասած՝ յուրայինի զգացում: Ուստի կարելի է ասել, որ այսպիսի համակարգերում որքան խորն են նախնիների կյանքի կազմակերպման մշակույթի՝ որպես հարկադրանքի արմատները, այնքան ավելի կայուն ու աներեր է տվյալ մշակութային համակարգը:

Միննույն ժամանակ հարկ է նկատել, որ կյանքի կազմակերպման մշակութային փոփոխություններ կատարելը հղի է մի շարք վտանգներով ու աշխատատար է, ուստի հաճախ ավելի հեշտ է իռացիոնալ կերպով ենթարկվել կյանքի կազմակերպման՝ անցյալից եկած մշակույթին, քան դրան հակադրվելով՝ կերտել նոր տիպի մշակույթ: Բանն այն է, որ նախնիների կյանքի կազմակերպման մշակութային գործող ինստիտուտներին ապավինելն ու իրենց առօրյա կյանքն այս ինստիտուտների հիման վրա կառուցարկելը նոր սերունդները ընկալում են որպես **հարմարավետ կյանքի հուսալի երաշխիքներ**: Ամեն հաջորդ սերնդի համար այսպիսի կենսաաշխարհը **հարմարավետ ու ապահով է**, քանի որ պատմականորեն ստեղծված այս ինստիտուտները կարգուկանոն են ստեղծում՝ նվազեցնելով հասարակության մեջ տիրող անորոշությունը: Ուստի ամեն հաջորդ սերունդ ներքնապես հակված է ընդունելու ամենօրյա կյանքը կանոնակարգող պատրաստի էմպիրիկ այն գաղափարախոսությունը, որն արտացոլում է ավագ սերնդի առօրյա նիստուկացն ու համակեցության նորմերը: Ըստ էության, կառուցարկվում է սերունդների համակեցության մի աշխարհ, որը ինքնին նմանակն է նախնիների անցած-գնացած աշխարհի: Ընդ որում՝ նախնիների կյանքի մշակույթը շրջափուլային բնույթ ունի և հետևապես անընդհատ կրկնվում է: Դրա շնորհիվ ամեն նոր սերունդ հակված է շարունակելու կյանքի կազմակերպման ավագների մշակույթը, որը ենթադրում է հարմարավետություն, երաշխավորված և կանխատեսելի ապագա: Հայերիս պարագայում պատմականորեն մեզ բաժին հասած սոցիալ-քաղաքական ոչ բարենպաստ կենսապայմաններն ու դրանց առնթեր հետեվանքներն ստեղծել են **սոցիումալիզմին հուսալի ապաստարան** ունենալու անհրաժեշտություն: Այն ձևավորել է յուրայինների համար նախատեսված համընդհանուր սոցիումալիզմի տարածք, որն առաջնորդվում է ոչ թե օրենքի, այլ ավանդույթի, ոչ թե մարդու, այլ անձի չափանիշներով¹⁴: Ու թերևս գոյատևման դժվարին պայմանների պատճառով հայ ժողովուրդն սկսեց գեղագիտականացնել կյանքի կազմակերպման մշակույթի մի շարք տարրեր՝ այդպիսով ստեղծելով համազգային թմբիր՝ դյուրթիչ պատումներով ու առասպելականությամբ: Գեղագիտական այս վարակը, արամատավորվելով հայոց իրականության մեջ, գոյաբանական նշանակություն է ստացել: Պատմականորեն գոյատևման անբարենպաստ պայմանները հայ ժողովրդին քանիցս դրդել են վերամիավորվել գեղագիտական թովչանք առաջացնող պատումների շուրջը (Փոքր Միեր, Արա Գեղեցիկ և այլն):

¹⁴ Տե՛ս է. **Հարությունյան**, Հուզական և հայեցողական կյանքի մշակույթ..., էջ 4:

Յուրաքանչյուր նոր սերունդ ձգտում է ճանաչել ու ինչ-որ իմաստով ի մի բերել իրեն շրջապատող սոցիալական իրականությունը, գնահատել և վերլուծել անհասկանալին ու անհայտը: Ամեն սերնդի կողմից աշխարհի յուրացումը նախնառաջ սկսվում է իրեն անմիջապես շրջապատող միջավայրից: Այնպես է ստացվել, որ նախնիների կյանքի մշակույթը նոր սերունդների համար դառնում է կենսաաշխարհի այն առաջին նմուշ-օրինակը, որը պետք է յուրացվի: Յուրացնելով նախնիների կյանքի կազմակերպման ու կանոնակարգման մշակույթը ամեն նոր սերունդ դրան տալիս է արժեքային որոշակի իմաստ ու նշանակություն: Ու քանի որ ամեն մի մշակույթ աշխարհը բաժանում է ներքին (մեր) ու արտաքին (նրանց) տարածությունների¹⁵, **ավագ սերնդի կյանքի մշակույթին ապավինելը երիտասարդ սերնդին դարձնում է յուրային:** Նախնիների կյանքի մշակույթը փորձված է, հուսալի և կայուն, ըստ այդմ՝ այն ամենը, ինչ տեղավորվում է նախնիների կյանքի կազմակերպման մշակույթի շրջանակներում, համարվում է հարազատ ու յուրային, իսկ դրանից դուրս գտնվողը՝ օտար: Յուրային լինելու զգացողությունն իր հերթին նույնականության գլխավոր երաշխիքներից է: Յուրայինի կյանքի մշակույթն այս իմաստով նաև ապահովում է հասարակության հոգեբանական կայունությունն ու տալիս անվտանգության զգացողություն, և երիտասարդ սերունդը, որդեգրելով ավագների կյանքի մշակույթը, նույնականացնում է իրեն այդ խմբին՝ ձեռք բերելով ինքնության որոշակի առանձնահատկություններ: Օրինակ՝ հայ ժողովրդի պարագայում արագ նույնականանալու և հետևապես լուսանցքային իրավիճակում չհայտնվելու, սոցիոմշակութային հուսալի ապաստարան ունենալու անհրաժեշտությունը ելակետային հանգամանքներ են դարձել՝ ապավինելու նախնիների կյանքի կազմակերպման մշակույթին: Հարմարավետությունն ու անցյալի շարունակական վերարտադրությունն ի վերջո վերաճում են **ապրելակերպի**, քանի որ սերունդները նախընտրում են իրենց նիստուկացր պայմանավորել ըստ «այոժեի օրենքի»՝ վերարտադրելով նախնիների կենսաաշխարհի տարրերն ու առանձնահատկությունները:

Աշխարհի օրակարգն այսօր այլ է. «այնտեղ և այն ժամանակ» գոյություն ունեցող կենսաաշխարհն ու դրա շրջանակներում գործառող ինստիտուտները «այստեղ և հիմա» ապրող մարդու համար խորթ, ինչ-որ առումով անգամ անընդունելի են: Հետարդիության համատեքստում կյանքի մշակույթն առաջնորդվում է ոչ թե նախնիների կյանքի կազմակերպման ավանդական, այլ բոլորովին նոր, հակասական ու անորոշ սկզբունքներով: Նման իրավիճակում ավագ սերնդի կյանքի կազմակերպման մշակույթն աստիճանաբար արժեզրկվում է՝ փոխարենը ճանապարհ բացելով բազմաթիվ այլընտրանքային մշակույթների համար: Առօրեականությունը հանդես է գալիս որպես անորոշության, անվերջ վերափոխման, անհայտի փնտրտուքների և մշակութային պլուրալիզմի բաց

¹⁵ См. у Лотман Ю. М., Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера-история, «Языки русской культуры», М., 1996, էջ 175:

դաշտ: Նախնիների էմպիրիկ գաղափարախոսությունը նոր սերնդի համար **կարող է պատիժ դառնալ**, որովհետև այսպիսի համակարգերում առօրյա կյանքի կազմակերպման հարցում ժամանակակիցների և/կամ երիտասարդ սերնդի վարքը հետզհետե դառնում է գերակշռող մոդել: Նոր սերնդի վարքն ու գործողությունները, ինչպես նաև սոցիալական ինստիտուտների աշխատանքն այլևս կախյալ չեն ավագ սերնդից ու վերջիններիս կրկնվող ակնկալիքներից: Սա ժամանակակիցների կենսաշխարհ է, որտեղ երիտասարդ սերունդը, ստեղծելով ու զարգացնելով կյանքի իր ուրույն մշակույթը, կարող է այն ընդունելի մոդել դարձնել տվյալ հասարակության անդամների շրջանում: Ավանդույթն ու գոյատևման գեղագիտական իդեալները այլևս չունեն համակարգաստեղծ ու համակարգապահական այն գործառույթներն ու կարողությունները, որոնք ընձեռված էին դրանց մշակութային ավանդական համակարգերում:

Համակարգային փոփոխությունների և արժեքների համահարթեցման ուղիով ընթացող արդի դարաշրջանում սերունդների փոխհարաբերությունների խոսույթն ավելի շատ կենտրոնանում է ոչ թե անցյալի, այլ ապագայի վրա: Եվ սա բնական է: Սոցիոմշակութային փոխակերպումները, համաշխարհայնացման մարտահրավերները, սպառողական հասարակության օրեցօր մեծացող թափը հաշվի առնելով՝ պարզ է դառնում, որ կարճ ժամանակ անց՝ մոտ ապագայում, ստիպված ենք լինելու ապրել ու մեր առօրյա կյանքը կազմակերպել այսօրվանից տարբերվող կանոններով ու մեխանիզմներով, նախապատվություն ենք տալու այսօրվա ինստիտուտներին հակադրվող նոր ինստիտուտներին: Այսպիսի մոտալուտ փոփոխություններին քաջատեղյակ լինելով՝ առանցքային է դառնում կյանքի կազմակերպման նոր ռազմավարության, մեխանիզմների և սկզբունքների մշակումը: Ու քանի որ ապագայի արդիականացման մարտահրավերներից ուղղակիորեն չենք կարող փախչել, ստացվում է, որ դատապարտված ենք ժամանակակից լինելուն: Սրանից հետևություն. կյանքի կազմակերպման ու կանոնակարգման առօրյա մշակույթը նույնպես պիտի ինչ-որ չափով արդիականացվի¹⁶: Իսկապես, պետք է նկատի ունենալ, որ առօրյա կյանքի կազմակերպման մշակույթի կենսունակությունն ու կայունությունը պայմանավորված են ոչ միայն անցյալի արմատներից անվերապահորեն կառչելով, այլև հարափոփոխ սոցիոմշակութային պայմաններին հարմարվելու կարողունակությամբ: Հետևաբար՝ իրապես կայուն ու կենսունակ է առօրյա կյանքի կազմակերպման այն մշակույթը, որն ի գործ է վերափոխվելու ու հարմարվելու ժամանակի սոցիոմշակութային դաշտի փոփոխություններին՝ միաժամանակ սերունդներին փոխանցելով այն հիմնարար հատկանիշներն ու սոցիոմշակութային առանձնահատկությունները, որոնք առանցքային են սերունդների նույնականության ու շարունակականության ապահովման համար:

¹⁶ Տե՛ս **Էդ. Հարությունյան**, Հայկական շարունակականություն. Գործառույթյան հուսալիության հիմնահարցը // «Բանբեր Երևանի համալսարանի», № 1 (115), 2005, էջ 3:

Հաշվի առնելով այս ամենը՝ ակնհայտ է, որ նախնիներից ներկա սերունդներին ավանդվող սոցիոմշակութային գանձարանն ապահովում է սերնդի գոյաբանական տեղադրությունն ու անհրաժեշտ նախապայման է ազգային, սոցիոմշակութային կյանքի շարունակականության համար: Սակայն կյանքի կազմակերպման ազգային մշակույթը շարունակական չէր լինի, եթե ամեն եկող սերունդ պատմական իրողություններին հարաբերվեր որպես սոսկ դիտորդ, այլ ոչ թե դերակատար: Այսինքն՝ նախնիների կյանքը նույնությամբ չապրելու, նրանց սխալները չկրկնելու համար ամեն հաջորդ սերունդ պարտավոր է ինչ-որ չափով խմբագրել (արդիականացնել) նախորդ սերունդներից ստացած սոցիոմշակութային «տեքստը»: Պատճառն այն է, որ սոցիոմշակութային համատեքստի փոփոխված պայմաններում նախնիների կյանքի մշակույթը նույնությամբ չի կարող օգտագործվել՝ դառնալով ամեն հաջորդ սերնդի համար ուղենիշ, որովհետև վերափոխված հետարդի կենսաշխարհի, ինչպես նաև ապագայի մարտահրավերներին դիմակայելու համար ի հայտ են գալիս նոր օրենքներ, մեխանիզմներ և գործիքակազմ, որոնք արմատապես տարբերվում են նախնիների կյանքի կազմակերպման մշակույթի շրջանակներում արդյունավետ գործառող օրենքներից ու մեխանիզմներից: Ու հետևապես՝ նախորդ սերունդների կյանքի կազմակերպման մշակույթի որոշ տարրեր ենթական են վերանայման, մինչև անգամ մերժման:

Ամփոփելով կարող ենք նշել, որ կյանքի կազմակերպման մշակույթը սոցիալական իրականության տարաբնույթ կողմերն ու հատկություններն արտացոլող յուրահատուկ ու բազմաբարդ նախագիծ է: Այն բնութագրվում է որպես սոցիալական նորմերի ու պրակտիկաների, ինստիտուտների և սոցիալական կարգը որոշարկող մի շարք այլ չափորոշիչների ամբողջություն: Երբ կյանքի պայմանները շատ դանդաղ են փոխվում, կյանքի կազմակերպման մշակույթը, որն արդիական էր նախորդ սերունդների կենսաշխարհում, շարունակում է վերարտադրվել ու կարգավորել ամեն եկող սերնդի կյանքը՝ անցյալից ավանդվող պատմական հիշողության, պատումների, բարքերի ու ավանդույթների միջոցով: Այսինքն՝ ավագ և երիտասարդ սերունդների փոխհարաբերությունները ենթարկվում են կյանքի կազմակերպման այն մշակույթին, որը բնորոշ է «այնտեղ և այն ժամանակ» ապրող մարդուն: Այդուհանդերձ, ակնհայտ է, որ վերափոխված մեր աշխարհում նախորդ սերունդների կյանքի կազմակերպման մշակույթի պարզ վերարտադրությունն այլևս չի նպաստում համակարգային կայունությանն ու կենսունակությանը, քանի որ սոցիոմշակութային փոփոխվող հանգամանքներում սերունդների փոխհարաբերությունների կարգավորման համար անհրաժեշտ է մտածել կյանքի կազմակերպման մշակույթում որոշակի տարրեր արդիականացնելու և/կամ կյանքի կազմակերպման այլընտրանքային եղանակներ դիտարկելու մասին:

ГАМЛЕТ СИМОНЯН – *Культура организации жизни как институциональный проект межпоколенческих отношений.* – В современном мире человечество сталкивается с многочисленными социокультурными и цивилизационными трансформациями, которые в корне меняют традиционную картину мира, предлагая новые принципы и механизмы организации и регулирования повседневной жизни, иные ценности и мировоззренческие приоритеты и предпочтения. В результате формируется новый социокультурный контекст, в рамках которого уже невозможно руководствоваться установленными предками принципами и правилами культуры организации жизни. Проблема в том, что культура сосуществования в некогда традиционалистских обществах не подвергалась коренным трансформациям, и каждое последующее поколение добровольно подчинялось требованиям и принуждениям этого культурного института регулирования повседневной жизни. Но ситуация в нашем мире «быстрых времен» существенно изменилась.

Социо-культурный контекст постмодерна постоянно редактируется и перередактируется, и даже в жизни одного поколения происходят такие коренные изменения, обстоятельства жизни вызывают столько проблем и тупиков, пути и методы решения которых просто не были запланированы в культуре организации жизни предыдущих поколений.

Исходя из этой реальности, в статье культура организации и регулирования жизни представлена как институциональная система, определяющая и регулирующая отношения между поколениями, как эмпирическая идеология, задача модернизации которой имеет большое научное и практическое значение.

Ключевые слова: *поколения, жизненный мир, культура организации жизни, повседневность, институты, традиция, прошлое, принуждение, комфорт*

HAMLET SIMONYAN – *The Culture of Life Organization as an Institutional Project of Intergenerational Relations.* – In the contemporary world, humanity faces numerous socio-cultural and civilizational transformations that fundamentally alter the traditional image of the world, introducing new principles and mechanisms for organizing and regulating everyday life, as well as different value and worldview priorities, and preferences. Consequently, a new socio-cultural context emerges, where it becomes impossible to adhere to the principles and rules of the culture of life organization established by our ancestors. The problem is that the culture of coexistence in formerly traditionalist societies remained largely untouched by radical transformations, with each successive generation willingly conforming to the demands and compulsions of that cultural institution governing everyday life. However, the situation in our fast-paced world has undergone significant changes.

The socio-cultural context of post-modernity undergoes constant editing and re-editing. Even within the span of a single generation, such radical changes occur that life circumstances present numerous challenges and dead ends. The methods and approaches to resolving these challenges were simply not anticipated in the culture of life organization of previous generations.

Given this reality, the article presents the culture of organizing and regulating life as an institutional system that defines and regulates intergenerational relationships. It is viewed as an empirical ideology, the modernization of which holds significant scientific and practical importance.

Key words: *generations, life world, life organization culture, everyday life, institutions, tradition, past, coercion, comfort*

ՍՏԱՏՈՒՄՆԵՐԻ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՆՏԻԿ ՀՌԵՏՈՐԻԿԱՅՈՒՄ

ԱՏՈՄ ՎԱՐԴՈՒՄՅԱՆ * 

Երևանի պետական համալսարան

Մարդկության հոգևոր մշակույթի զարգացման գործընթացում փիլիսոփայության նշանակալի դերը դրսևորվում է ոչ միայն գիտելիքների ստվար ծավալով, այլև ընդհանրապես գիտելիքի ձևավորման, հիմնավորման և արժևորման իր մեթոդաբանությամբ: Որքան էլ մեր միտքը սկզբունքորեն հակված է օբյեկտիվության և ճշգրտության, կենդանի կյանքը, առավել ևս մարդկային իրողությունները եղել ու մնում են տարամետ մեկնաբանությունների, հաճախ համարժեք, բայց և միմյանց հակասող պատկերացումների ծիրում: Եվ դրա «մեղավորը» ոչ թե մեր մտքի թերացումն է կամ անհետևողականությունը, այլ ցանկացած երևույթի հնարավոր նկարագրությունների անսպառելիությունը՝ աշխարհի համընդհանուր իրողությունների հետ համադրություններում: Այսօրինակ հանգամանքը դժվար, եթե չասենք՝ անհնարին է դարձնում հատկապես մարդկային կյանքի երևույթների, դեպքերի ու իրադարձությունների ունիվերսալ սահմանումն ու գնահատականը: Ճշմարտության և մոլորության, բարու և չարի, օգտակարի և վնասակարի, արդարի և անարդարի, ընդունելիի և մերժելիի, լավի և վատի... գատման, տարանջատման միանշանակ չափանիշի հարցը այսօր էլ փիլիսոփայական բուռն բանավեճերի օրակարգում է: Այն խնդիր է հասարակական կյանքի, սոցիալական գործընթացների կազմակերպման պրակտիկայում:

Նման խնդիրների համակարգման և մեկնության առաքելությամբ դեռևս անտիկ մշակույթում կյանքի կոչվեց հոետորիկան՝ իբրև բանավեճի, փաստարկման եղանակով ընդհանուր եզրահանգման, համոզման հասնելու պրակտիկ մեթոդաբանություն, աշխարհայացքային հարցերին փիլիսոփայական հիմնավորմամբ լուծումներ առաջադրելու հնարավորություն: Այդ առաջադրումներում իրենց արդիականությամբ մշտապես առանձնանում են ստատուսների և լոկուսների մասին տեսությունները, որոնք այսօր էլ երբեմն մշակված, բայց ավելի հաճախ տարերայնորեն գործառվում են մասնավորապես դատական և քաղաքական գործընթացներում, կենդանի ելույթներում, քննարկումներում ու դեբատներում: Երդվյալ ատենակալներով դատարանների ներդրման մեր հեռանկարում և քաղաքական դաշտի դեմոկրատացման մեր իրականությունում ավելի քան կարևոր են թվում ընդհանրապես

* Հոդվածը պատրաստվել է «Տրամաբանության, փաստարկման և ճարտասանության բաղադրիչների ներդրում և զարգացում բուհական կրթական ծրագրերում» ԵՊՀ ներքին դրամաշնորհի շրջանակներում: **Ատոմ Վարդումյան** – փիլ. գիտ. թեկն., ԵՊՀ փիլիսոփայության պատմության, տեսության և տրամաբանության ամբիոնի դոցենտ

Атом Вардумян – канд. филос. наук, доцент кафедры Истории, теории философии и логики ЕГУ
Atom Vardumyan – PhD, Associate Professor, Chair of History, Theory of Philosophy and Logic, YSU.
Էլ. փոստ՝ avardumyan@ysu.am. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1633-9398>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Ստացվել է՝ 12.03.2024

Գրախոսվել է՝ 14.03.2024

Հաստատվել է՝ 29.03.2024

© The Author(s) 2024

հոետորիկայի և հոգվածում ներկայացված տեսությունների լուսաբանումն ու իմացությունը այդ ոլորտներում գործունեություն իրականացնողների համար:

Բանալի բառեր – *հոետորիկա, հոետորիկայի տեսակներ, վիճահարույց հարց, ելույթի ստրատեգիա, ստատուսներ, լոկուսներ, արտատրամաբանական փաստարկ, սահմանում և գնահատական, բացարկ*

«Ես գիտեմ, որ ոչինչ չգիտեմ»: Եթե սոկրատեսյան այս հանրահայտ արտահայտության մեջ ամփոփված է մարդկային իմացական հնարավորությունների նվազությունը աշխարհի իրողությունների բովանդակության բարդության համեմատ, ապա մեկ այլ՝ «Ճանաչիր ինքդ քեզ» կարգախոսը հուշում է ոչ պակաս բարդ ու անսպառելի իրողության՝ մարդու՝ աշխարհի մեկնաբանության խնդրում վերը նշված հնարավորություններին վիճակված նույնչափ դժվարությունների մասին: Եվ դա առաջին հերթին վերաբերում է սոցիալական երևույթների, դրանց արտացոլումը հանդիսացող մարդկային ընկալումների, դրանք բնութագրող պատկերացումների, սահմանումների, գնահատող չափանիշների, արժեքների... մեկնությանը, ինչը Սոկրատեսի ժամանակներից ի վեր խանդավառում է մարդկային միտքը բոլոր մակարդակներում՝ սկսած առօրեականից մինչև գեղարվեստականն ու փիլիսոփայականը: Որքանո՞վ է մարդը ի վիճակի ճիշտ ընկալել շրջակա իրականությունը, ինչպե՞ս տարանջատել ճշմարտությունը մոլորությունից կամ կեղծից և ի՞նչ չափանիշով, ո՞րն է բարու և չարի, օգտակարի և վնասակարի, արդարի և անարդարի, օրինակելիի և մերժելիի, լավի և վատի... ջրբաժանը, սահմանազատման բացարձակ սկզբունքը, հարցեր, որոնց պատասխանները որքան անհրաժեշտ, նույնքան ոչ միանշանակ են հասարակական կյանքի, սոցիալական գործընթացների կազմակերպման պրակտիկայում:

Մարդու կյանքն ու աշխարհը, ի տարբերություն կույր և խիստ օրինաչափություններով գործող բնության, ազատ է, սկզբունքորեն կամ հիմնականում անկանխատեսելի, և նրա աշխարհայացքի ձևավորումը՝ որոշակի տարածա-ժամանակային տեղային մշակութային օրինաչափություններով հանդերձ, շատ դեպքերում իրավիճակով կողմնորոշված: Այսօրինակ բնութագիրը դժվար, եթե չասենք՝ անհնարին է դարձնում մարդկային կյանքի երևույթների, դեպքերի ու իրադարձությունների ունիվերսալ սահմանումն ու գնահատականը: Դրանք խնդիրներ են, ինչպես նկատում է Արիստոտելը, «որոնց շուրջ մենք խորհրդակցում ենք, և որոնց մասին մենք չունենք խիստ որոշակի կանոններ»¹: Եվ քանի որ այդ ոլորտում ցանկացած լուծում, մեկնաբանություն կամ գնահատական հիրավի մշտապես վիճարկելի է, ուստի սոցիալական գործառույթ, կիրառություն կարող է ունենալ միայն որոշակի պայմանականությունների, պայմանավորվածությունների, նկատառումների և դրանց վրա

¹ **Аристотель.** Риторика. В кн. «Античные риторика». Изд. «Московского университета». М., 1978, с. 21.

ձևավորված պատկերացումների, արժեքների ու չափանիշների համաձայնեցման դեպքում: Այս եղանակով հասարակական կյանքը կազմակերպելու, համակարգելու առաքելությամբ կյանքի կոչվեց հռետորիկան, որի շրջանակներում հնարավոր էր դառնում հարցի կամ երևույթի համակողմանի մեկնաբանություններում ոչ միայն իմաստավորել բովանդակությունը՝ դրանով որոշակիություն հաղորդելով իմացությանը, ոչ միայն բարոյահոգեբանական առումով դրանք ընդունելի դարձնել, այլև այդ միջոցի ընձեռած հնարավորություններով կոնկրետ դիրքորոշում և վարք ձևավորել սուբյեկտի ու մարդկային գործունեության մեջ ընդհանրապես: Եվ այս ճանապարհով է կայանում փիլիսոփայությունը՝ վերացական իմաստասիրությունից իմաստուն կիրառական աշխարհայացքի վերակերպվելով, մի բան, որի իրականացմանն էին ուղղված սոփեստների ստեղծած հռետորիկա-փիլիսոփայություն դասավանդող դպրոցները հին Հունաստանում²:

Հռետորիկայի նման առաքելությունը, կարևորումը ավելի քան հասկանալի ու արդարացված էին հին Հունաստանում, քանի որ անտիկ դեմոկրատիայի ժամանակներում կյանքի գրեթե բոլոր ոլորտներում (իրավական, քաղաքական, կառավարման և այլն) վճռորոշ էին ներգործուն խոսքի ուժը, ժողովրդական լսարանին համոզելու կամ տարհամոզելու պրակտիկան, բանավիճային մեթոդով, քննարկումային եղանակով ամեն տեսակ խնդիրներին լուծում տալու ընթացակարգերը, մինչև իսկ՝ գիտական-իմաստասիրական մտքի, երկերի, մշակույթի ձևավորման տիրույթում:

Լինելով բանավիճային (ռեալ կամ վիրտուալ) գործընթաց և իր առջև ունենալով համոզմունքի ձևավորման խնդիրը՝ հռետորիկայի համակարգում կարևորվում է ելույթի նպատակի, ըստ նպատակի՝ արծարծվող հիմնահարցի բովանդակային որոշարկման, դրման (ելույթի ստրատեգիան) և ելույթի ընթացքում այդ նպատակին տանող եղանակների ու միջոցների (տակտիկան) նախատեսման և իրացման մշակումը: Ասել է թե՛ պահանջվում է հռետորի կողմից նախնական հետազոտական համառ աշխատանք, մատուցվելիք հիմնախնդրի խորը իմացություն դրան առնչվող փաստերը ու իրողությունները որոնելու-բացահայտելու, տարբեր տեսանկյուններից մոտենալու, հնարավոր սահմանումների, մեկնաբանությունների ու գնահատումների ուղղությամբ, որոնցով էլ հենց սկսվում է հռետորության առաջին փուլը՝ որպես լիարժեք գիտական գործունեություն³:

Մինչ դրանց հանգամանակից դիտարկմանն անցնելը կարևոր է անդրադառնալ անտիկ տեսություններում ներկայացվող հռետորիկայի տեսական

² Տե՛ս **Ա. Ս. Վարդումյան**, Փիլիսոփայություն-փիլիսոփայական փաստարկում-հռետորիկա, «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն», Եր., 2013, № 2, էջ 11-12:

³ Տե՛ս **Ա. Ս. Գ. Մելքոնյան**, Հրեղեն խոսքի ուժը, ԵՊՀ հրատ., Եր., 1979, էջ 11: **Պ. Մ. Պողոսյան**, Հռետորական արվեստի մասին, ԵՊՀ հրատ., Եր., 1994, էջ 13: **Ա. Ս. Վարդումյան**, Հռետորիկա. Արվեստ թե՛ գիտություն, «Միոն», Երուսաղեմ, 2002, № 1-2-3, էջ 61:

խնդրին, քանի որ, դրանց զանազանություններով պայմանավորված, նկատելի տարբերություններ են ենթադրվում ելույթի տակտիկայի և ստրատեգիայի որոշարկման հարցում: Այդ խնդրի առնչությամբ հանդիպում ենք զանազան հիմքերով (ըստ կիրառության ոլորտի, ըստ ոճի, ըստ առարկայի և այլն) ամենատարբեր դասակարգումների, որոնցում, առավել ընդհանուրների կողքին, տեղ են գտել սոցիալական կյանքի կոնկրետ իրավիճակների հետ անմիջապես կապվող ելույթի տեսակներ՝ քաղաքական, դատական, բեմական, գիտական, ներքողական, հոգևոր, խրախճանքի, դամբանական, ռազմական և այլն⁴: Դրանց որոշակի զանազանությամբ հանդերձ՝ թե՛ ոճական և թե՛ տիրույթների մեծապես խաչվող համադրությամբ անտիկում առավելապես ընդունված է այդուհետ այլևս դասական-ավանդական տարբերակումը, ըստ որի՝ առանձնացվում են հռետորական խոսքի երեք տեսակներ (մյուսներն այս կամ այն կերպ ամփոփվում են դրանցում)՝ **դատական** (գնահատման-iudiciale), **քաղաքական** (խորհրդակցական-deliberativum) և **հանդիսավոր** (իրազեկման-demonstrativum): Թերևս հասկանալի է, և կարիք չկա նշելու, որ դրանք անթափանցելիորեն մեկուսացած չեն միմյանցից, և յուրաքանչյուր տեսակ, նպատակահարմարության բերումով կամ ըստ ընթացքում առաջացող իրավիճակի, անհրաժեշտության, կարող է ներառել մյուսներին առավել բնորոշ ձևեր ու հնարքներ:

Դրանցում իրենց բանավիճային-մրցակցային բնույթով առանձնանում են դատականը և քաղաքականը, որոնցում ենթադրվում է արծարծվող խնդրին ներհակ կողմերի (մեղադրող և պաշտպանական, կառավարող և ընդդիմադիր), որպես կանոն, տարբեր մոտեցումներ, առաջարկվող հակընդդեմ լուծումներ, անկյունագծորեն հակադիր գնահատականներ: Ասել է թե՛ կողմերի համար ավելի քան կարևորվում է հիմնահարցի ներկայացումը թե՛ բովանդակային (իմացական) և թե՛ որակման (արժեքային) առումով: Իսկ որպես նշաձող ու բացարձակ արժեք հանդես են գալիս «արդար» և «անարդար» (դատական հռետորիկայում) և «օգտակարի» և «վնասակարի», ոչ օգտակարի (քաղաքական հռետորիկայում) գույգ կատեգորիաները: Տեղին է նկատել, սակայն, որ ոչ միայն իրավագիտության կամ քաղաքագիտության, այլև փիլիսոփայության մեջ հնարավոր չէ գտնել համընդհանուր մի բնութագիր, համապարփակ մի մեկնաբանություն, ճշգրիտ տրամաբանական մի հիմնավորում, որով վերջնականորեն կսահմանվի դրանց բովանդակությունը: Այս կատեգորիաները գործառնելով իբրև սոցիալական իրողությունների բնութագիր՝ այս կամ այն կերպ, այս կամ այն չափով արտացոլում են հասարակության տարբեր միավորների շահերն ու հետաքրքրությունները, մշակութային, աշխարհայացքային տարբեր ռեալությունները և, դրանով պայմանավորված, մշտապես իրենց վրա կրում են տեղայնության, ժամանակայնության, ոչ սակավ նաև՝ իրավիճակայ-

⁴ Տե՛ս Վ. Միրզոյան, Ճարտասանություն, «Դրավունք» հրատ., Եր., 2010, էջ 56: **Марк Туллий Цицерон.** Три трактата об ораторском искусстве. Изд. «Наука». М., 1972, էջ 5:

նության դրոշմը: Այն, ինչ արդար կամ անարդար է որակվում տվյալ իրողության մեջ, որակապես այլ, եթե ոչ հակառակ մեկնաբանություն ու գնահատական կունենա այլ հանգամանքներում: Անգամ նույնականության (չափանիշի նույնական կիրառության) կամ հավասարության (արարքի և հակագոման, պատժի) ակնհայտ ու տրամաբանական սկզբունքները ունիվերսալ, բավարար, իսկ հաճախ խելամիտ չեն կարող լինել սոցիալական իրողությունների բոլոր խնդիրների լուծման համար:

Նույնը վերաբերում է նաև քաղաքական խոսքին: Այստեղ էլ նպատակային գերխնդիրը մնում է առաջադրվող գաղափարը համոզմունքի և գործունեության դրդապատճառի վերածելը: Մակայն, ի տարբերություն դատական խոսքի, որի նշանաբանը «արդարն» է և «անարդարի» գատումը, խոսքի այս տեսակում կողմնորոշիչը «օգտակարի» և «վնասակարի» (ոչ օգտակարի) հասկացություններն են, այդ տեսանկյունից առկա իրավիճակի մեկնաբանությունն ու նկարագիրը և առանձնապես՝ ներկաներին (լսարանին) դրա անմիջական վերաբերելիության բացահայտումը: Որպես ճշմարտության չափանիշներ (երևի ավելի ճիշտ է ասել՝ նախապատվության կողմնորոշիչներ) առաջին պլան են մղվում սոցիալական, բարոյական, հոգեբանական և նման այլ գործոններ, որոնք ինքնին նոր նկարագիր, երանգներ ու նշանակություն են հաղորդում «ճշմարտություն» հասկացությանը (արժեքանական հիմնավորվածություն, հասարակայնորեն արդարացվածություն, ընդունված ավանդությանին ձևերին, նորմերին, կարծրատիպերին, նախատիպային օրինակներին, հանրային կարծիքին համապատասխանություն և այլն) ու կոչված են համոզմունք, դիրքորոշում և վարքագիծ ձևավորելուն⁵:

Հասկանալի է, որ նման գործառնությունով առավել կարևորվում են մարդկանց քաղաքական, սոցիալական և կենսական շահերն ու հետաքրքրությունները շոշափող փաստարկները, որոնք, որպես կանոն, մատուցվում են արտահայտված պաթոսով, հուզականությամբ և երևակայությունը բորբոքող զանազան համեմատություններով ու կանխատեսումներով: Եվ, ի տարբերություն դատական խոսքի, որտեղ մեղադրական կամ պաշտպանական ելույթները կառուցվում են հիմնականում իրավական նորմերին առնչվող (իրավական գնահատման) փաստարկներով, քաղաքական խոսքը հնչում է իբրև քննադատություն կամ դրվատանք, ջատագովություն, որում ներկայացվում է խնդրո առարկայի բարոյական, արժեքային, օգտակարության, մարդկայնորեն գնահատելի նշանակությունը, այդ առումով՝ նրա ցանկալի կամ մերժելի բնութագիրը: Տեղին է հիշատակել, որ այսօրինակ մոտեցումն իսպառ չի բացառվում նաև դատական պրակտիկայում, բայց այնտեղ այն կարող է հանդես գալ սոսկ իբրև լրացուցիչ գործոն, «մեղմացուցիչ դեպք հանցանագ», բայց ոչ երբեք՝ վճռորոշ հիմնավորում:

⁵ Տե՛ս Ա. Ս. Վարդումյան, ճշմարտության պրոբլեմը հոետորության մեջ, «Գիտական աշխատությունների ժողովածու», Եր., «Մանկավարժ», 1998, էջ 196:

Ահա այսօրինակ նկարագրով և անտիկ դեմոկրատիայում դատական ու քաղաքական պրակտիկայում հռետորական խոսքին վերապահված ավելի քան նշանակալի դերով պայմանավորված՝ ելույթի նախապատրաստության պրոցեսում (մասնավորապես՝ *Inventio* (նյութի հայթայթում) և *Dispositio* (նյութի բաշխում, տեղադրություն, կարգավորում) բաժիններում)⁶ հռետորի համար առաջնային է դառնում հիմնական մեթոդաբանության մշակումը, ինչը վերապահվում էր, այսպես կոչված, ստատուսների տեսությամբ, և ինչը, ըստ վիճարկվող հարցի բովանդակային որոշարկման և դրա նպատակային լուծման, գոյաբանական, իմացաբանական և արժեքանական տարբեր մոտեցումներ էր առաջադրում: Հասկանալի վերապահությամբ (քանի որ այն որոշակի կանխորոշում է նաև տակտիկական նախընտրություններ) կարելի է պնդել, որ ստատուսների տեսությունը հիմնականում վերաբերում էր ելույթի բուն ստրատեգիային և իրացնում էր այն:

Ստատուսների (*status*, *stasis* – բուն բովանդակությամբ՝ մարտի պատրաստ մարտիկի կեցվածքը) համակարգը և դրան զուգահեռ լոկուսների համակարգը կազմում են խոսքի բովանդակության տեսության (նյութի հայթայթման, գյուտի, ինչպես նաև վիճահարույց հարցին մոտեցման) անալիտիկ մասը՝ ծառայելով իբրև նյութի աղբյուր՝ քննարկվող հարցի վերակառուցման համար: Դրանք նախևառաջ ուղղված են ունկնդրի ողջախոհության և առօրյա բարոյականության արժեքներին ու ընկալումներին, կարծրատիպային պատկերացումներին⁷:

Մինչ կենդանի ելույթին կամ ռեալ քննարկումին հասնելը հռետորը խնդիր ունի վիճահարույց հարցի վերաբերյալ իբրև դիտակետ ներկայացնելու այն տեսանկյունը, որն առավել նպաստավոր ու հեռանկարային կլինի սեփական դիրքավորման համար: Այս առումով առաջարկվում է հնարավոր չորս տարբերակ (ստատուս). ելույթը, հիմնավորումը նախապատրաստել ըստ հիմնախնդրի ներկայացվածության (թե որքանո՞վ է փաստական ապացուցված, հիմնավորված կամ վիճարկելի դեպքի իրողությունը), ըստ որակավորման (անվիճարկելիության դեպքում՝ որքանո՞վ է ճիշտ բնութագրված), ըստ արժեքավորման (թե տվյալ բնութագրով հանդերձ՝ ընդհանուր առմամբ ի՞նչ նշանակություն կարող է ունենալ կամ գնահատվել) և ըստ աղբյուրի (թե որքանո՞վ է իրավասու կամ արժանավոր առաջադրողը): Դրանցից որևէ մեկի առաջադրման ուղղվածությամբ էլ հռետորը կառուցում է իր խոսքը՝ գործադրելով համապատասխան փաստարկներ և տակտիկական հնարքներ:

Փաստորեն, ըստ իրականության, բովանդակության, նշանակության և վստահելիության աստիճանի՝ վիճահարույց հարցը քննարկվում է չորս տեսակի խնդրառությամբ՝ ա) **հաստատման ստատուս** (*coniecturalis*) - արդյո՞ք

⁶ Տե՛ս **Ա. Ս. Վարդումյան**, Հռետորիկա շատերի և յուրաքանչյուրի համար, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2019, էջ 139-142:

⁷ Տե՛ս **Գասպարով Մ. Լ.** Античная риторика как система. В кн. «Античная поэтика». Изд. «Наука». М., 1991, էջ 33:

տեղի ունի, իրողությունն է ներկայացվածը, բ) **սահմանման ստատուս** (finitionis) - որքանով է դեպքը համապատասխանում ներկայացված սահմանմանը-բնութագրին, գ) **գնահատման ստատուս** (qualitatis) - ինչպե՞ս գնահատել ներկայացվածը բարոյականության, ընդհանուր շահի ու հետաքրքրության տեսակետից, դ) **բացարկի ստատուս** (translationis, praescriptionis) - որքանով է իրավասու կամ բարոյապես ընկալելի, ընդունելի ինքը՝ ներկայացնողը⁸:

Մեր իմացությանը, դեպքերի և իրադարձությունների մասին մեր պատկերացումների հիմնական մասը մեզ հասու է իբրև միջնորդավորված գիտելիք: Դրանց փաստական իրողության անմիջական ականատեսը կամ մասնակիցը չլինելով՝ մենք, որպես կանոն, ապավինում ենք ողջախոհության միջակայքում տեղավորվող գաղափարներին պարզապես հավատալու սովորությո՜ւն կամ տրամաբանական կշռադատություններով, եզրահանգումներով հավաստիանալու մեթոդաբանությանը⁹: Նման պրակտիկան բնորոշ ու լայն գործածական է ինչպես առօրյա, սովորական կյանքում, այնպես էլ սոցիալ-քաղաքական, իրավական (հետաքննչական, դատական) հարաբերություններում, գիտական-տեսական ուսումնասիրություններում: Եթե որևէ դեպքի կամ իրադարձության առնչությամբ առկա չեն փաստական ապացույցներ (ականատեսների վկայություններ, տեխնիկական միջոցներով արձանագրություններ, ինքնախոստովանություն և այլն), և դրանց այդպես եղած լինելը և ընդհանրապես եղած լինելը ըստ էության մտքի բացահայտումներ են (անգամ դրանց առնչվող կամ վերագրվող որոշ պարագաների առկայությամբ), ապա, կախված մոտեցումների, սկզբունքների, այլ չափանիշների տարբերություններից, կհանգեցնեն բոլորովին տարբեր կամ ոչ մի եզրակացության: Ուստի այն, ինչն ընդամենը մտքի (անգամ տրամաբանական) արգասիք է (տեղի ունեցած լինելու, այդպես եղած լինելու, տվյալ անձի կողմից կատարված լինելու և այլ առումով), մտքի այլ համատեքստում, փաստարկման այլ համակարգում, իրավիճակի այլ մեկնաբանության պարագայում միշտ ենթակա է կասկածի, եթե ոչ՝ ուղղակի հերքման: Եվ դրա «տրամաբանությունն ու գոյության իրավունքը» իմաստասիրական այն ճշմարտությունն է, որ իրողությունն արտացոլող (ի տարբերություն վերացական-տրամաբանական կառուցվածքների) ցանկացած միտք, պնդում, դատողություն որոշակի իմաստ, նշանակություն ունեն աշխարհին այդպես տեսնելուն հակող գործոնների տվյալ համակարգում, տվյալ աշխարհայացքում: Այս փիլիսոփայությամբ կողմնորոշվելու և այս մեթոդաբանությամբ առաջնորդվելու հորդոր է պարունակում հաստատման ստատուսը, որով այսպես թե այնպես, այս թե այն չափով, գիտակցված-նպատակասլաց կերպով թե տարեբայնորեն գործառում են մարդիկ ինչպես առօրյայում,

⁸ St' u Гаспаров М. Л. Античная риторика как система, էջ 29:

⁹ St' u Шакарьян Г. Г. Проблемы детерминации и функционирования философского знания. изд. «Ереванского университета», Ер., 1982, с. 74: «The Works of Thomas Reid D.D.». Now Fully Collected With Selections From His Unpublished Letters, v. 1, Seventh Edition, Edinburgh, 1872, էջ 470:

այնպես էլ մասնագիտական ոլորտներում, ինչն առավել նկատելի, կիրառելի ու արդյունավետ է քաղաքական և առավել ևս՝ իրավական-դատական պրակտիկայում:

Հաստատման ստատուսը, խիստ տրամաբանական կշռադատությունների, փաստարկների հետ մեկտեղ և գուցե առավել, ենթադրում է հիմնավորման այլ գործիքակազմ, որը անտիկ տեսություններում ներկայացվում է որպես **լոկուսների մասին տեսություն**: «Լոկուս»՝ բառացի նշանակում է տեղ (հոետորիկայի համատեքստում՝ որպես նախադրյալ), որի վրա կառուցվում է հիմնավորումը մտահանգման եղանակով: Քանի որ այդ տեսություններում չենք հանդիպում հասկացության վերջնական սահմանման, ապա առավել լայն բնութագրությամբ կարելի է ներկայացնել. **լոկուսները պատմականորեն ձևավորված, մշակութաբանորեն ընդունված-ճանաչված, գործնականում արդարացված, որոշակի ընդհանրականություն ու կայունություն ունեցող այն պատկերացումներն են** (համամարդկային, ազգային ավանդույթներ, սովորույթներ, ֆետիշներ, նախապաշարմունքներ, սիմվոլներ, սոցիալ-հասարակական արժեքներ, մշակութային, քաղաքական, իրավական չափանիշներ, բարոյական վարքի նմուշներ, հավատալիքային, ընդհանուր ընդունված կարծրատիպային ֆիգուրներ և այլն), որոնք, չունենալով խիստ տրամաբանական մեկնաբանություն կամ գիտական հիմնավորում, մարդկային գիտակցության մեջ անքննելի, անքննադատ, անառարկելի, անվերապահ ընդունվող աքսիոմի նշանակություն, իմաստ ունեն, և որոնք գործառվում են իբրև հիմք, նախադրյալ տրամաբանական-ապացուցողական կառուցվածքներում (մտահանգումներում)՝ խոսքին հիմնավորվածություն, համոզականություն ապահովելու նպատակով: Թերևս այդ մասին է Գ. Ա. Բրուսյանի դիտարկումը փաստարկման գործընթացում գործառվող միջոցների առնչությամբ. «Միայն կլինեք ենթադրել, թե աքսիոմներն օգտագործվում են միայն մաթեմատիկական և նման տիպի գիտություններում: Հասարակական գիտությունները նույնպես օգտվում են աքսիոմներից..., որոնց ճշմարտությունը տրամաբանական ապացուցման կարիք չի զգում, քանի որ հաստատված է մարդու դարավոր արտադրական պրակտիկայում»¹⁰:

Մասնավորապես դատական պրակտիկայում անտիկ տեսությունները առաջարկում են այդ ոլորտում առավել կիրառական մի շարք լոկուսներ, տարաբնույթ փաստարկներ, որոնցով իրացվում է հաստատման ստատուսը, հիմնավորվում կամ հերքվում է տվյալ դեպքի կամ իրադարձության իրողությունը: Դրանք դրսևորվում են տարբեր բնույթի փաստարկներում. ա) **«անձից բխող»** Ունե՞ր արդյոք պատճառ, մտադրություն..., Արդյոք կարո՞ղ է նման վարք/դաստիարակություն/կենսագրություն/նախասիրություն ունեցող մեկը դա անել..., Որքանո՞վ է դա իրագործելի այսպիսի կառուցվածք/առողջություն/

¹⁰ Գ. Ա. Բրուսյան, Տրամաբանության դասընթաց, ԵՊՀ հրատ., 1987, էջ 415:

տկարություն/մարզվածություն ունեցող մարդու համար... և այլն, բ) **«իրավիճակից բխող»**՝ Ինչպե՞ս է հնարավոր տվյալ տեղում..., այդ իրավիճակում..., օրվա այդ ժամին..., եղանակային այդ պայմաններում... և այլն, գ) **«հանցանշաններից բխող»**՝ Ինչպե՞ս կարող էին վկայություններ կամ ակնանտեսներ չլինե՞ին..., հետքեր/հետևանքներ չմնային... և այլն, դ) **«մասնակցությունից բխող»**՝ Ինչպե՞ս կարող էր տուժողը թույլ տալ/հանդուրժել/չհասկանալ/չնկատել/չդիմադրել..., Որքա՞ն է հավանական այդքան մասնակիցների, բոլորի (միաժամանակ) անուշադրությունը/շահախնդրությունը/անտարբերությունը/չիմանալը/մոլորությունը... և այլն¹¹:

Որքանո՞վ ապացուցողական, առավել ևս՝ համոզական ներուժ կարող են ունենալ նմանատիպ փաստարկները լսարանի կարծիքին ներգործության համար: Ելնելով մարդու՝ ողջախոհության շրջանակներում աշխարհը, իրերն ու երևույթները համակարգելու առավել ընդհանրական մեթոդաբանությունից՝ կարելի է կարծել, որ դրանք եթե ոչ ավարտուն, վերջնական, ապա գոնե նշանակալի ձևավորումներ «կիրահրեն» ունկնդրի պատկերացումներում: Չմոռանանք, որ լսարանը, անգամ երդվյալ ատենակալների կազմը, բնավ էլ բաղկացած չէ միայն մասնագիտական (իրավագիտական) պատրաստություն ունեցող անձանցից:

Ամփոփելով կարելի է հաստատման ստատուսը սահմանել որպես ռացիոնալ եղանակով ներկայացված դեպքի, իրադարձության, տեղի ունեցածի, անձի մասնակցության (և այլն) մասին պնդումներին ուղղված (կողմ կամ դեմ) հիմնավորման մեթոդ-համակարգ, որն իբրև փաստարկում (կամ հակափաստարկ) գործառում է ամենատարբեր գործոնների, պարագաների և տրամաբանական տարբեր խստության (հաճախ նաև՝ արտատրամաբանական) ընկալում-պատկերացումներով՝ վիճահարույց հարցի հնարավորությունը կամ գոյությունը վիճարկելու (հաստատելու կամ ժխտելու) նպատակով:

Ինչպես արդեն նշվեց, հաստատման ստատուսը իբրև ելույթի ստրատեգիա իմաստ ունի փաստական ապացույցների բացակայության պարագայում: Մինչդեռ հոռետորը հաճախ ստիպված կլինի գործ ունենալ անվիճարկելի դեպքի կամ երևույթի հետ և ընդունել փաստական իրողությունը: Այս պարագայում առաջին պլան է գալիս **սահմանման ստատուսը**, որի տեսական հիմքում ընկած է աշխարհը, իրերն ու երևույթներն այլ կերպ տեսնելու, այլ կերպ ընկալելու, այլ կերպ մեկնաբանելու անսպառ հնարավորությունը: Կրկին նկատենք, որ եթե բնագիտության մեջ ֆիզիկական երևույթները հնարավոր է բնութագրել որոշակի կայուն, հաստատուն նկարագրով և արտացոլել համեմատաբար ավարտուն սահմանումներով, ապա հասարակական-սոցիալական երևույթներին տրվող սահմանումները միշտ «տառապում» են խիստ պայմա-

¹¹ См. у Гаспаров М. Л. Античная риторика как система, էջ 30-31:

նականության, իրավիճակայնության, դյուրին փոփոխելիության, միակողմանիության հակվածության «քրոնիկ արատներով»: Դրա վկայությունն են բարու, արդարի, գեղեցիկի, օգտակարի և այդօրինակ նշանակալի այլ կատեգորիաների սահմանման դարավոր փորձերը, ինչը կրկին հավաստում է մարդկային իրողությունները որևէ վերջնական սահմանում-նկարագրով սպառելու անկարելիությունը, այլընտրանքային որակումները բացառելու անհնարինությունը և ենթադրում՝ յուրաքանչյուր կոնկրետ դեպքում, կոնկրետ իրավիճակում հոետորի կողմից որևէ երևույթի ուրույն մեկնաբանության «իրավաչափությունը»:

Տրամաբանություն առարկայից մեզ հայտնի են սահմանման բազմաթիվ տեսակներ՝ սահմանում մերձավոր սեռի և տեսակային տարբերության միջոցով, գենետիկական սահմանում, օպերացիոնալ սահմանում, օստենսիվ սահմանում և այլն: Եթե բնագիտության մեջ մեթոդաբանական տեսակետից դրանցից որևէ մեկը կամ ամբողջ համախումբը բավարար կարող է դիտվել առարկան կամ երևույթը սպառիչ ներկայացնելու համար, ապա սոցիալ-հասարակական իրողությունների ավարտուն մեկնությունը դրանց ֆունկցիոնալ-բովանդակային տեսանկյունից մասնակիորեն կարող է ընկալվել ընդամենը ձևի առումով: Բնագիտության սահմանումներում նշանակալի չի կարող լինել նպատակի, դրա կիրառականության գործոնը, և դրանք խստորեն ենթարկված են երևույթը օբյեկտիվ, մարդկային որևիցե հետաքրքրությունից անկախ արտացոլման պահանջին: Մինչդեռ մարդու աշխարհում այլ են ու բազմակերպ թե՛ իրողությունները և թե՛ դրանց մեկնությունները: Ինչպե՞ս վերջնականորեն սահմանել սպանության, դիտավորության, արդարության, դավաճանության, վիրավորանքի, զթասրտության, հավատարմության, հայեյանքի... և նմանատիպ երևույթները, որպեսզի բավարարեն դրանց առնչվող հնարավոր բոլոր դեպքերին: Իսկ տեղայնացման դեպքում որքանո՞վ նույնական, առավել ևս՝ բոլորի կողմից ընդունելի կլինեն միևնույն երևույթի հնարավոր սահմանումները: Դա մի ընդարձակ ու ազատ դաշտ է հոետորի համար նոր մեկնաբանություններ, սահմանումներ առաջադրելու, անգամ երբ թվում է, թե տվյալ երևույթի առնչությամբ ամեն ինչ պարզաբանված է: Ինչ խոսք, այս ստատուսի կիրարկումը ենթադրում է բանախոսի առանձնակի պատրաստվածություն, խորաթափանցություն, մասնավորապես՝ փիլիսոփայական անալիզի կարողություն: Բայց դա արդեն ստատուսների տեսության խնդիրը չէ:

Ըստ էության, եթե հաստատման ստատուսը միտված է երևույթի տեղի ունեցածության, գոյության վիճարկությանը, ապա, ի գործառություն սահմանման ստատուսի, առնչվում ենք արդեն իրողությունը, հաստատված երևույթը, դեպքը նպատակահարմար կերպով սահմանելու, բնութագրելու, ցանկալի լույսի ներքո մեկնաբանելու մեթոդին: Սահմանման ստատուսը «իրավունք», նպատակահարմարություն և հնարավորություն է հոետորին փաստարկման

անհրաժեշտ բազայի ապահովմամբ սոցիալական ցանկացած երևույթի ինքնատիպ մեկնաբանության ու սահմանման համար, որը տեսական հիմք կծառայի հետագա հիմնավորումների համոզման գործընթացում:

Փիլիսոփայական մտքի զարգացման ամբողջ ընթացքում մի տեսակ անկյունաքարային խնդիր է եղել ու մնում մարդու գիտակցության մեջ, առավել ևս որոշումների կայացման գործընթացում գիտելիքի կոգնիտիվ-ռացիոնալ և արժեքային-իմաստավորող կողմերի համադրման կամ հակադրման տեսական փորձերը: Այդ երկրնորանքում, առավելապես և մասնավորապես փաստարկման թեմատիկային առնչվող ժամանակակից աշխատություններում, ակնհայտ նախապատվություն է վերապահվում գիտելիքի սոցիալ-բարոյական նկարագրին¹²:

Հոետորիկային՝ իբրև կիրառական գիտաճյուղի, նույնպես ավելի հարագատ է գիտելիքի որակումը դրա արժեքանական տեսանկյունից: Եվ հենց այդ նկատառումով է առաջադրվում ելույթի կազմակերպման հաջորդ տարբերակը: Եթե սահմանման ստատուսը կոչված է վեր հանելու առարկաների, երևույթների բնութագիրը իրենց որակական հատկանիշներով և այսպես թե այնպես ընկալվել-ընդունվել ճշմարտությանը իր համապատասխանությամբ, ապա վիճարկվող խնդրին բոլորովին այլ մոտեցում է ենթադրում երրորդ ստրատեգիական ընտրությունը, այն է՝ **գնահատման ստատուսը**: Այնտեղ, որտեղ բախվում են մարդկային շահերն ու հետաքրքրությունները, որտեղ իրողությունների ինչ և ինչպիսին լինելուց զատ և գուցե առավել կարևորվում են դրանց նշանակությունը, վերաբերումը այդ շահերին ու հետաքրքրություններին, որպես կանոն, առաջին պլան է մղվում խնդրի արժեքանական դիտարկումը, դրա հասարակայնորեն արդարացվածության չափանիշը, ինչը և հնարավոր է դարձնում այդ ստատուսի ներառումը հոետորիկ համոզման գործիքակազմում:

Այս ստատուսի կեցության իմըք՝ արժեքային տարաբնույթ համակարգերի ու աշխարհընկալման վրա ձևավորվող հասարակական պրակտիկան, իրականությունն է, որտեղ ռեալ (ընդունված, գործող) պատկերացումների, չափանիշների կողքին մշտապես առկա է այլ մոտեցումների և այլ արժևորումների (նույնչափ տեղին ու արդարացված) անվերջ հնարավորությունը: Այն, ինչն ինքնին, իբրև երևույթ, «բացարձակ չեզոք» մեթոդաբանությամբ, որևէ կոնկրետ իրավիճակից վերացարկված մեկնաբանությամբ (եթե դա հնարավոր է սոցիալական հարցերում կամ իմաստ ունի) ներկայացվում է որոշակի կոնկրետ սահմանումով, այլընտրանքի (այլ սահմանման) բացակայության

¹² Տե՛ս **Ս. Հ. Հովհաննիսյան**, Փաստարկման արտատրամաբանական տարրերը, ԵՊՀ հրատ., Եր., 1997, էջ 4: **Հր. Գ. Շաքարյան**, Փաստարկման էթիկական-արժեքային տեսանկյունները, «Բանբեր Երևանի համալսարանի», Եր., 1996, № 2, էջ 8: **Брутян Г. А.** Аргументация. Ер., 1984: «How I see Philosophy» (Waismann F.). In «Logical Positivism». (ed. **By Ayer A. J.**). New York. 1966., էջ 350–351: **Perelman Ch and L. Olbrechts-Tyteca.** The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation. Unniversity of Notre Press, 1971, էջ 11:

(անհնարինության) դեպքում անգամ կարող է արժանանալ ամենատարբեր, նույնիսկ անկյունագծորեն միմյանց հակադիր գնահատականների:

Ուստի կրկին նախընտրելի է թվում մարդկանց միասնականության համար հռետորիկայի կողմից ավելի հուսալի ու արդյունավետ հռչակված համոզման եղանակը, որի մեջ առանցքային դերակատարություն է վերապահվում գնահատման ստատուսին: Վերջինս ավելի քան նպատակահարմար և ավելի քան պահանջված է մասնավորապես ոչ նպաստավոր սահմանման առկայության պարագայում: Եթե հռետորի անկարողության կամ օբյեկտիվ անկարելիության հետևանքով խնդրո առարկան ոչ մի կերպ չի «տեղավորվում» անհրաժեշտ-ցանկալի սահմանման շրջանակներում, ապա բանախոսին ոչինչ չի մնում անելու, քան «դրությունը փրկել»՝ անբարենպաստ որակումներով (սահմանված) երևոյթը ներկայացնելու բարենպաստ-արդարացնող գնահատականով:

Այս ստատուսի կիրառությամբ եթե անգամ չի փոխվում տվյալ երևոյթի առկա սահմանումը, ապա առնվազն խնդրահարույց է դառնում դրա հանդեպ ստանդարտ-ընդունված վերաբերմունք-գնահատման ուղղակի գործադրման արդարացվածությունը՝ շահեկանության, նշանակալիության կամ գոնե բարոյականության տեսակետից:

Գնահատման ստատուսը, փաստորեն, խնդրո առարկայի դիտարկում-բնութագրումն է բարու, գեղեցիկի, արդարի, օգտակարի, նպաստավորի, ընդունելիի, նախապատվելիի (և այլն) տեսանկյունից, որոնք մարդու աշխարհում կյանքի կազմակերպման առաջնահերթ չափանիշներ, սկզբունքներ ու միջոցներ են՝ պատմականորեն ու մշակութաբանորեն արդարացված: Իսկ գնահատականների միանշանակություն կամ վերջնականություն (անգամ իրավիճակի կամ հիմնախնդրի նույնականության դեպքում) մարդկային ընդհանուր և անհատական շահերի, հետաքրքրությունների, կողմնորոշումների, մոտիվացիաների, ընկալման կարողությունների (և այլն) բազմազանության պարագայում ոչ միայն պրակտիկորեն առկա չէ, այլև տեսականորեն գրեթե անհնար է:

Ելույթը նախապատրաստելիս առկա հանգամանքների, ակնհայտ փաստերի, դեպքի բնութագրի բերումով միշտ չէ, որ հռետորը կարող է իրացնել վերը նշված ստատուսներից որևիցե մեկը: Թե՛ դեպքի կամ մասնակցության փաստական իրողության, թե՛ անքննելի սահմանման և թե՛ անբարենպաստ գնահատականի անվիճարկելիության հանգամանքները բանախոսին թողնում են ձեռնունայն իր համար բարենպաստ դիրքորոշումը առաջադրելու, վիճարկության դրվող դեպքը կամ երևոյթը նպատակահարմար լույսի ներքո ներկայացնելու խնդրում: Նման իրավիճակներում ստատուսների տեսությունը առաջարկում է այսպես կոչված վերջին հույսի ստրատեգիական տարբերակը՝ **բացարկի ստատուսը**: Ըստ էության դա մի դիրքավորում է, որով բացառվում է խնդրի բովանդակային քննարկումը, հաստատման, սահմանման

կամ գնահատական տալու հնարավորությունը՝ գործընթացը մղելով սուբյեկտիվ դրդապատճառներով անբարեհույս ելակետի հերքման, որևէ առողջ քննարկում իրականացնելու անհնարինության եզրակացության:

Հարկ է նշել, որ բացարկյի «ստատուս» (նաև թույլատրելի) լինելը վիճարկվում է որոշ հեղինակների կողմից այն նկատառումով, որ ի դեմս դրա (և ի տարբերություն մյուս ստատուսների) գործ ունենք ոչ թե փաստարկման, թեմայի շուրջ կշռադատություններով հիմնավորման հետ, այլ խուսանավելու մի ստրատեգիայի հետ, երբ **հակընդդեմ փաստարկման փոխարեն առաջադրվում է ներկայացված պնդման ծագման աղբյուրի կամ հենց իրեն՝ ընդդիմախոսին, անվստահելի, անարժան, անվայել կամ մերժելի որակումը, երբ բանախոսը ուղղակի հրաժարվում է ներկայացված խնդրին անդրադառնալուց՝ իրականում փորձելով դրա բացասմանը հասնել ներկայացնողին կամ ծագման աղբյուրը բացասելով** («Եվ ով է ճշմարտությունից/օրենքից/բարոյականությունից խոսում...», «Տեսեք, թե ում/ինչ է վկայակոչում...»): Առաջին հայացքից ոչ այնքան բարեխիղճ այս վարքի դրսևորումները ուշադիր լինելու դեպքում անվերջ կարելի է նկատել հաղորդակցության բոլոր մակարդակներում՝ սկսած առօրյա շփումներից մինչև դատական ու քաղաքական ելույթները, ինչը խոսում է այս հնարքի կենսունակության ու, թերևս, արդյունավետության մասին: Եվ դա անպայման ունի թե՛ սոցիալ-իրավական կարգավորումների և թե՛ բարոյափոխման նպատակներ ընկալումների իր բացատրությունը, արդարացումն ու գործառնությունը:

Պատմական փորձով արդարացված թե տարերային անհետևողականությամբ մտքի ասոցիատիվ անցումները պայմանական կապեր, համեմատական միանմանության մոդելներ են ստեղծում անձի, ինստիտուտի, աղբյուրի վարքի, բնութագրի և նրանց ներկայացրած գաղափարի, հարցադրման, դիտարկումների միջև՝ նրանց հանդեպ ունեցած պատկերացումը, դրական թե բացասական վերաբերմունքն ու գնահատականը մեխանիկորեն տարածելով նաև նրանց հարցադրումների վրա: Դրա ամրագրումն է դարերի խորքից եկող Աստվածաշնչյան բանաձևումը՝ «Չար ծառը չի կարող բարի պտուղ տալ»: Նման ենթադրությունն արդյո՞ք հաստատվում է մարդկության պրակտիկայով: Ավելի շատ՝ այո, քան՝ ոչ: Եվ այդ պնդումն ինքնին հենց այդ պրակտիկայի, կյանքի փորձի վերլուծության արդյունք է: Թեև այդ նույն պրակտիկան չի բացառում նաև մերժված աղբյուրի կողմից կառուցողական և տեղին մասնակցության հնարավորությունը: Իսկ խիստ ռացիոնալ և կանոնակարգային մոտեցման դեպքում ցանկացած դատողության պետք է արձագանքել ըստ բովանդակության, այլ ոչ թե ըստ ներկայացնողի: Եվ այնուամենայնիվ, առօրյայում թե իրավաքաղաքական հարաբերություններում որևէ երևույթի մասին բնութագիր կամ գնահատական հնչեցնելիս որևիցե մեկը իր պնդմանը ծանր կշիռ կամ համոզականություն հաղորդելու նպատակով հազիվ թե կփորձի վկայակոչել

մարդկության-հասարակության ընկալումներում ոչ բարեհամբավ կամ մերժված մեկի իմաստախոսությունը կամ մեկնաբանումը, որքան էլ դրանք տեղին և հիմնավորված թվան: Հակառակ դեպքում մենք գործ կունենանք չխրախուսվող փաստարկի հետ, որը ներկա համատեքստում կարելի է որակել որպես «անտիլոկուս»:

Նկատենք, սակայն, որ նման փաստարկումը արդարացված կարող է լինել, երբ գիտակցված կերպով կիրառվում է ընդդիմախոսի ներկայացրած պնդման, գաղափարի, գնահատականի վարկաբեկման կամ հենց իր՝ ներկայացնողի հանդեպ բացասականորեն կանխակալ դիրքորոշում ձևավորելու նպատակով: Դրա գործածության ակնառու դեպքեր կարելի է արձանագրել հատկապես քաղաքական դեբատներում, երբ ընդդիմախոսի ներկայացրած տեսակետը արժեզրկելու նպատակով հիշատակվում է, որ նման մտքեր հանդիպում ենք մարդկությանը հայտնի պախարակելի վարքով, կենսագրությամբ, պատմության մեջ «հերոստրատյան փառքի» հասած հակահերոսների գաղափարներում: Եվ իրոք, փորձեք ազգի ճակատագրի կամ հեռանկարի վերաբերյալ թեկուզ ամենատեսական ելույթում ձեր կողմից առաջադրվող տեսակետը ամրապնդել Ադոլֆ Հիտլերի «Բմ պայքարը» գրքից քաղված որևիցե, անգամ գրքի համատեքստից ու նպատակից անկախ, չեզոք մի գաղափարով և պատեհ առիթ՝ կստեղծեք ընդդիմախոսին ձեր պնդման իրավաչափությունը եղծելու, ձեզ նշված հեղինակի, նրա չարկամ կերպարի հետ նույնացնելու «իրողությամբ»: Ինչ խոսք, կլինեն անհատներ, ովքեր, թեկուզ ներքուստ, հիշատակված աղբյուրը անհարկի համարելով, կփորձեն խորանալ պնդման ճշմարտացիության կամ արդարացվածության մեջ: Սակայն միջին վիճակագրական լսարանի համար տվյալ գաղափարից հրաժարումը հենց իրեն՝ բանախոսին մերժելով՝ ոչ միայն սպասելի է, այլև օրինաչափություն է:

Իհարկե, ստատուսների տեսությունը, առաջադրելով ներկայացված չորս տարբերակները իբրև հոռետրական ելույթի ստրատեգիան որոշելու հնարավորություններ, չի սահմանափակվում դրանց մեկուսի վերլուծությամբ՝ մի կողմ թողնելով կամ անտեսելով հոռետրական տակտիկական և արտահայտչական բազմապիսի հնարքների նշանակությունը դրանց իրացման գործընթացում: Վերջիններս ամփոփվում են բառագործածության, տրոպների, խոսքի ֆիգուրների և մի շարք այլ՝ միմյանց փոխլրացնող հնարքների մասին տեսություններում, որոնք ստատուսների տեսության հետ միասնաբար ամբողջացնում ու գրեթե ավարտուն տեսքի են հասցնում հոռետրիկայի մասին ուսմունքը անտիկ մշակույթում:

АТОМ ВАРДУМЯН – Теория статусов в античной риторике. – Значительная роль философии в процессе развития духовной культуры человечества проявляется не только в более чем значительном объеме знаний, но и в методологии формирования, обоснования и оценки знаний в целом. Несмотря на то, что наш разум в своей основе склонен к объективности и точности, жизнь, особенно человеческие реалии, были и остаются предметом различных

интерпретаций, часто эквивалентных, но также и противоречивых идей. И «виновником» его является не недостаток или противоречивость нашего мышления, а неисчерпаемость возможных описаний любого явления в сочетании с универсальными реалиями мира. Такая ситуация затрудняет, если не делает невозможным, особенно в отношении событий и фактов, определение и оценку человеческой жизни. Вопрос об истине и заблуждении, добре и зле, полезном и вредном, справедливом и несправедливом, приемлемом и неприемлемом, хорошем и плохом... до сих пор стоит на повестке горячих философских дискуссий и является проблемой в практике организации общественной жизни и процессов социального развития.

С миссией интерпретации и координации таких проблем риторика была воплощена в жизнь в древней культуре как практическая методология достижения общего вывода, убеждения посредством аргументации и возможности предлагать философски обоснованные решения мировоззренческих проблем. В этом отношении своей современностью всегда отличаются теории о статусах и локусах, которые еще иногда разрабатываются, но чаще элементарно, широко используются, особенно в судебных и политических процессах, живых выступлениях, дискуссиях и дебатах. Более того, в нашей перспективе введения судов присяжных и в нашей реальности демократизации политического поля кажется более чем важным охватить и понять общую риторику и теории, представленные в статье, в частности для тех, кто активен в упомянутой области.

Ключевые слова: *риторика, виды риторики, спорный вопрос, речевая стратегия, статусы, локусы, экстралогический аргумент, определение и оценка, отвод*

ATOM VARDUMYAN – *The Theory of Status in Ancient Rhetoric.* – The significant role of philosophy in the development of spiritual culture of humanity is manifested not only in more than substantial volume of knowledge, but also in its methodology of formation and evaluation of knowledge at large. As much as our mind is fundamentally inclined to objectivity and accuracy, life, especially human realities, have been and remain to be subject to various interpretations, and, equivalent, but at the same time contradicting ideas. And its “culprit” is not the shortcoming or inconsistency of our thought, but the inexhaustibility of possible descriptions of any phenomenon in combination with the universal realities of the world. This fact makes it difficult – if not impossible – the universal definition and assessment of phenomena, events and developments of human life. The separation of truth and error, good and evil, useful and harmful, fair and unfair, acceptable and unacceptable, good and bad is still on the agenda of intense philosophical debates and a problem in the practice of organizing social life and social processes. With the mission of coordination and interpretation of such problems, rhetoric was brought to life in ancient culture as practical methodology enabling to achieve common conclusion and persuasion through argumentation, and an opportunity to propose philosophically grounded solutions to universal issues. Among them, the theories on statuses and loci are especially topical. Today, they are well-elaborated theories that are widely used in judicial and political processes, live speeches, discussions and debates. Moreover, in our perspective introduction of jury courts and in today’s reality of democratization of the political field, it seems more than important to discuss rhetoric in general and the theories presented in the present article in particular, especially for those who are active in the mentioned spheres of activity.

Key words: *rhetoric, types of rhetoric, controversial issue, speech strategy, statuses, locuses, extralogical argument, definition and assessment, rejection*

ԴԱՎԱԴԱՊԱՇՏԱԿԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾՄԱՆ ԴՐԱԿԱՆ ԵՎ ԲԱՑԱՍԱԿԱՆ ՀԵՏԵՎԱՆՔՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

ԼԵՎՈՆ ԲԱԲԱՋԱՆՅԱՆ* 
Երևանի պետական համալսարան

Հոդվածում համեմատական վերլուծության են ենթարկվել դավադրապաշտական տեսությունների տարածման սոցիալ-հոգեբանական, սոցիալ-քաղաքական, իմացաբանական հետևանքները: Ըստ հոդվածագրի, թեև դավադրապաշտական տեսությունների տարածումը հումանիտար և հասարակագիտական ակադեմիական շրջանակներում հիմնականում բացասական համբավ ունի, սակայն դրա հետևանքները չի կարելի միանշանակորեն գնահատել որպես բացասական երևույթ: Հոդվածում օգտագործվել են խնդրի վերաբերյալ միջգիտակարգային էմպիրիկ և տեսական ուսումնասիրությունների արդյունքները, անդրադարձ է կատարվել դավադրապաշտական տեսությունների տարածման սոցիալ-հոգեբանական, սոցիալ-քաղաքական, ինչպես նաև իմացաբանական հետևանքների գնահատմանը: Որպես դավադրապաշտական տեսությունների տարածման բացասական հետևանքներ են ներկայացվել քաղաքական հաստատությունների նկատմամբ խորացող անվստահությունը, ժողովրդավարության սպառնալիքները, գիտության և գիտականության մերժողականության և սոցիալ-հոգեբանական խոցելիության դրսևորումները, իսկ որպես դրական հետևանքներ՝ քաղաքական թափանցիկության և հաշվետվողականության ընդլայնման, իրական դավադրությունների բացահայտման, աշխարհում մարդու ճանաչողական ադապտացման գործոնները: Համեմատական վերլուծության արդյունքում արվել են հետևյալ եզրահանգումները. 1) դավադրապաշտական տեսությունների տարածման բացասական հետևանքները գերազանցում են դրական հետևանքներին, 2) դրական հետևանքներն ունեն կարճաժամկետ, մինչդեռ բացասական հետևանքները՝ երկարաժամկետ ազդեցություն: Հոդվածի արդյունքները կարող են կիրառվել հումանիտար և հասարակագիտական հետազոտություններում, հանրային և պետական քաղաքականությունների մշակման գործում:

* **Լևոն Բաբաջանյան** – փիլ. գիտ. թեկնածու, ԵՊՀ սոցիալական փիլիսոփայության, բարոյագիտության և գեղագիտության ամբիոնի դոցենտ

Левон Бабаджанян – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной философии, этики и эстетики, ЕГУ

Levon Babajanyan – PhD, The Chair of Social Philosophy, Ethics and Aesthetics at YSU, docent

Էլ. փոստ՝ levonbabajanyan@ysu.am. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3734-0030>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Ստացվել է՝ 12.03.2024

Գրախոսվել է՝ 15.03.2024

Հաստատվել է՝ 29.03.2024

© The Author(s) 2024

Բանալի բառեր – դավադրապաշտական տեսություններ, դավադրապաշտություն, ճանաչողական կողմնակալություններ, համեմատական վերլուծություն, քաղաքական նարատիվներ, պոպուլիզմ, քաղաքական օտարում

Դավադրապաշտական տեսությունների (այսուհետ՝ ԴՏ) տարածումը հումանիտար-հասարակագիտական հետազոտություններում այսօր առավել հաճախ քննարկվող խնդիրներից է: Բանն այն է, որ ԴՏ-ները հիմնականում տարածվում են ճգնաժամային իրավիճակներում, ինչի վառ ապացույցը 2019 թ.-ին բռնկված ԲՈՎԻԴ-19 համաճարակի վերաբերյալ զանազան ԴՏ-ների ի հայտ գալն է, որոնք համալրեցին ՁԻԱՀ-ի, կլիմայական փոփոխությունների, «գլոբալիստների», պատվաստումների, «խորքային պետությունների», համաշխարհային և տեղային ԴՏ-ների արդեն իսկ ծանոթ շարքը: Եվ եթե հետազոտողները գրեթե միակարծիք են ԴՏ-ների տարածման պատճառների հարցում, ապա նրանց կարծիքները տարբերվում են այն հարցերում, թե ինչպես կարելի է գնահատել ԴՏ-ների տարածման հետևանքները և, ըստ այդմ, ինչպես վերաբերվել ԴՏ-ների տարածմանը: Այս հոդվածում կքննարկվեն և կհամեմատվեն ԴՏ-ների տարածման հետևանքները՝ հենվելով խնդրո առարկայի վերաբերյալ հիմնականում սոցիալ-հոգեբանական և քաղաքագիտական էմպիրիկ ու տեսական հետազոտությունների վրա:

Դավադրությունների մասին տեսությունները սահմանվում են որպես պատմական, ընթացիկ կամ ապագա իրադարձությունների մասին մեկնաբանություններ, որոնք տվյալ իրադարձության պատճառ են համարում ազդեցիկ անձանց խմբի գաղտնի գործունեությունը, որն ուղղված է իրենց շահի սպասարկմանը՝ ի հեճուկս ընդհանուր բարիքի¹: Սակայն անհրաժեշտ է տարբերակել իրականում տեղի ունեցած դավադրությունների մասին տեսությունները մտացածին դավադրությունների մասին տեսություններից՝ ԴՏ-ներից: Այս առումով որոշ հետազոտողներ առանձնացնում են դավադրությունների մասին պատմող տեսությունների չորս տեսակ՝ ապացուցված, հերքված, խաբուսիկ և բաց², որոնցից առաջիններն իրականում տեղի ունեցած և ապացուցված դավադրությունների մասին են, երկրորդները ենթադրյալ դավադրությունների մասին հերքված տեսություններ են, երրորդները ենթադրյալ դավադրությունների մասին են, որոնք տարածողները, սակայն, ուրիշներին մոլորության մեջ գցելու նպատակ են հետապնդում, չորրորդները նույնպես ենթադրյալ դավադրությունների մասին են, սակայն դրանք տարածողները համոզված են դրանց իսկությանը և տարածում են դրանք բարի նպատակներով՝ հանրությանը «լուսավորելու» համար: Այսպիսով, առաջին երկու դեպքում մենք գործ ունենք դավադրությունների մասին տեսությունների հետ, իսկ երրորդների և

¹ Տե՛ս **Uscinski J.E., Parent J.M.**, American Conspiracy Theories, Oxford University Press, New York, 2014, էջ 32:

² Տե՛ս **Raikka J.**, Conspiracies and Conspiracy Theories: An Introduction, Argumenta 3.2, 2018, էջ 5-6:

չորրորդների դեպքում՝ ԴՏ-ների հետ: Հետագա շարադրանքում մենք կքննարկենք միայն ԴՏ-ների տարածման հետևանքները, քանի որ դավադրությունների մասին ապացուցված կամ հերքված տեսությունների տարածման հետևանքները խնդիրներ չեն կարող հարուցել:

ԴՏ-ների տարածման բացասական հետևանքները

ԴՏ-ների տարածման բացասական հետևանքները կարելի է դասակարգել հետևյալ երեք խմբում՝ սոցիալ-քաղաքական (ԴՏ-ների ենթատեսակներից մեկի՝ պոպուլիստական ԴՏ-ների տարածման քաղաքական սպառնալիքներին անդրադարձել է նաև սույն տողերի հեղինակը)³, սոցիալ-հոգեբանական և իմացաբանական:

Ժողովրդավարության ձգտող հասարակությունների համար սոցիալ-քաղաքական տեսանկյունից բացասական են այն երևույթները, որոնք քաղաքացիներին մեկուսացնում են քաղաքականությունից և որոշումների կայացման վրա ազդեցության հնարավորությունից, նվազեցնում են օրինական իշխանությունների կառավարման արդյունավետությունը, ստեղծում են հասարակության կամ հասարակության տարբեր խմբերի համար անվտանգային սպառնալիքներ, և ընդհանրապես՝ որոնք սպառնում են ժողովրդավարության հիմնական սկզբունքներին՝ խոսքի ազատությանը, մարդու իրավունքներին և այլն:

Հումանիտար և հասարակագիտական հետազոտություններում որպես ԴՏ-ների տարածման սոցիալ-քաղաքական բացասական հետևանքներ հիմնականում նշվում են հետևյալները՝ քաղաքական ինստիտուտների նկատմամբ վստահության քայքայումը, դրա հետևանքով զանգվածային անտարբերության, ցինիզմի և քաղաքական մեկուսացման դրսևորումները, աջակցությունը պոպուլիստական խոսույթին, ավտորիտարիզմի «արդարացումը», տեսակետների բեռնացումը և այլն: Քննարկենք նշվածներից մի քանիսը:

Քաղաքական հաստատությունների նկատմամբ վստահության քայքայում

Չնայած այն հանգամանքին, որ ոչ բոլոր ԴՏ-ներն են առնչվում քաղաքականությանը և քաղաքական գործընթացներին (ինչպես, օրինակ, մոդեսանմանների գաղտնի կառավարման, Երկրի հարթ լինելու, ՉԹՕ-ների վերաբերյալ և այլ ԴՏ-ների դեպքերում), այնուամենայնիվ ԴՏ-ների նկատմամբ հավատը նվազեցնում է քաղաքական հաստատությունների նկատմամբ վստահությունը⁴: Բոլոր տեսակի ԴՏ-ների խոսույթի հիմքում ընկած են այնպիսի պնդումներ և ենթադրություններ, համաձայն որոնց՝ քաղաքական հաստատությունները կարող են խաբել մարդկանց, թաքցնել իրականությունը և հետևաբար՝ վստահության արժանի չեն: Հաճախ ԴՏ-ները իրադարձությունների պաշտոնական

³ Տե՛ս Լ. Բաբաջանյան, Պոպուլիստական դավադրապաշտական տեսությունների տարածման քաղաքական սպառնալիքները, «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Միջազգային հարաբերություններ, Քաղաքագիտություն», 2022, № 1, էջ 61-73:

⁴ Տե՛ս **Krekó, P.**, Countering Conspiracy Theories and Misinformation, խմբ. Butter, M., Knight, P., «Routledge Handbook of Conspiracy Theories» գրքում, London: Routledge, 2020, էջ 242-256:

մեկնաբանությունները դիտարկում են որպես կեղծիքներ՝ վերջիններիս նկատմամբ մարդկանց մեջ սերմանելով թերահավատություն: Սակայն այդ թերահավատությունը չի սահմանափակվում գուտ իմացաբանությամբ. այն հասարակության շարքային անդամներին պահում է տևական անորոշության պայմաններում, ինչը ոչ միայն առաջացնում է իրականության «պաշտոնական» մեկնաբանությունների նկատմամբ անվստահություն, այլև քայքայում է իրականության համընդունելի պատկեր ձևավորելու, արժանահավատ տեղեկատվություն ձեռք բերելու և գնահատելու, ապացույցների վրա հիմնված երկխոսություն ունենալու հնարավորության հիմքերը: Իմացաբանական համընդհանուր հիմքերի քայքայման պայմաններում կյանքի իրավունք են ստանում բոլոր տեսակի հնարավոր այլընտրանքային մեկնաբանություններն ու բացատրությունները, ինչը քայքայում է քաղաքական հաստատությունների՝ իրականության «պաշտոնական» մեկնաբանության աղբյուր լինելու նկատմամբ վստահությունը:

Քաղաքականությունից օտարում

ԴՏ-ների խոսույթը չի սահմանափակվում միայն քաղաքական հաստատությունների նկատմամբ վստահության քայքայմամբ: Ինչպես նշում են որոշ հետազոտողներ, ԴՏ-ները, հատկապես քաղաքական ԴՏ-ները, կարող են հանգեցնել անտարբերության, ցինիզմի և քաղաքականությունից օտարման⁵: Իմացաբանական համընդհանուր հիմքի քայքայումը հանգեցնում է պատմաքաղաքական իրադարձությունների միասնական մեկնաբանության կամ նախադրյալի նկատմամբ թերահավատությանը, ինչի հետևանքով անհատը կարծես օտարվում է քաղաքական կոլեկտիվ իրականությունից: Իսկ երբ դրան գումարվում է նաև ԴՏ-ների խոսույթում ներկայացվող ազդեցիկ ուժերի կողմից քաղաքական գործընթացների կառավարման և ուղղորդման վերաբերյալ համոզմունքը, նպաստավոր պայմաններ են ստեղծվում քաղաքականության նկատմամբ զանգվածային անտարբերության դրսևորման համար: Եթե ամենն արդեն իսկ որոշված է չարամիտ ազդեցիկ ուժերի կողմից, ապա այլևս իմաստ չունի մասնակցելու քաղաքական «բեմականացումներին», լինեն դրանք ընտրություններ, հանրային քննարկումներ, պետական անվտանգային միջոցառումներ և այլն: Այս կերպ ԴՏ-ների տարածումը հանգեցնում է քաղաքականությունից օտարմանը:

Տեսակետների բևեռացում

Մի շարք հետազոտությունների համաձայն՝ ժամանակակից տեղեկատվական և սոցիալական հարթակներում տարածվող ԴՏ-ները նպաստում են այս կամ այն հարցին առնչվող տեսակետների և մոտեցումների բևեռացմանը⁶: Բանն այն է, որ տեղեկատվական հարթակները ստեղծում են նոր պայմաններ ճանաչողական կողմնակալություններից մեկի՝ «հաստատման աղճատման»

⁵ Տե՛ս **Butler, L.D., Koopman, C. and Zimbardo, P.G.**, The psychological impact of viewing the film “JFK”: emotions, beliefs, and political behavioral intentions, *Political Psychology*, 1995, 16 (2), էջ 237-257:

⁶ Տե՛ս **Jolley D., Mari S., Douglas K. M.**, Consequences of Conspiracy Theories, «Routledge Handbook of Conspiracy Theories» գրքում (խմբ.՝ Butter M., Knight P.), Routledge, 2020, էջ 233-234:

դրսևորման համար, ըստ որի՝ մարդիկ հակված են ընդունելու որևէ հարցի վերաբերյալ այն մեկնաբանությունները, որոնք համընկնում են իրենց արդեն իսկ ունեցած դիրքորոշումներին, և չնկատելու կամ արհամարհելու այն մեկնաբանությունները, որոնք հակասում են իրենց դիրքորոշումներին: Առցանց հարթակներում այս աղճատման դրսևորման հետևանքով ի հայտ է եկել իմացաբանական արատավոր մի երևույթ, որը կոչվում է «արձագանքման խցիկ»: Այնտեղ հայտնված մարդիկ արտադրում և սպառում են միայն այնպիսի տեղեկատվություն, որը համընկնում է տվյալ խցիկի պատկերացումներին, հակառակ պարագայում մերժվում և արհամարհվում է: Արձագանքման կոնկրետ խցիկում շրջանառվող ԴՏ-ները հանգեցնում են սոցիալական դիրքորոշումների և տեսակետների բեռնացման, ինչն էլ իր հերթին դժվարացնում է սոցիալական երկխոսության եզրեր գտնելու խնդիրը:

Պոպուլիստական խոսույթի աջակցում

Բազմաթիվ հետազոտություններ ցույց են տալիս պոպուլիստական և դավադրապաշտական խոսույթների փոխկապակցվածությունը և դրանց խոսույթների գաղափարախոսական ընդհանրությունները: Մասնավորապես, նշվում են հետևյալ ընդհանրությունները՝ քաղաքականության մաքիավելիական բնութագրումը, քաղաքական էլիտաների հրեշացումը, Մենք-Նրանք բարոյական հակադրությունը, քաղաքականության առասպելականացումը և այլն⁷: Պոպուլիստական խոսույթը և դավադրապաշտական նարատիվները փոխլրացնում են միմյանց: Պատահական չէ, որ պոպուլիստ համարվող քաղաքական առաջնորդները իրենց քաղաքական տեքստերում հաճախ են օգտագործում դավադրապաշտական նարատիվներ: Քաղաքական տեսաբաններ Է. Բերգմանը և Մ. Բաթերը մասնավորապես ներկայացնում են, թե ինչպես են, օրինակ, սկանդինավյան երկրներում աջակողմյան-ծայրահեղական համբավ ունեցող քաղաքական կազմակերպությունները (ինչպես օրինակ՝ դանիական «Ժողովրդի կուսակցությունը», նորվեգական «Առաջադիմական կուսակցությունը» կամ ֆիննական «Բսկական ֆինների կուսակցությունը») օգտագործում ներգաղթյալներին բացասական լույսի ներքո ներկայացնող ԴՏ-ները՝ իրենց հակամիգրացիոն քաղաքական գիծը առաջ տանելու համար⁸: Նշված կուսակցությունները տարատեսակ ԴՏ-ների միջոցով ներգաղթյալներին, հիմնականում մահմեդականներին, ներկայացնում են որպես իրենց պետությունների զարգացումը խոչընդոտող սոցիալական շերտ և առաջ են մղում էթնոազգայնական քաղաքական օրակարգեր: Նշենք նաև, որ թեև պոպուլիզմի և դավադրապաշտության համադրության ներկայացված օրինակները վերաբերում են ժողովրդավարական քաղաքական կազմակերպում ունեցող պետություններին, սակայն պոպուլիզմի և դավադրապաշտության համադրությունն առավել

⁷ Տե՛ս Լ. Բաբաջանյան, Պոպուլիզմի և դավադրապաշտական տեսության գաղափարական բաղադրիչները, «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն», 2021, № 2, էջ 31-43:

⁸ Տե՛ս Bergmann E., Butter M., Conspiracy Theory and Populism, Consequences of Conspiracy Theories, «Routledge Handbook of Conspiracy Theories» (խմբ. Butter M. and Knight P.), Routledge, 2020, էջ 334-337:

հաճախ կարող ենք նկատել հատկապես ավտորիտար քաղաքական առաջնորդների հեռուորաբանությունում, որոնք ՂՏ-ներն օգտագործում են իրենց ավտորիտար կառավարմանը «լեզվիտիմ» տեսք տալու նպատակով⁹:

Սոցիալ-հոգեբանական բացասական հետևանքներ

Սոցիալ-հոգեբանական տեսանկյունից բացասական են այն երևույթները, որոնք սպառնում են տվյալ հասարակության անդամների հոգեբանական բարեկեցությանը, հասարակության համախմբվածությանը և գործառնական հնարավորություններին: Այս համատեքստում, թեև մասնագիտական գրականությունում ՂՏ-ների տարածման սոցիալ-հոգեբանական և վարքաբանական հետևանքները դեռևս բավարար չափով ուսումնասիրված չեն, հետազոտողները հիմնականում նշում են ՂՏ-ների տարածման հետևյալ բացասական հետևանքները. դրանք հանգեցնում են անգործության և անորոշության զգացողությունների տարածմանը (օրինակ՝ համաճարակների ժամանակ պատվաստման, կլիմայական փոփոխությունների և համամարդկային այլ կարևոր խնդիրների նկատմամբ)¹⁰, միջխմբային հարաբերություններում մեծացնում են տարբերակման և կանխակալ վերաբերմունքի դրսևորման չափը¹¹, նվազեցնում են միջխմբային վստահության աստիճանը և այլն: Թվարկված բոլոր հետևանքները սոցիալ-հոգեբանական տեսանկյունից դիտարկվում են որպես բացասական, քանի որ սպառնում են ինչպես հասարակության անդամների բարեկեցությանը, այնպես էլ սոցիալական տարբեր խմբերի և շերտերի միջև փոխգործակցության հնարավորությանը, համախմբվածությանը:

Իմացաբանական բացասական հետևանքներ

Իմացաբանական տեսանկյունից բացասական կամ արատավոր են այն երեվույթները, որոնք խոչընդոտում են իրականության արդյունավետ և պատասխանատու ճանաչողությունը: Մինչ ՂՏ-ների տարածման իմացաբանական տեսանկյունից բացասական հետևանքներին անդրադառնալը նախ մանրամասնենք, թե ինչ նկատի ունենք՝ «արդյունավետ և պատասխանատու ճանաչողություն» ասելով: Որքան էլ պարզունակ հնչի, սակայն աշխարհը ճանաչելու նպատակը իրականությունը բացահայտելն է, հասկանալը, թե ինչու են երեվույթները տեղի ունենում այնպես, ինչպես մեզ երևում են, այլ կերպ՝ աշխարհի մասին ճշմարիտ համոզմունքներ ձևակերպելն է: Սակայն «արդյունավետ հետազոտությունը» չի կարող սահմանափակվել միայն աշխարհի մասին ճշմարիտ համոզմունքների ձևակերպմամբ. այն ավելի նեղ խնդիր է լուծում. արդյունավետ ճանաչողության խնդիրը աշխարհի մասին գիտելիքի արտադրությունն է¹²: Ուստի արդյունավետ է այն հետազոտությունը, որում լավագույնս է իրակա-

⁹ Տե՛ս **L. Բաբաջանյան**, Why are Spreading Deceptive Political Conspiracy Theories Ethically Wrong? (անգլ.), «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն», 2023, № 2, էջ 31-32:

¹⁰ Տե՛ս **Jolley D., Douglas K.M.**, The social consequences of conspiracism: exposure to conspiracy theories decrease intentions to engage in politics and to reduce one's carbon footprint, *BJP*, 105 (1), 2014, էջ 35-36:

¹¹ Տե՛ս **Jolley D., Meleady R., Douglas, K.M.**, Exposure to intergroup conspiracy theories promotes prejudice which spreads across groups, *British Journal of Psychology*, 2019, էջ 17-35:

¹² Տե՛ս **Cassam Q.**, Vice Epistemology, *The Monist*, 2016, 99, էջ 167:

նացվում գիտելիքի արտադրությունը, և բացասական են այն հետևանքները, որոնք խոչընդոտում են գիտելիքի արտադրությունը: «Պատասխանատու» է այն ճանաչողությունը, որի դեպքում հետազոտողը հարգում է փաստերը և գիտակցում է այն չգրված պարտավորությունները, որոնք ակնկալվում են հետազոտողից՝ լինել հաշտ տրամաբանության հետ, փաստերը միտումնավոր չմանիպուլացնել, հնարավորինս խուսափել ճանաչողական կողմնակալություններից և այլն¹³: Ամբողջացնելով ասվածը՝ եզրակացնենք, որ ԴՏ-ների տարածման հետևանքներն իմացաբանական տեսանկյունից բացասական են այն պարագայում, երբ խոչընդոտում են գիտելիքի արտադրությունը և չեն բավարարում պատասխանատու հետազոտության չափանիշներին:

Մասնագիտական գրականությունում որպես իմացաբանական տեսանկյունից ԴՏ-ների տարածման բացասական հետևանքներ նշվում են հիմնականում գիտության նկատմամբ մերժողականությունը, տրամաբանության հետ անհաշտությունը, իրականության պարզունակացումը, մտացածին խնդիրների թիրախավորումը և այլն:

Իրականության պարզունակացում

Դավադրապաշտական խոսույթում սոցիալական բարդ և երբեմն ընդհանուր եզրեր չունեցող իրողությունները ներկայացվում են որպես կապակցված իրողություններ, որոնք կյանքի են կոչվում ինչ-որ խմբերի չարամիտ նպատակադրությունների արդյունքում: Այլ կերպ՝ ԴՏ-ները սոցիալ-քաղաքական բարդ իրողությունները մեկնաբանում են ներքնապես պատճառավորված միանշանակ բացատրությունների միջոցով¹⁴: Օրինակ՝ ՔՈՎԻԴ-19-ի վերաբերյալ ԴՏ-ներում համաճարակի տարածումը ներկայացվում էր ոչ թե որպես վիրուսների և մարդկանց կենսաբանական առանձնահատկություններից բխող երևույթ, այլ ինչ-որ չարամիտ ուժերի միտումնավոր գործունեության արդյունք: Համաճարակի տարածումը չարամիտ ուժերի դավադրությամբ բացատրելն ավելի պարզ և հասկանալի է, քան դրա կենսաբանական բարդ պատճառները հասկանալն ու դրանցով բացատրելը: Իրականության պարզունակացումը տվյալ դեպքում բացասական երևույթ է, քանի որ խոչընդոտում է իրականության բարդ բնույթը հասկանալը և հետևաբար նաև համարժեք արձագանք ու գործողություններ մշակելն ու իրականացնելը, այլ կերպ՝ չի նպաստում գիտելիքի արտադրությանը:

Տրամաբանության հետ անհաշտություն

ԴՏ-ները հաճախ հագեցած են տրամաբանական հակասություններով լի մեկնաբանություններով: Տրամաբանական տեսանկյունից ամենացուցանակապետությունը ԴՏ-ների խոսույթում թերևս այն է, որ կարող են տեղի ունենալ զանգվածային դավադրություններ, որոնք միևնույն ժամանակ զաղտնի են

¹³ Տե՛ս նույն տեղը, էջ 166:

¹⁴ Տե՛ս **Bale, J. M.**, Political Paranoia v. Political Realism: On Distinguishing Between Bogus Conspiracy Theories and Genuine Conspiratorial Politics, Patterns of Prejudice, 2007, 41(1), էջ 45–60:

մնում¹⁵: Ըստ սահմանման՝ ԴՏ-ում ներկայացված դավադրությունը պետք է գաղտնի լինի, հակառակ դեպքում այն այդպիսին չի կարող համարվել: Բայց միևնույն ժամանակ բազմաթիվ ԴՏ-ներում ներկայացվող դավադրությունների համար անհրաժեշտ է մեծաթիվ մարդկանց ներգրավվածությունը: Որոշ հետազոտություններ ցույց են տվել, թե որքան մարդ պետք է ներգրավված լինի այս կամ այն դավադրությունում, որպեսզի այդ դավադրությունը կյանքի կոչվի: Օրինակ՝ ԱՄՆ-ի տիեզերագնացների կողմից Լուսնի վրա վայրէջքը կեղծելու դավադրությանը պետք է ներգրավված լինի 411 000 մարդ, կլիմայական փոփոխությունների խարդախության դավադրությանը՝ 405 000 մարդ, «մահաբեր» պատվաստումների դավադրությանը՝ 22 000 մարդ և այլն¹⁶: Այսինքն՝ հնարավոր չէ, որ որևէ նման մասշտաբի հանցանք լինի դավադիր պայմանավորվածության արդյունք՝ առանց հազարավոր մարդկանց մասնակցության, այսինքն՝ առանց գաղտնիության: Մտածողության կանոնավորության նման անտեսումները բնորոշ են բազմաթիվ ԴՏ-ների, ինչը վկայում է դրանց հավատացողների պատասխանատու ճանաչողության սկզբունքների հետ անհաշտ լինելու մասին:

Գիտության նկատմամբ մերժողականություն

Գիտության նկատմամբ մերժողականության տարածման և ԴՏ-ների տարածման միջև փոխկապակցվածությունը նույնպես դրսևորվեց ՔՈՎԻԴ-19 համաճարհային համաճարակի ընթացքում: Սակայն մինչ այդ էլ ԴՏ-ները կասկածներ և մերժողական վերաբերմունք են սերմանել գլոբալ տաքացման, ՁԻԱՀ-ի, պատվաստումների և գիտականորեն հիմնավորված այլ երևույթների նկատմամբ: Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ գիտականորեն հիմնավորված երևույթները ԴՏ-ներով բացատրելը փոխկապակցված է նշված խնդիրների լուծմանն ուղղված քաղաքականությունների նկատմամբ թերահավատ վերաբերմունքին¹⁷: Օրինակ՝ գլոբալ տաքացման կեղծիք լինելու վերաբերյալ ԴՏ-ին հավատացողներն ավելի քիչ են հակված էկո-խնայող վարքագիծ դրսևորելուն, կամ ՔՈՎԻԴ-19-ի կեղծ լինելու ԴՏ-ին հավատացողներն ավելի քիչ են հակված պատվաստվելուն և այլն: Գիտության նկատմամբ մերժողականությունը կարճաժամկետ հեռանկարում խանգարում է համաճարակների, բնակլիմայական կամ այլ տեսակի աղետների նկատմամբ կանխարգելիչ քաղաքականություններ իրականացնելուն, սակայն երկարաժամկետ հեռանկարում դրա հասցրած վնասն ավելի մեծ է, քանի որ թերահավատություն է տարածում փաստահենք քաղաքականությունների մշակման, ռացիոնալ որոշումների կայացման նկատմամբ:

¹⁵ Sté u Krekó, P., նշվ. աշխ., էջ 244:

¹⁶ Grimes, D.R., On the viability of conspiratorial beliefs, PloS One, 11(1), 2016: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0151003>, հղումը հասանելի է 17.02.2023:

¹⁷ Sté u Jolley D., Mari S., Douglas K. M., նշվ. աշխ., էջ 236-237:

ԴՏ-ների տարածման դրական հետևանքները

Այժմ դիտարկենք ԴՏ-ների տարածման դրական հետևանքները, որոնք հիմնականում կարելի է դասակարգել երկու բաժիններում՝ սոցիալ-հոգեբանական և սոցիալ-քաղաքական:

Սոցիալ-հոգեբանական տեսանկյունից ԴՏ-ները կարճաժամկետ հեռանկարում կարող են ունենալ հետևյալ դրական հետևանքները.

Ա) Որոշ հետազոտությունների համաձայն՝ հատկապես ճգնաժամային իրավիճակներում ԴՏ-ներին հավատալը բարձրացնում է մարդկանց ինքնավստահությունը և ինքնագնահատականը¹⁸, այլ կերպ՝ նպաստում է հոգեբանական բարեկեցության բարելավմանը: Սոցիալական ճգնաժամային իրավիճակներում, ինչպես օրինակ՝ պատերազմների, բնական աղետների կամ այլ դեպքերում նպաստավոր պայմաններ են ստեղծվում զանազան ԴՏ-ների ձևավորման կամ տարածման համար: Նման իրավիճակներում ԴՏ-ների ի հայտ գալն օգնում է հաղթահարելու սեփական անգործության զգացումը, քանի որ դրանք ճգնաժամերին օժտում են «մարդկային դեմքով», այսինքն՝ այդ դեպքում պատերազմները, բնական աղետները և այլն դիտվում են ոչ թե սոցիալական կամ բնական այնպիսի երևույթներ, որոնք ուղղակի դեպքերի կամ հանգամանքների բերումով են տեղի ունենում, այլ այնպիսի երևույթներ, որոնք կարող են ծրագրվել և իրականացվել մարդկանց որոշակի խմբի դավադրությունների արդյունքում: Իսկ այդ դեպքում դավադրությունների բացահայտումը բավարար հիմք է տալիս կանխելու կամ հաղթահարելու այդ աղետները: Ճգնաժամային իրավիճակները մեկնաբանող ԴՏ-ներին հավատացողներն իրենք իրենց դիտում են որպես իրականության այլընտրանքային տարբերակների բացահայտողներ¹⁹, ուստի ևս զգում են թվացյալ մասնակցություն այդ իրավիճակների հաղթահարմանը: Այս երևույթին հայաստանյան հասարակությունն առնչվեց 2020 թ. հայ-ադրբեջանական պատերազմից հետո, երբ հայաստանյան մեդիատիրությունը տարածվեցին «պայմանավորված պատերազմի» վերաբերյալ զանազան ԴՏ-ներ, որոնցում պատերազմի աղետաբեր հետևանքները պայմանավորում էին իշխող էլիտաների դավադիր պայմանավորվածություններով²⁰: Այստեղ հարկ է նկատել, որ ավելի հեշտ է պատերազմի պարտությունը պայմանավորել կոնկրետ մարդկանց ենթադրյալ դավաճանություններով կամ դավադրություններով, քան առերեսվել պատերազմի պարտության բուն պատճառներին, որոնք կարող են շատ բարդ, հետևաբար նաև անհաղթահարելի թվալ:

¹⁸ Տե՛ս **Van Prooijen J.-W.**, Douglas K.M., Conspiracy theories as part of history: The role of societal crisis situations, *Memory Studies*, 2017, Vol. 10 (3), էջ 323–333:

¹⁹ Տե՛ս **Imhoff R., Lamberty P.**, Too special to be duped: need for uniqueness motivates conspiracy beliefs, *European Journal of Social Psychology*, 2017, էջ 724–734:

²⁰ Տե՛ս **Լ. Բաբաջանյան**, Դավադրապաշտական տեսությունների տարածման սոցիալ-քաղաքական սպառնալիքները, https://www.youtube.com/watch?v=xVDeUImjsJo&ab_channel=%3A%D4%B2%D5%B8%D6%82%D5%B6TV, Բուն TV, հղումը հասանելի է 17.02.2024:

Բ) Այն բավարարում է իրականությունը բացատրելի և հասկանալի տեսնելու ճանաչողական կողմնակալությունը: Մարդիկ հակված են արտաքին աշխարհից ստացվող տեղեկատվության մեջ տեսնելու կադապարներ և իմաստավորելու ստացված տեղեկատվությունը անգամ այն դեպքերում, երբ այն անորոշ ու պատահական է: Որոշ հոգեբաններ ճանաչողական այս հակվածությունը դասում են ճանաչողական կողմնակալությունների շարքին և այն կոչում են «ապոֆենիա» (բառացի՝ «լուսաբանել»): Ապոֆենիան չկապակցված երևույթների միջև իմաստավորված կապեր տեսնելու ճանաչողական կողմնակալության անվանումն է²¹: Թեև այս եզրույթը գերազանցապես կիրառելի է հոգեբանական գիտական հետազոտությունների ոլորտում, սակայն այն նաև օգտակար է ԴՏ-ների իմացաբանական հատկությունները հասկանալու համար: Բանն այն է, որ ԴՏ-ները ներկայացնում են իրականության վերաբերյալ համակարգված այնպիսի պատմություններ, որոնք հաճախ կապակցում են իրականում չկապակցված իրադարձություններն ու փաստերը, ինչը կարծես «ռացիոնալացնում», մեկնաբանելի ու կանխատեսելի է դարձնում անորոշ ու անհստակ իրականությունը:

Գ) Եվ վերջապես, ԴՏ-ների նկատմամբ հավատը պարզապես «հետաքրքրացնում» է իրականությունը: Բանն այն է, որ ԴՏ-ները հիմնականում ունեն դետեկտիվ պյուժե, որին հավատացողները կարծես բացահայտում են դրա խորհրդավոր մանրամասները²²: ԴՏ-ների խորհրդավորությունը, գեղարվեստական դետեկտիվի պյուժետային առանձնահատկությունները, իրականի ու մտացածինի տարրալուծվածությունը ԴՏ-ները դարձնում են իրականության միապաղաղության հաղթահարման միջոց:

Սակայն նշենք, որ դրական հետևանքները միայն կարճաժամկետ ազդեցություն ունեն, քանի որ երկարատև կտրվածքում ԴՏ-ներին հավատալը աղճատում է մարդկանց՝ իրականության մասին պատկերացումները, ուստի որևէ իրական խնդիր չի լուծում և ավելի շուտ առաջացնում է «հոդմադացների» դեմ պայքարում թվացյալ հաղթանակի զգացողություն:

ԴՏ-ների տարածման սոցիալ-քաղաքական դրական հետևանքներից տեսաբանները առավել հաճախ մատնանշում են կառավարման հաշվետվողականության բարձրացումը, քաղաքական գործընթացների թափանցիկացումը, իրականում տեղի ունեցած դավադրությունների բացահայտումը և այլն: Ժողովրդավարության համատեքստում նշված գործոնները համարվում են դրական հետևանքներ, քանի որ նպաստում են քաղաքական գործընթացների ժողովրդավարացմանը:

ԴՏ-ների տարածման դրական քաղաքական հետևանքների վերաբերյալ

²¹ Stéu Carroll R.T., The Skeptic's Dictionary, Apophenia. <https://skepdic.com/apophenia.html>, հղումը հասանելի է 17.02.2024:

²² Stéu Van Prooijen J.-W., Psychological benefits of believing conspiracy theories, Current Opinion in Psychology, Elsevier, 2022, 47:101352:

հետաքրքիր ուսումնասիրություններ ունի ավստրալացի փիլիսոփա Դ. Քոադին: Իր աշխատանքներում նա մասնավորապես նշում է, որ ժամանակակից ակադեմիական շրջանակներում ԴՏ-ների վերաբերյալ բացասական համբավը խիստ չափազանցված է: Քոադին ԴՏ-ների շուրջ ստեղծված աղմուկն անգամ համեմատում է միջնադարում հերետիկոսության և «վհուկների որսի» հետ, իսկ ակադեմիական շրջանակների դավադրապաշտության վերաբերյալ հետազոտությունները՝ հավատաքննության հետ²³: Քոադիի հիմնական փաստարկն այն է, որ դավադրությունները, հատկապես քաղաքականության ոլորտում, իսկապես տեղի են ունենում: Յուրաքանչյուր նման դավադրության բացահայտումը սկսվում է այդ դավադրության վերաբերյալ ենթադրություններից: Այսինքն՝ ըստ այս մոտեցման՝ ցանկացած ապացուցված կամ հերքված դավադրության տեսություն ի սկզբանե ԴՏ է: Եթե չլինեին այդ ԴՏ-ները, իսկապես տեղի ունեցած դավադրությունները երբեք չէին բացահայտվի: Հետևաբար ԴՏ-ների տարածումն արատավորող, պախարակող հռետորաբանությունը լռեցնում է իրականում տեղի ունեցած դավադրությունների գոհերին: Ավելին՝ ԴՏ-ների շուրջ խոսույթի լռեցումը մեծացնում է դավադրությունների իրագործման և նվազեցնում դրանց բացահայտման հնարավորությունները²⁴:

Մեկ այլ հոդվածում Քոադին ԴՏ-ներ-դավադրությունների տեսություններ հակադրությունը համեմատում է կեղծ գիտական տեսություններ-ճշմարիտ գիտական տեսություններ հակադրության հետ: Բազմաթիվ կեղծ գիտական տեսություններ ժամանակին դիտվել են որպես ճշմարիտ, սակայն նոր փաստերի ի հայտ գալու և գիտության զարգացման շնորհիվ դրանք մերժվել են գիտական համայնքի կողմից: Եղել են դեպքեր, երբ կեղծ գիտական տեսությունների հիմքի վրա անգամ մշակվել են պետական քաղաքականություններ, որոնք իրապես վնաս են հասցրել տվյալ հասարակություններին: Սակայն, եթե անգամ գիտական տեսությունները որոշ ժամանակ անց կարող են հերքվել, ապա սրանից չի բխում, որ մենք պետք է հրաժարվենք գիտությունից: Ուստի կեղծ գիտական տեսությունները հանդուրժելն այն գինն է, որը մենք պետք է վճարենք ճշմարիտ գիտական տեսությունները բացահայտելու համար, այնպես, ինչպես ԴՏ-ները հանդուրժելն այն գինն է, որը մենք պետք է վճարենք իրական դավադրությունները բացահայտելու համար²⁵: Այս համատեքստում կարելի է պնդել, որ ԴՏ-ները ստեղծում են իրականության բացատրության այլընտրանքային տեսություններ և մեծացնում են դրանց մրցակցության հնարավորությունը: Այլ կերպ ասած՝ ԴՏ-ներն իրավունք ունեն լեգիտիմ տեղ զբաղեցնելու ժողովրդավարական քաղաքական համակարգի «գաղափարների

²³ St' u **Coady D.**, Conspiracy Theory as Heresy, Educational Philosophy and Theory, Routledge, 2021, էջ 756-759:

²⁴ St' u **Coady D.**, Are Conspiracy Theorists Irrational? Episteme, Volume 4, Issue 02, 2007, էջ 202:

²⁵ St' u **Coady D.**, Cass Sunstein and Adrian Vermeule on Conspiracy Theories, Argumenta 3.2, 2018, էջ 298:

շուկայում»²⁶։ Եվ որպես հետևանք՝ որոշ դեպքերում ՂՏ-ների տարածումը նաև նպաստում է կառավարող քաղաքական ուժերի հաշվետվողականությանը և թափանցիկությանը։ Այս համատեքստում հաշվետվողականության մեծացման նպատակով ավելի նախընտրելի է, որ կառավարող ուժերը հավելյալ անգամ հերքեն իրենց վերագրվող դավադրությունները, քան անտեսեն դրանք։

Եզրակացություն

ՂՏ-ների տարածման հետևանքների գնահատման վերաբերյալ հետազոտությունները հիմնականում հանգում են այն եզրակացությանը, որ բացասական հետևանքները գերակշռում են դրականի նկատմամբ²⁷։ Այս հոդվածում նույնպես հաստատվում է վերոնշյալ տեսակետը։ Մակայն, բացի այն բանից, որ զուտ քանակապես ՂՏ-ների տարածման բացասական հետևանքները գերակշռում են դրականների նկատմամբ, պետք է նաև նշել, որ բացասական հետևանքները հասարակական կյանքի կազմակերպման վրա ունեն ավելի երկարաժամկետ ազդեցություն, քան դրականները։ Միևնույն ժամանակ, հարկ է նկատել, որ անգամ այս դեպքում ՂՏ-ների տարածմանը հակազդելու քաղաքականություն մշակելու անհրաժեշտությունը կամ հակազդման ձևերի և մեթոդների ընտրության հարցն ամենևին էլ ակնհայտ չեն։ Անգամ այն պարագայում, երբ ՂՏ-ների տարածումը կարող է հիմնականում բացասական հետևանքներ ունենալ, քաղաքականություն մշակողների և իրականացնողների՝ ՂՏ-ների տարածումը կանխարգելելու ուղղված գործողությունները կարող են հանգեցնել հակազդեցության։ ՂՏ-ների տարածումը կանխարգելելու փոխարեն նպաստեն դրանց էլ ավելի տարածմանը, կամ ՂՏ-ների տարածումը կանխարգելելու նպատակով ոտնահարվեն խոսքի ազատության և իրականությունը մեկնաբանող տեսությունների ազատ մրցակցության ժողովրդավարական սկզբունքները։

ЛЕВОН БАБАДЖАНИАН – *Сравнительный анализ позитивных и негативных последствий распространения конспирологических теорий.* – Статья посвящена сравнительному анализу оценки социально-психологических, социально-политических и эпистемологических последствий распространения конспирологических теорий. В частности, в статье показано, что, несмотря на распространенную негативную репутацию, связанную с распространением конспирологических теорий заговора в академических кругах гуманитарных и социальных наук, их последствия нельзя однозначно отнести к негативным явлениям. Статья опирается на результаты междисциплинарных эмпирических и теоретических исследований данного вопроса, охватывающих социально-психологические, социально-политические и эпистемологические последствия распространения конспирологических теорий. Перечисленные негативные последствия включают углубление общественного недоверия к политическим институтам, угрозы демократии, отвержение научных знаний и проявления социально-психологической уязвимости. С другой стороны, позитивные последствия определяются как повышение политической прозрачности и подотчетности, раскрытие реальных заговоров

²⁶ Uscinski, J. E., Parent, J., Torres, B., Conspiracy theories are for losers, APSA 2011 Annual Meeting Paper, 2011 <https://ssrn.com/abstract=1901755>, հղումը հասանելի է 17.02.2024:

²⁷ St & Jolley D., Mari S., Douglas K. M., Consequences of Conspiracy Theories, նույն տեղում, էջ 231-242:

и когнитивная адаптация в рамках мировоззрения индивида. Сравнительный анализ позволяет сделать вывод, что в первую очередь негативные последствия распространения конспирологических теорий перевешивают положительные; а также положительные последствия проявляются в краткосрочной перспективе, в то время как негативные последствия имеют долгосрочные последствия. Выводы статьи можно применить в гуманитарных и социальных исследованиях, в процессе формирования государственной и публичной политики.

Ключевые слова: *конспирологические теории, конспирология, когнитивные искажения, сравнительный анализ, политические нарративы, популизм, политическое отчуждение*

LEVON BABAJANYAN – *Comparative Analysis of Positive and Negative Consequences of the Dissemination of Conspiracy Theories.* – The article is dedicated to a comparative analysis of the assessment of socio-psychological, socio-political, and epistemological consequences stemming from the propagation of conspiracy theories. Particularly, the article demonstrates that, despite the prevalent negative reputation attached to the dissemination of conspiracy theories within academic circles of the humanities and social sciences, their ramifications cannot be unequivocally categorized as negative phenomena. The article draws upon interdisciplinary empirical and theoretical research findings concerning the issue, encompassing socio-psychological, socio-political, and epistemological consequences of conspiracy theory dissemination. Negative consequences outlined include deepening public distrust in political institutions, threats to democracy, rejection of scientific knowledge, and manifestations of socio-psychological vulnerability. Conversely, positive consequences are identified as heightened political transparency and accountability, the revelation of actual conspiracies and cognitive adaptation within the individual's worldview. The comparative analysis concludes that initially, the negative consequences of conspiracy theory dissemination outweigh the positive ones; however, the positive consequences exhibit short-term effects while the negative consequences have long-term implications. The findings of the article hold relevance for humanitarian and social researches, in shaping state and public policy development.

Key words: *conspiracy theories, conspiracy thinking, cognitive biases, comparative analysis, political narratives, populism, political alienation*

INVESTIGATING THE INFLUENCE OF STUDENTS' ENGAGEMENT ON SUBJECTIVE WELL-BEING IN ARMENIAN HIGHER EDUCATION CONTEXT: INSIGHTS FROM A CROSS-SECTIONAL STUDY

ZHEYU SONG , ANI GRIGORYAN , NARINE KHACHATRYAN *
Yerevan State Univeristy

This article examines the relationship between academic engagement, social engagement, and student well-being. Participants were asked to complete a survey regarding student engagement, well-being, and provide some background information. The study found that both academic and social engagement were positively associated with student well-being, indicating that students who are more involved in their academic and social lives tend to have higher levels of well-being. These findings suggest that universities should focus not only on academic achievements but also on promoting academic and social engagement as a means of improving overall student psychological well-being. The study also shows that studying in a fee-based educational system that involves financial obligations like tuition fees and educational expenses can exert a substantial influence on students' well-being.

Key words: *academic engagement, social engagement, well-being, young adulthood, learning experience*

Introduction

The issue of student well-being in higher education is currently receiving significant attention. Full-time higher education typically involves students aged between 18 and 25 years, which is also a critical age range for the emergence of psychological problems¹. Additionally, the pressure to manage the demands of coursework, extracurricular activities, and personal responsibilities can take a toll on students' mental health. One study found that a considerable number of college students in the study displayed indications of depression, anxiety, and stress, and it is recommended that initiatives be

* **Zheyu Song** – PhD Student Chair of Personality Psychology, YSU, Email: zheyusong@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0019-8304>.

Ani Grigoryan – Scientific Researcher, “Personality and social context” research lab., Center of Psychology research, YSU, Email: ani_grigoryan@ysu.am, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-2879>.

Narine Khachatryan – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Chair of Personality Psychology, Email: n_khachatryan@ysu.am, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3590-7131>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Ստացվել է՝ 27.02.2024

Գրախոսվել է՝ 13.03.2024

Հաստատվել է՝ 29.03.2024

© The Author(s) 2024

¹ Lipson, S. K., & Eisenberg, D. (2018). Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: Results from the healthy minds study. *Journal of Mental Health*, 27(3), 205–213. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1417567>

established to enhance the mental well-being of college students². Recognizing the importance of student well-being, many higher education institutions are implementing support services and resources to address these challenges³.

Taking into consideration the challenges in higher education for students, it is important to widen the perspectives of understanding students' mental health and well-being issues. The article aims to discuss the role of student engagement in well-being, focusing not solely on mental health but also on the socio-psychological perspective, particularly the interaction between person and situation. From a socio-psychological perspective student engagement can be seen as the relevant concept for studying mental health and well-being of students.

Students' engagement and well-being

Student engagement encompasses various aspects, such as their actions, thoughts, and feelings, all of which provide valuable information about their overall learning experience⁴. While achieving the minimum level of learning is important, true student engagement involves a deeper level of involvement and commitment to learning. Engaged students demonstrate a genuine curiosity, intrinsic motivation, and a passion for acquiring knowledge and skills beyond what is expected. Engaged students seek out additional resources, engage in independent research, and pursue opportunities for intellectual growth outside of formal academic settings. By recognizing the multifaceted nature of engagement and the range of behaviors it encompasses, educators can design learning environments and instructional strategies that foster active participation, focused attention, and persistent effort⁵.

The level of student engagement can have a considerable impact on various aspects of a student's education, including their learning experience and subjective well-being. Active involvement in learning cultivates cognitive and emotional patterns that enhance an individual's capacity for continuous personal growth. When students are engaged, they tend to continue their studies, earn better grades, and acquire various skills and attitudes that equip them for post-college life. In other words, engagement promotes the development of habits that expand students' potential for ongoing learning and personal growth, leading to long-term well-being⁶.

The connection between student engagement and well-being is crucial for several reasons. Firstly, when students are actively engaged in their learning, they are more

² Ramón-Arbués, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., & Antón-Solanas, I. (2020). The Prevalence of Depression, Anxiety and Stress and Their Associated Factors in College Students. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 7001. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197001>

³ Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674–687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>

⁴ Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

⁵ Yin, X., Huang, Y., Zhang, X., Chen, Y., Wang, M., & Qian, H. (2022). Influencing Factors and Improvement Path of Academic Engagement among College Students in the Context of Epidemic Prevention and Control. *International journal of environmental research and public health*, 19(19), 12939. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912939>

⁶ Kuh, G. D. (1995). The Other Curriculum: Out-of-Class Experiences Associated with Student Learning and Personal Development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123–155. <https://doi.org/10.2307/2943909>

likely to experience a sense of purpose and fulfillment⁷. Engaged students tend to be more motivated, focused, and enthusiastic about their education. This positive mindset can contribute to their overall well-being and mental health. Secondly, student engagement has been linked to personal growth⁸. When students are engaged, they are more likely to participate in class, ask questions, and seek help when needed. This active involvement in the learning process enhances their understanding, retention of information, and academic performance. Promoting personal growth can positively impact students' self-esteem and overall well-being. Moreover, student engagement fosters a sense of connection and belonging within the educational community. Engaged students often feel more connected with their peers, teachers, and the school environment. This social connection is vital for students' emotional well-being, as it provides a support network and a sense of belonging⁹.

Research objectives and methods

Two research objectives were defined: to investigate the relationships between academic and social engagement and subjective well-being, and to deepen the understanding of the role of student engagement in well-being by proposing a predictive model that incorporates academic and social engagement, along with relevant social-demographic factors.

Academic engagement refers to the extent to which students actively participate in educational activities, such as attending classes, completing assignments, and engaging in learning¹⁰. Understanding whether academic engagement predicts student well-being is essential for educational institutions to develop effective strategies that promote student success and overall well-being. Social engagement encompasses participation in social activities, relationships with peers, and involvement in extracurricular activities¹¹. By exploring the influence of social engagement on student well-being, we can gain insights into the importance of social interactions in contributing to positive mental health and overall student well-being.

Data collection took place from January to February 2023. The participants were university students aged between 18 and 25 from various regions of Armenia (N=94). The study relied on voluntary participation and did not provide any rewards or incentives. Those who chose to participate were asked to fill out a consent form and a survey. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) is the scale used to measure participants' well-being. The WEMWBS is a tool designed to evaluate the

⁷ Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer

⁸ Gong, Z., Jiao, X., Zhang, M., Qu, Q., & Sun, B. (2022). Effects of personal growth initiative on occupational engagement of college students in the uncertain social context: A cross-lagged model and a moderated mediation model. *Frontiers in psychology*, 13, 988737. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.988737>

⁹ Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass. https://campusclimate.ucop.edu/_common/files/pdf-climate/Distance_learning_article-Pascarella_Terenzini.pdf

¹⁰ Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303>

¹¹ Sá, M. J. (2023). Student Academic and Social Engagement in the Life of the Academy—A Lever for Retention and Persistence in Higher Education. *Educ.Sci.*2023,13,269. <https://doi.org/10.3390/educsci13030269>

mental wellbeing of a group of people, consisting of 14 items that are worded in a positive manner. This measure assesses an individual's subjective well-being by evaluating both eudemonic (related to personal growth and purpose) and hedonic (related to pleasure and enjoyment) aspects of well-being¹². The Higher Education Student Engagement Scale (HESES) consisted of 28 items used to measure student engagement. The initial version of the scale differentiates five facets of student engagement: (1) Academic Engagement, (2) Cognitive Engagement, (3) Social Engagement with Peers, (4) Social Engagement with Teachers, and (5) Affective Engagement¹³. The psychometric evaluation of the scale conducted by the “Personality and Social Context” research laboratory further adjusted the factor structure of this measurement, proposing two main factors: academic and social engagement. These two factors were used in our analysis.

The survey collected demographic and some background information about the participants, such as age, gender, educational level, employment status, and whether they received paid or free education.

Data analysis and discussion

The data analysis utilized Pearson correlation and multiple regression methods.

The goal of the correlation analysis was to examine the relationship between three key variables: academic engagement, social engagement, and student well-being. The analysis aimed to uncover whether higher levels of academic or social engagement were associated with better student well-being or if any significant patterns emerged. This statistical approach provided quantitative evidence to support or refute potential relationships, enabling a more comprehensive assessment of the variables under investigation.

The results of correlation analysis are presented in Table 1.

Table 1. Well-being, academic and social engagement: results from correlational analysis (N=94)

	Academic Engagement	Social Engagement	Well-being
Academic Engagement	1	.633**	.329**
Social Engagement	.633**	1	.327**
Well-Being	.329**	.327**	1

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The results revealed significant positive correlations between academic engagement and student well-being ($r = 0.329$, $p < 0.01$) as well as between social engagement and student well-being ($r = 0.327$, $p < 0.01$). These findings suggest that higher levels of academic engagement and social engagement are associated with higher levels of student well-being.

The findings of correlational analysis align with previous research that has

¹² Marmara, J., Zarate, D., Vassallo, J., Patten, R., & Stavropoulos, V. (2022). Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): measurement invariance across genders and item response theory examination. *BMC psychology*, 10(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00720-z>

¹³ Zhoc, K. C. H., Webster, B. J., King, R. B. et al. (2019). Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and Psychometric Evidence. *Res High Educ* 60, 219–244. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9510-6>

demonstrated the importance of both academic and social engagement in promoting student well-being¹⁴. The positive correlations indicate that students who actively participate in academic activities and engage in social interactions experience higher levels of well-being. The positive associations between academic engagement, social engagement, and student well-being suggest that interventions aimed at enhancing student well-being should consider strategies to promote and facilitate both academic and social engagement.

Table 2 presents the results of a regression analysis examining the relationship between several predictor variables and the dependent variable of well-being. The aim of this analysis was to determine the extent to which the predictor variables contribute to the prediction of well-being. The predictive model incorporated social and academic engagement, along with several social-demographic factors, including age, sex, educational level, employment status, and whether the participants studied in a fee-based or free-based educational system.

Table 2. Regression Analysis

Model	Table 2. Regression Analysis				
	Unstandardized		Standardized	t	Sig.
	Coefficients		Coefficients		
	B	Std. Error	Beta		
Educational level	-.863	2.770	-.035	-.312	.756
Sex	-1.992	2.394	-.107	-.832	.408
Age	-.180	.423	-.049	-.425	.672
Employment status	3.105	1.850	0.177	1.678	0.097
Studying in a fee-based	5.158	2.369	.238	2.177	.032
Academic engagement	3.815	1.563	.346	2.441	.017
Social engagement	2.247	1.224	.236	1.836	.070

A significant regression was found for the relationship between academic engagement and well-being ($F=3.432$, $p=0.003$) with an adjusted R^2 of 0.155. It indicates that higher levels of academic engagement are associated with increased well-being ($B=3.815$, $p=0.017$). Additionally, studying in a fee-based system also affects well-being, with students in the fee-based system having higher levels of well-being than those in the free system ($B=5.158$, $p=0.032$).

The results of the regression analysis indicate that academic engagement and studying in a fee-based system are significant predictors of well-being. Participants who reported higher levels of academic engagement and studied in a fee-based system tended to have higher levels of well-being. However, educational level, job, age, and sex did not demonstrate significant relationships with well-being in this analysis.

Based on the results of regression analysis, we can conclude that engagement in the learning process is a predictive factor for students' well-being even though the learning process can be difficult and challenging. Learning is accompanied by interest, the acquisition of new knowledge, and it brings inspiration, joy, and a sense of achievement

¹⁴ Sá, M. J. (2023). Student Academic and Social Engagement in the Life of the Academy—A Lever for Retention and Persistence in Higher Education. *Educ.Sci.*2023,13,269. <https://doi.org/10.3390/educsci13030269>

and development. That is why academic engagement can be seen as a contributing factor to well-being. Another interesting factor is that payment for learning also has an input to the well-being alongside academic engagement.

Conclusion

Based on our findings we can conclude that academic engagement and social engagement can have effects on student well-being, depending on how it is experienced and managed. Academic engagement can provide students with a sense of purpose and achievement, which can contribute to positive mental health outcomes. Social engagement can provide students with a sense of belonging, connectedness, and support, which can contribute to positive mental health outcomes. These findings are supported by other studies as well. Engaged students may experience greater self-esteem, less stress, and fewer symptoms of depression and anxiety. Engaged students may also experience greater social support and connection with peers and faculty members, which can also have a positive impact on mental health¹⁵. Research suggests that fostering high learning engagement can contribute to a positive cycle where academic engagement supports healthy habits, and in turn, healthy habits promote academic success and overall well-being¹⁶. Actively engaged students in learning have opportunities for personal growth and development, such as developing new skills and discovering new interests, which can contribute to a sense of fulfillment and well-being. Student engagement is important as it fosters interaction and community, and one way to increase students' motivation to participate in their coursework and campus activities is through academic and social engagement. The pursuit of education can facilitate personal growth, self-discovery, and the development of valuable skills such as critical thinking, problem-solving, and communication. These experiences can enhance self-confidence, self-esteem, and a sense of self-efficacy, all of which are important components of well-being. Furthermore, paid education, or education that requires financial investment such as tuition fees or educational expenses, can have a significant impact on well-being. Engaging in paid education requires a commitment of time, effort, and resources.

The result of the study emphasizes the need for educational institutions to prioritize interventions that enhance both academic and social engagement to improve student well-being outcomes. Educational institutions can focus on creating environments that foster active student participation in academic activities and provide opportunities for social interactions among students.

Limitation and future research suggestions

It is important to note that this analysis has several limitations. Further research is recommended to utilize larger and more diverse samples. While the results indicate a positive relationship between academic engagement, social engagement, and student

¹⁵ Vargas-Madriz, L. F., & Konishi, C. (2021). The Relationship Between Social Support and Student Academic Involvement: The Mediating Role of School Belonging. *Canadian journal of school psychology*, 36(4), 290–303. <https://doi.org/10.1177/08295735211034713>

¹⁶ Yin, X., Huang, Y., Zhang, X., Chen, Y., Wang, M., & Qian, H. (2022). Influencing Factors and Improvement Path of Academic Engagement among College Students in the Context of Epidemic Prevention and Control. *International journal of environmental research and public health*, 19(19), 12939. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912939>

well-being, further research is needed to establish the directionality and underlying mechanisms of these relationships. Longitudinal studies or experimental designs could provide a more robust understanding of the causal nature of these associations.

Additionally, other potential predictors not included in this analysis should be considered to provide a more comprehensive understanding of the factors influencing well-being. Particularly, it's important to emphasize the need for further research and practice that takes into account the multidimensional and context-dependent nature of engagement. It is therefore important to continue conducting research and implementing practices that recognize the complexity of engagement and take into account the diverse needs and experiences of students. By doing so, we can better understand how to promote positive outcomes and support the well-being of students in multiple domains. This could include developing interventions that target specific aspects of engagement, such as motivation or social support, or creating learning environments that are inclusive and culturally responsive. Ultimately, by recognizing the multidimensional and context-dependent nature of engagement, we can better support students in achieving their academic and personal goals.

ԺԵՅՈՒ ՍՈՆԳ, ԱՆԻ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ, ՆԱԲԻԼԵ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ՝ – Ուսումնասիրելով ուսանողների ներգրավվածության ազդեցությունը սուբյեկտիվ բարեկեցության վրա հայաստանյան բարձրագույն կրթության համատեքստում. լայնահատության հետազոտության արդյունքներ – Հոդվածում ուսումնասիրվում են ուսանողների՝ ակադեմիական և սոցիալական ներգրավվածության ու սուբյեկտիվ բարեկեցության փոխկապվածությունները: Հարցման արդյունքում մասնակիցները տրամադրել են տեղեկատվություն սոցիալ-ժողովրդագրական որոշակի գործոնների վերաբերյալ և լրացրել ուսանողների ներգրավվածությունն ու սուբյեկտիվ բարեկեցությունը չափող հարցարաններ: Ցույց է տրվել, որ և՛ ակադեմիական, և՛ սոցիալական բարեկեցությունը դրականորեն է փոխկապված բարեկեցության հետ, ըստ որի՝ այն ուսանողները, որոնք ակտիվորեն ներառված են ակադեմիական և սոցիալական կյանքում, բարեկեցության ավելի բարձր մակարդակ ունեն: Ստացվում է, որ համալսարաններում պետք է ոչ միայն ուշադրություն դարձնել ուսանողների ակադեմիական առաջընթացին, այլև խթանել ուսանողների ակադեմիական և սոցիալական ներգրավվածությունը՝ դրանով իսկ նպաստելով նրանց հոգեբանական բարեկեցությանը: Ուսումնասիրությամբ ցույց է տրվել նաև, որ վճարովի կրթական համակարգում սովորելը, ինչը ենթադրում է ուսման վարձավճարի պարտավորություններ և կրթական ծախսեր, նույնպես ազդեցություն կարող է ունենալ ուսանողների բարեկեցության վրա:

Բանալի բառեր – ակադեմիական ներգրավվածություն, սոցիալական ներգրավվածություն, բարեկեցություն, երիտասարդություն, ուսումնառություն

* **Ժեյու Սոնգ** – ԵՊՀ անձի հոգեբանության ամբիոնի ասպիրանտ

Անի Գրիգորյան – ԵՊՀ «Անձ և սոցիալական միջավայր» գ/հ լաբորատորիա, Հոգեբանության գիտահետազոտական կենտրոնի գիտաշխատող

Նաբինե Խաչատրյան – հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ անձի հոգեբանության ամբիոնի վարիչ

ЖЭЮ СОНГ, АНИ ГРИГОРЯН, НАРИНЕ ХАЧАТРЯН* – *Исследование влияния вовлеченности студентов на субъективное благополучие в контексте высшего образования в армении: результаты поперечного исследования.* – В статье рассматриваются взаимосвязи между академической вовлеченностью, социальной вовлеченностью и благополучием студентов. В рамках опроса участники предоставили информацию об определенных социально-демографических факторах и заполнили опросники, измеряющие вовлеченность студентов и их субъективное благополучие. Исследование показало, что как академическая, так и социальная вовлеченность положительно связаны с благополучием студентов, что указывает на то, что студенты, более вовлеченные в свою академическую и социальную жизнь, обычно имеют более высокий уровень благополучия. На основе полученных результатов можно утверждать, что университетская среда должна принимать во внимание не только академические достижения, но и содействовать академической и социальной вовлеченности студентов, тем самым способствуя повышению их психологического благополучия. Исследование также показывает, что обучение в платной системе образования, предполагающей финансовые обязательства, такие как плата за обучение и расходы на образование, может оказать существенное влияние на состояние благополучия студентов.

Ключевые слова: *академическая вовлеченность, социальная вовлеченность, психологическое благополучие, молодежь, опыт обучения*

* **Жэю Сонг** – аспирант кафедры психологии личности, ЕГУ

Ани Григорян – Научный сотрудник, "Личность и социальная среда" научно-исследовательская лаборатория, научно-исследовательский центр психологии, ЕГУ

Нарине Хачатрян – кандидат психологических наук, доцент, Заведующая кафедрой психологии личности

ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ В КОНТЕКСТЕ БЕЗОПАСНОСТИ

ВАРДУИ ПАПОЯН , АЛИНА ГАЛСТЯН , ЕЛЕНА МУРАДЯН ,
РИМА ПОГОСЯН , МАРИАМ МАНУКЯН  *
Ереванский государственный университет

В статье затрагивается проблема влияния социальных сетей на подростков в контексте их благополучия и безопасности. Обсуждается неоднозначность воздействия сетевого медиапространства на подростков как в плане их общения и взаимодействия друг с другом, так и в плане влияния на общеобразовательный процесс в целом. Также рассматривается влияние социальных сетей на подростков в зависимости от специфики образовательных учреждений, в которых они проходят обучение. Особое внимание уделяется проблеме кибербуллинга. Разработана анкета, позволяющая выявить деструктивные действия пользователей социальными сетями, вызывающие наибольшую обеспокоенность у подростков по поводу собственной безопасности. Целевая направленность проведенного исследования связана с выявлением поведения подростков и их отношения к социальным сетям с точки зрения собственного благополучия и безопасности. Было изучено отношение подростков к такому социально-психологическому феномену, как кибербуллинг; выявлены некоторые различия в поведении подростков в социальных сетях в зависимости от типа школы, в которой они проходят обучение. В исследовании были адаптированы и использованы шкалы, позволяющие выявить различия в поведении подростков в социальных сетях вне школы и в школе. Исследование позволило выявить как положительное, так и отрицательное воздействие социальных сетей на поведение подростков в прогностическом плане. В статье представлены таблицы корреляционного анализа между показателями поведения подростков в социальных сетях в школе/вне школы и результатами структурированного интервью. Продемонстрирована содержательная сторона поведения подростков в интернет-пространстве, в социальных сетях, а также актуальность проблемы кибербуллинга в подростковой

* **Вардуи Папоян** – кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии ЕГУ, старший научный сотрудник Центра психологических исследований ЕГУ, эл. почта: vrapoayan@ysu.am, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7534-6872>

Алина Галстян – преподаватель кафедры общей психологии ЕГУ, научный сотрудник Центра психологических исследований ЕГУ, эл. почта: alinagalstyan@ysu.am, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3219-4052>

Елена Мурадян – кандидат биологических наук, научный сотрудник Центра психологических исследований ЕГУ, эл. почта: yelena.muradyan@ysu.am, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6581-3051>

Рима Погосян – аспирант кафедры менеджмента и бизнеса ЕГУ, эл. почта: rima.poghosyan@ysu.am, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8484-9049>

Мариам Манукян – соискатель кафедры общей психологии ЕГУ, эл. почта: m.manukyan@ysu.am, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7291-4771>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Ստացվել է՝ 05.03.2024
Գրախոսվել է՝ 11.03.2024
Հաստատվել է՝ 29.03.2024
© The Author(s) 2024

среде. Сделан вывод о необходимости киберинформированности подростков для обеспечения психологической безопасности и защищенности в виртуальном пространстве.

Ключевые слова: поведение подростка в социальных сетях; кибербуллинг; социальные сети; общение; общеобразовательный процесс

Теоретический анализ исследуемой проблемы

На сегодняшний день виртуальные социальные сети можно отнести к наиболее посещаемым сайтам, особенно, со стороны молодежи, в частности, - подростков. Оценить влияние социальных сетей на подростков с точки зрения их благополучия и безопасности, как выясняется из литературных источников, достаточно проблематично. С одной стороны, социальные сети, как часть сетевого медиапространства играют неоспоримую роль в жизни подростков, обеспечивая им активное общение, определенный уровень свободы в процессе взаимодействия. С другой стороны, виртуальное общение ограничивает живое, непосредственное общение, которое естественным образом стимулирует эмоциональное, личностное и социальное развитие подростка. Хотя использование социальных сетей и облегчает коммуникацию подростков в «дистанционном» режиме, способствует их благополучию, однако вызывает обеспокоенность фактор информационной перегрузки и отсутствие эффективного мониторинга¹. Также остается не исследованным вопрос относительно влияния социальных сетей на подростков в зависимости от специфики (например, направленности, интенсивности образовательного процесса, сложности учебных программ и др.) общеобразовательных учреждений, а также особенностей воздействия социальных сетей на сам общеобразовательный процесс.

Особую обеспокоенность в плане безопасности подростков в виртуальном пространстве вызывает такой социально-психологический феномен, как кибербуллинг. «Кибербуллинг рассматривается как агрессивное преднамеренное действие, совершаемое группой или отдельным лицом с использованием электронных средств контакта, неоднократно и в течение длительного времени, против жертвы, которая не может легко защитить себя»². Так например, указывается на осознание потенциальных опасностей в результате кибербуллинга, таких, как негативное воздействие на психическое здоровье подростков, вплоть до суицидальных действий с их стороны^{3;4;5}. Некоторые исследователи считают, что имеющаяся у подростков тенденция чрезмерного использования социальных сетей, может привести к повышенной

¹ (Schønning, V., Hjetland, G.J., Aaro, L.E., & Skogen, J.C. (2020) Social media use and mental health and well-being among adolescents- a scoping review. *Frontiers in psychology*, 11, 1949).

² Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, - 2008, - 376-385

³ Soron, T.R., & Islam, S.M.S. Suicide on Facebook-the tales of unnoticed departure in Bangladesh. *Global Mental Health*, 7, e12 – 2020)

⁴ UNICEF (2019) Safer Internet Day: UNICEF calls for concerted action to prevent bullying and harassment of young people online in Pakistan. /Retrieved from: <https://www.unicef.org/pakistan/press-releases/safer-internet-day-unicef-calls-concerted-action-prevent-bullying-and-harassment>)

⁵ Dhandapani, V. R., Chandrasekaran, S., Singh, S., Sood, M., Chadda, R. K., Shah, J., ... & Singh, S. P. (2021). Community stakeholders' perspectives on youth mental health in India: problems, challenges and recommendations. *Early Intervention in Psychiatry*, 15(3), 716-722)

восприимчивости различных форм издевательств⁶. Кибербуллинг вызывает повышенный уровень тревоги, депрессии, снижение самооценки не только у подростков, ставших «жертвой», ни и у свидетелей этого факта. Хотя кибербуллинг имеет сходство с обычным издевательством, оно использует мощь виртуальных технологий, тем самым увеличивая риск нанесения вреда «жертве» и тяжесть возможных последствий. Поэтому изучение этого феномена необходимо, так как может способствовать разработке конкретных стратегий, направленных на защиту психологического благополучия подростков, использующих социальные сети. Однако, социальные сети можно использовать в академических целях, для улучшения образовательного процесса, что будет положительно влиять на успеваемость и учебный опыт подростков⁷. Обращается внимание на наличие явных различий в использовании технологий в школе и за ее пределами⁸, приводятся данные о более активном и разнообразном использовании социальных сетей вне школы⁹. Нами было получено разрешение от авторов на использование этих шкал для нашего исследования.

Отмечается, что в период пандемии использование социальных сетей позволило подросткам справиться с чувством одиночества, так как социальные сети служили платформой для подростков, где они могли найти эмоциональную поддержку со стороны своих сверстников, также социальные сети рассматривались в качестве инструмента укрепления связей и благополучия в подростковой среде¹⁰. Однако было показано, что влияние социальных сетей на школьные занятия не столь благотворно: имеется сообщение о влиянии социальных сетей на академическую успеваемость в связи с их чрезмерным использованием, приводящим к снижению успеваемости из-за отвлекающих факторов¹¹.

Также было продемонстрировано, что время, проведенное подростком в социальных сетях отрицательно коррелирует с психологическим благополучием, предполагалось, что длительность пребывания подростка перед экраном была связана с высоким уровнем одиночества, тревоги и депрессивной симптоматики^{12,13}. В то же

⁶ Khodarahimi, S., & Fathi, R. (2017). The role of online social networking on emotional functioning in a sample of Iranian adolescents and young adults. *Journal of technology in human services*, 35(2), 120-134

⁷ Jahan, I., & Ahmed, S. Z. (2012). Students' perceptions of academic use of social networking sites: a survey of university students in Bangladesh. *Information Development*, 28(3), 235-247

⁸ Wang, S. K., Hsu, H. Y., Campbell, T., Coster, D. C., & Longhurst, M. (2014). An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms: considering whether digital natives are more technology-savvy than their teachers. *Educational Technology Research and students use of technology inside and outside of classrooms: considering whether digital natives are more technology-savvy than their teachers*. *Educational Technology Research and Development*, 62(6), 637-662. (<http://doi.org/10.1007/s11423-014-9355-4>)

⁹ Lu, J., Hao, Q., & Jing, M. (2016). Consuming, sharing, and creating content: How young students use new social media in and outside school. *Computers in Human Behavior*, 64, 55-64; <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.019>.

¹⁰ Ghai, S., Magis-Weinberg, L., Stoilova, M., Livingstone, S., & Orben, A. (2022). Social media and adolescent well-being in the Global South. *Current Opinion in Psychology*, 46, 101318

¹¹ Li, Q. (2010). Cyberbullying in high schools: A study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(4), 372-392

¹² Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2019). Media use is linked to lower psychological well-being: Evidence from three datasets. *Psychiatric Quarterly*, 90, 311-331

¹³ Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3-17

время отмечается, что именно негативный опыт подростка в связи с использованием им социальных сетей способствует усилению чувства изоляции, в то время как позитивный опыт способствует снижению чувства одиночества¹⁴. Данные этих исследований, на первый взгляд, с точки зрения понимания психологического благополучия подростка, несколько противоречивы, однако они как бы дополняют друг друга и указывают на важность не столько количественной стороны (продолжительности) общения, сколько качественной.

Учитывая факт сложнейшего переплетения, взаимопроникновения, взаимодополнения и взаимовлияния собственно физической реальности и реальности социальных сетей, крайне актуальной становится проблема безопасности подростков, их психологического благополучия именно в ракурсе целостного видения жизни подростка с учетом обеих реальностей. При этом физическая реальность подростка, связанная со школой, обусловлена спецификой учебного заведения, характером существующей школьной образовательной системы. Поэтому при изучении поведения подростков в социальных сетях как вне школы, так и в школьной среде с точки зрения его безопасности и психологического благополучия, следует также учитывать ту образовательную среду, к которой принадлежит подросток.

Цель и задачи исследования

Исследование проводилось в Армении с учащимися ряда учебных заведений, включая лицеи, колледжи и государственные средние школы, отличающиеся друг от друга спецификой общеобразовательных программ, интенсивностью образовательного процесса. Территориально учебные заведения находились не только в столице, но и в других городах и селах северных и южных регионов Армении. В исследовании приняли участие 106 старшеклассников, возраст респондентов составил 13-14 лет.

Согласно предварительному опросу, такие социальные сети, как Instagram, Facebook, TikTok и другие, завоевали значительную популярность среди армянских подростков. Поэтому анализ результатов исследования развивался вокруг этих социальных сетей.

Цель исследования заключалась в выявлении поведения подростков и их отношения к социальным сетям с точки зрения собственного благополучия и безопасности.

Для достижения поставленной **цели** необходимо было решить следующие **задачи**:

- Изучить отношение подростков к социально-психологическому феномену – кибербуллинга в социальных сетях в связи с собственной безопасностью.

- Выявить различия как в поведенческом аспекте, так и в плане направленности интересов подростков в социальных сетях, в зависимости от типа образовательного учреждения и определить субъективные переживания школьников в связи с чувством собственной безопасности;

- Определиться с многоаспектностью влияния социальных сетей на подростков, обращая особое внимание на потенциальные опасности в пространстве социальных сетей.

- Оценить как положительное, так и отрицательное воздействие социальных

¹⁴ Magis-Weinberg, L., Gys, C. L., Berger, E. L., Domoff, S. E., & Dahl, R. E. (2021). Positive and negative online experiences and loneliness in Peruvian adolescents during the COVID-19 lockdown. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 717-733

сетей на поведение подростков в прогностическом плане.

В качестве **методов** исследования использовались:

- шкала поведения подростков в социальных сетях вне школы - OSSMB¹⁵;
- шкала поведения в социальных сетях внутри школы – ISSMB¹⁶;
- разработанная нами анкета, с помощью которой проводился опрос в формате структурированного интервью.

Анкета содержала 13 утверждений, связанных с переживаниями подростков о собственном благополучии и безопасности в виртуальном пространстве, что позволяло выявить как степень выраженности этих переживаний, так и конкретизировать по поводу чего (в связи с чем) возникает беспокойство. Практически, с помощью анкеты мы пытались выявить степень переживаний респондентов относительно их собственной безопасности в виртуальном пространстве в связи с возможными деструктивными действиями со стороны других людей. Речь идет о кибербуллинге, о таких действиях, как взлом веб-страниц, разглашение информации из личных профилей, возникновение некомфортных ситуаций во время участия в онлайн-мероприятиях, таких, как форумы и тематические чаты, манипулирование фотографиями в личных профилях, сокрытие информации и т.д.

Результаты и обсуждение:

В проводимом исследовании мы выявили различия в поведении подростков в социальных сетях в зависимости не только от пространства, в котором они находились (вне школы или в школе), но и от качественных характеристик этого пространства, т.е. от специфики образовательного учреждения.

Так, шкала OSSMB позволяет выявить такие типы поведения, как **потребление** (сбор и получение информации; использование контента: музыка, видео...), **общение** (взаимодействие с друзьями, с другими пользователями в интернете, например для проведения мероприятий); **создание** (творческая активность, внесение в интернет-пространство собственного контента: изображения, видео, текст и т.д.) и **обмен** (репосты, пересылка информации и т.д.), а шкала ISSMB – **потребление, создание и обмен**, однако в этой шкале указанные типы поведения имели собственную специфику, т.к. были обусловлены образовательным контекстом: обучением, школьной работой. (Отметим, что «общение» как тип поведения в этой шкале не рассматривался, хотя и подразумевалось, что коммуникация приобретает формат обмена мнениями в социальных сетях)¹⁷.

Обработка полученных данных:

Работая с данными по шкалам, мы определяли среднее значение баллов по каждому вопросу в каждой шкале, что давало возможность оценить относительную значимость конкретного поведения подростков в социальных сетях. Ранжирование полученных средних значений позволило выявить ряд закономерностей.

Так, согласно полученным данным по шкале OSSMB, можно отметить, что

¹⁵https://www.researchgate.net/publication/326329709_Measuring_Adolescents'_Social_Media_Behavior_Outside_and_Inside_of_School_Development_and_Validation_of_Two_Scales [accessed Jan 23 2024]

¹⁶ - там же

¹⁷https://www.researchgate.net/publication/326329709_Measuring_Adolescents'_Social_Media_Behavior_Outside_and_Inside_of_School_Development_and_Validation_of_Two_Scales [accessed Jan 23 2024]

поведение в социальных сетях по типу «Потребление» – является наиболее распространенным и значимым для подростков: например, «прослушивание музыки или просмотр сериалов, или фильмов» (среднее значение 4,37); «Наблюдение за персональными данными других» (3,1). Также популярно среди опрашиваемых нами респондентов поведение в социальных сетях по типу «Обмен», что подтверждается усредненными значениями баллов при ответе на следующие вопросы-утверждения: «Использование ссылок и видео для обмена знаниями и интересами» (3.19); и «Обмен контентом на темы, представляющие личный интерес» (3.1).

Отметим, что существенных различий в ответах на эти вопросы между подростками, посещающими государственные средние школы, и подростками, обучающимися в специализированных школах с интенсивным образовательным процессом, выявлено не было.

Однако небольшие различия в зависимости от типа школы, которую посещают подростки, все-таки удалось установить при ответах на следующие вопросы-утверждения: «Создание или модификация компьютерных игр или видеоигр» (1,76), «Отправка приглашений на интересные онлайн-мероприятия» (1,8) и «Создание контента цифрового искусства» (1,99). Эти данные могут указывать в незначительной степени на тот факт, что более сложное поведение в социальных сетях – «создание», более характерно для учащихся учебных заведений с интенсивной образовательной средой, а также, в обобщенном контексте, говорить о том, что поведение подростков в социальных сетях по типу «создание» и «общение» менее популярны по сравнению с «потреблением» и «обменом».

При изучении показателей поведения в социальных сетях по шкале ISSMB наиболее высокие баллы (среднее значение по группе) были получены при ответе подростков на вопросы-утверждения: «Обсуждение школьных заданий с одноклассниками или учителями» (3,57); «Поиск учебных материалов или информации о школьных заданиях» (3,36); «Обмен школьной информацией с одноклассниками» (3,16). Таким образом, к наиболее часто встречающемуся типу поведения подростков в социальных сетях в школе, также можно отнести «обмен» и «потребление». Обращает на себя внимание тот факт, что поведение по типу «создание» не особенно распространено. Так например, среднее значение вопроса-утверждения: «Написание статей» - всего 1,61 балла.

Таким образом, существенных различий в ответах подростков, посещающих государственные средние школы и обучающихся в школах с интенсивными программами обучения, выявлено не было.

Следующим этапом работы с полученными данными по шкалам и по анкете стало проведение корреляционного анализа по Пирсону. Значимые результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Корреляционный анализ между показателями внешкольного поведения в социальных сетях и интервью (Sig. 2-tailed), n=106.

Pearson Correlation						
Выражение обеспокоенности	Просмотр личной информации и других людей	Sig. (2- tailed)	Иницииро- вать онлайн- деятельность на основе интересов	Sig. (2- tailed)	Используйте ссылки или видео, дели- тесь знания- ми или интересами	Sig. (2- tailed)
Ваша страница Facebook будет взломана	.216	.163	-.015	.922	-.174	.264
Вашу страницу в Instagram взломают	.357*	.019	-.048	.762	-.321*	.036
С Вашей страницы в Facebook произойдет утечка информации	.116	.457	.363*	.017	-.410**	.006
С Вашей страницы в Instagram произойдет утечка информации	.315*	.040	.171	.272	-.358*	.019
Вы можете попасть в странные ситуации, участвуя в онлайн-фору- мах или групповых чатах	.189	.225	.020	.899	-.036	.818
Вы можете получить сообщения неприят- ного содержания	.365*	.016	-.107	.496	-.068	.667
Вас не включают ни в какие чаты, группы, форумы	.258	.095	-.086	.582	-.051	.746
Вас заблокируют участники групповых чатов, форумов и т.п.	.172	.269	.067	.670	.078	.619
Ваши фотографии мо- гут быть использованы для создания фейковых профилей	.103	.512	-.011	.945	-.053	.738
Услышат Ваши личные разговоры	.064	.681	-.102	.514	-.012	.942
кто-то может сделать Screen shot, сохранить или поделиться вашими личными сообщениями	.314*	.040	-.022	.890	.092	.556
кто-то может поделит- ся вашими непривлека- тельными фотография- ми без вашего ведома	.182	.242	-.106	.497	.019	.903

Из таблицы 1. видно, что те подростки, которые демонстрируют высокий уровень вовлеченности в изучение личных страниц других людей, чаще выражают обеспокоенность по поводу таких проблем, как:

- ✓ безопасность собственных аккаунтов в Instagram из-за потенциально возможного взлома ($r=0,357$, $p<0,02$);
- ✓ получение электронных сообщений неприятного содержания ($r=0,365$, $p<0,02$);
- ✓ распространение личных сообщений сделанных через Screen shot ($r=0,314$, $p<0,04$).

Также в поведении подростков была выявлена связь между инициированием онлайн-действий и обеспокоенностью утечкой информации ($r=0,363$, $p<0,02$). Этот показатель мы можем интерпретировать как недостаточность знаний на уровне грамотности пользователя в плане интернет-технологий, социальными сетями со стороны подростков и слабым проявлением тех качеств, которые служат предпосылками инициативности.

Нами выявлена также обратная корреляционная связь между использованием ссылок и видео, распространениями знаний или интересов с такими действиями респондентов, как:

- ✓ обеспокоенностью утечки информации из Facebook ($r=-0,410$, $p<0,006$);
- ✓ обеспокоенностью утечки информации из Instagram ($r=-0,358$, $p<0,02$);
- ✓ возможностью взлома Instagram ($r=-0,321$, $p<0,04$).

Можно предположить, что чем лучше подросток осведомлен с содержанием комментов, чем привычнее для него «виртуальная культура» общения, тем более спокойно он реагирует на возможные проблемы, связанные с социальными сетями.

Таблица 2. Корреляционный анализ между показателями внутришкольного поведения в социальных сетях и интервью (Sig. 2- tailed), n=106.

Pearson Correlation				
Выражение обеспокоенности	Читайте сообще- ния, связанные со школьной работой, в со- циальных сетях	Sig. (2- tailed)	Поделитесь дополнительными учебными материалами с одноклассниками	Sig.(2- tailed)
Ваша страница Facebook будет взломана	.143	.361	-.112	.475
Вашу страницу в Инстаграм взломают	.001	.995	-.188	.227
С Вашей страницы в Facebook произойдет утечка информации	-.205	.187	-.203	.191
С Вашей страницы в инстаграм произойдет утечка информации	-.094	.551	-.134	.392

Вы можете попасть в странные ситуации, участвуя в онлайн-форумах или групповых чатах	-.029	.855	.058	.710
Вы можете получить сообщения неприятного содержания	.220	.156	.308*	.044
Вас не включают ни в какие чаты, группы, форумы	.277	.073	-.008	.961
Вас заблокируют участники групповых чатов, форумов и т.п.	.038	.808	-.177	.256
Ваши фотографии могут быть использованы для создания фейковых профилей	-.150	.336	-.149	.341
Услышат Ваши личные разговоры	-.103	.512	.062	.691
кто-то может сделать снимок экрана, сохранить или поделиться вашими личными сообщениями	.314*	.432	.109	.488
кто-то может поделиться вашими непривлекательными фотографиями без вашего ведома	-.139	.373	-.087	.578

Как видно из табл.2 ,в результате анализа получились в меньшем количестве корреляционные связи, в частности: показатель поиска сообщений, связанных со школьными заданиями, в социальных сетях коррелирует со страхом утечки личной переписки ($r=0,314$, $p<0,01$), а страх получения электронных писем нежелательного, неприятного содержания коррелирует с действиями подростков, которые обмениваются дополнительными учебными материалами ($r=0,308$, $p<0,04$).

Обобщая результаты корреляционного анализа можем предположить, что такие нейтральные действия, как поиск сообщений, связанных со школьными заданиями, или обмен дополнительным учебным материалом с одноклассниками вызывают у подростков беспокойство со стороны социального одобрения их поведения.

Таким образом, проведенное исследование позволяет лучше понять содержательную сторону поведения подростков в интернет-пространстве, в социальных сетях и выяснить насколько актуальна проблема кибербуллинга в подростковой среде. Учитывая данные наших исследований, проводимых в этой области, можно говорить о позитивном и негативном влиянии СМИ на поведение и психологическое благополучие подростков внутри и внешкольном пространстве. Однако, современные тенденции развития подростков связаны с виртуальной средой, и на

формирование личности, в достаточной мере, оказывают влияние виртуальные социальные сети, функциональная нагрузка которых сводится не только к коммуникации и общению, но и проявлению эмоций, передаче знаний и т.д.. Важно отметить, что актуальной проблемой становится грамотность и информированность подростков при использовании информационных технологий и социальных сетей. Киберинформированность подростков обеспечит психологическую безопасность и защищенность в виртуальном пространстве для дружеского общения, получения дополнительной учебной информации и новых источников знаний.

ՎԱՐԴՈՒՋԻ ՊԱՊՈՅԱՆ, ԱԼԷՆԱ ԳԱԼՍՅԱՆ, ԵԼԵՆԱ ՍՈՒՐԱՅԱՆ, ՌԻՄԱ ՊՈՂՍՅԱՆ, ՄԱՐԴԱՄ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ* – *Ղեռահասների սոցիալական ցանցային վարքը անվտանգության համատեքստում* – Հոդվածն անդրադառնում է սոցիալական ցանցերում դեռահասների վարքաձևերին նրանց բարեկեցության և անվտանգության համատեքստում: Քննարկվում է դեռահասների վարքագծի վրա ցանցային մեդիա տարածության ազդեցության երկիմաստությունը թե՛ միմյանց հետ շփման և փոխազդեցության, թե՛ ընդհանուր կրթական գործընթացի առումով: Դիտարկվում է նաև սոցիալական ցանցերի ազդեցությունը դեռահասների վրա՝ կախված այն ուսումնական հաստատությունների առանձնահատկություններից, որտեղ նրանք սովորում են: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում կիրբերովինգի խնդրին: Նախապես մշակված հարցաթերթիկի միջոցով բացահայտվում են սոցցանցերի օգտատերերի ապակառուցողական գործողությունները, որոնք նշանակալի անհանգստություն են առաջացնում դեռահասների շրջանում սեփական անձի հոգեբանական անվտանգության տեսանկյունից: Հետազոտության նպատակը կապվում է դեռահասների վարքագծի և սոցիալական ցանցերի նկատմամբ նրանց վերաբերմունքի բացահայտման հետ՝ սեփական բարեկեցության և անվտանգության առումով: Ուսումնասիրվում է դեռահասների վերաբերմունքը այնպիսի սոցիալ-հոգեբանական երևույթի հանդեպ, ինչպիսին է կիրբերհարձակումը: Դուրս են բերվում որոշ տարբերություններ սոցիալական ցանցերում դեռահասների վարքագծի միջև, որը պայմանավորված է նրանց դպրոցական կրթության ինտենսիվությամբ: Հետազոտությունն ընդգրկել է հարցաքննարկային սանդղակներ՝ դպրոցից դուրս և դպրոցում սոցիալական ցանցերում դեռահասների վարքագծի տարբերությունները բացահայտելու համար: Բացահայտվել են սոցիալական ցանցերի և՛ դրական, և՛ բացասական ազդեցությունները դեռահասների վարքագծի վրա: Հոդվածում ներկայացված են դպրոցում/դպրոցից դուրս սոցիալական ցանցերում դեռահասների վարքագծի ցուցիչների և կառուցվածքային հարցազրույցի փոխհարաբերակցության արդյունքները: Ամփոփված են դեռահասների վարքագծի բովանդակային

* **Վարդուհի Պապոյան** – հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, ԵՊՀ ընդհանուր հոգեբանության ամբիոնի պրոֆեսոր, ԵՊՀ հոգեբանության գիտահետազոտական կենտրոնի ավագ գիտաշխատող

Ալինա Գալստյան – ԵՊՀ ընդհանուր հոգեբանության ամբիոնի դասախոս, ԵՊՀ հոգեբանության գիտահետազոտական կենտրոնի գիտաշխատող

Ելենա Մուրադյան – կենսաբանական գիտությունների թեկնածու, ԵՊՀ հոգեբանության գիտահետազոտական կենտրոնի գիտաշխատող

Ռիմա Պողոսյան – ԵՊՀ կառավարման և գործարարության ամբիոնի ասպիրանտ

Մարիամ Մանուկյան – ԵՊՀ ընդհանուր հոգեբանության ամբիոնի հայցորդ

կողմերը համացանցում և սոցիալական ցանցերում, ինչպես նաև կիբեռհարձակման խնդրի հնարավոր մտահոգությունները: Եզրակացությունները վերաբերում են դեռահասների կիբեռիրազեկման անհրաժեշտությանը՝ վիրտուալ տարածքում հոգեբանական անվտանգությունն ու բարեկեցությունն ապահովելու համար:

Բանալի բառեր – *դեռահասի պահվածքը սոցիալական ցանցերում, կիբեռհարձակում, սոցիալական ցանցեր, հաղորդակցություն, հանրակրթական գործընթաց*

VARDUHI PAPOYAN, ALINA GALSTYAN, YELENA MURADYAN, RIMA POGHOSYAN, MARIAM MANUKYAN* – *Adolescent Behavior on Social Networks in the Context of Safety.* – This article delves into the impact of social networks on adolescents concerning their well-being and safety. It discusses the ambivalence of social media's influence on adolescents, exploring their communication patterns, interactions, and its effect on the overall educational process. Additionally, it examines how social networks affect adolescents, considering the nuances of the educational institutions they attend. Special attention is given to the issue of cyberbullying. A questionnaire was developed to identify destructive behaviors among social network users that most concern adolescents regarding their safety. The study aims to understand adolescent behavior and attitudes toward social networks concerning their well-being and safety. Variations in adolescent behavior on social networks were observed based on the type of school they attend. The study adapted and employed scales to distinguish between adolescents' behavior on social networks outside of school and within school premises. Both positive and negative effects of social networks on adolescent behavior were identified through the study. Tables presenting correlation analyses between indicators of adolescent behavior on social networks at school and outside school, along with structured interview results, are provided. The article highlights the content aspects of teenagers' behavior on the internet and social networks, emphasizing the relevance of cyberbullying among teenagers. It concludes by emphasizing the necessity of cyber awareness among adolescents to ensure psychological safety and security in the virtual realm.

Key words: *Teenagers' behavior on social networks; Cyberbullying; Social networks; Communication; General education process*

* **Varduhi Papoyan** - PhD of Psychological Sciences, Professor of YSU General Psychology Chair, Senior Researcher of YSU Psychology Research Center

Alina Galstyan - Lecturer of YSU of YSU General Psychology Chair, Researcher of YSU Psychology Research Center

Elena Muradyan - PhD of Biological Sciences, researcher of YSU Psychology Research Center

Rima Poghosyan - PhD of Student at YSU Chair of Management and Business

Mariam Manukyan - applicant of YSU General Psychology Chair

ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱՐԱՐՈՒԹՅԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆԸ
ՆՊԱՍՏՈՂ ԵՎ ԽՈՉԸՆԴՈՏՈՂ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԸ

ԱՍՏԴԻԿ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ* 

ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիա

Կրթական համակարգում փոփոխությունները ժամանակի հրամայականներին համապատասխանեցնելու համար անհրաժեշտ է ստեղծարար և ճկուն մոտեցում, ավանդական կրթության մոդելի վերափոխում՝ ապահովելով սովորողների համար հմտություններ ձեռք բերելու հնարավորություն: Այս գործում առաջնային է ստեղծարար ուսուցչի դերը: Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել ուսուցիչների ստեղծարարությանը նպաստող և խոչընդոտող գործոնները, հայկական միջավայրում դրանց դրսևորման առանձնահատկությունները: Ստեղծարարության տեսաբաններ Մ. Նյուկեի, Տ. Լյուբարտի և Կ. Ռոջերսի մոտեցումների հիման վրա կազմվել է հարցարան, որը որպես հետազոտության մեթոդ կիրառվել է կրթության ոլորտի փորձագետների և ուսուցիչների շրջանում: Փորձարարական տվյալների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ փորձագետները ուսուցիչներից ակնկալում են ստեղծարարություն, որը կհամապատասխանի համակարգի սահմանափակումներին, ավելի շատ հիմնված կլինի ուսուցչի նախաձեռնողականության և մոտիվացիայի, քան պարզևստորումների և արտաքին միջավայրի պայմանների վրա: Մինչդեռ ուսուցիչները շեշտադրում են ոչ միայն իրենց անձնային ստեղծարար որակների առկայությունը, այլև արտաքին միջավայրի կողմից իրենց աշխատանքի կարևորումը և պարզևստորումը: Թեև մրցակցությունը և պարզևստորումը տեսականորեն ընդգրկված են ստեղծարարության դրսևորմանը խանգարող գործոնների շարքում, սակայն ուսուցիչները դրանք ավելի քիչ խոչընդոտ են համարում:

Բանալի բառեր – ստեղծարարություն, ստեղծարարությանը նպաստող գործոններ, ստեղծարարության խոչընդոտներ, ուսուցիչ, ստեղծարար ուսուցում, դիվերգենտ մտածողություն, ստեղծարարության անձնային որակներ

* **Աստղիկ Գևորգյան** – ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիայի «Ընդհանուր հոգեբանություն, հոգեբանության տեսություն և պատմություն, անձի հոգեբանություն» մասնագիտության ասպիրանտ **Астгик Геворгян** – Аспирант Академии государственного управления РА по специальности «Общая психология, теория и история психологии, психология личности»
Аstghik Gevorgyan – PhD student at the Public Administration Academy of the RA in the field of specialization “General psychology, theory and history of psychology, personality psychology”
Էլ. փոստ՝ astgh.gevorgyan@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0499-2273>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Ստացվել է՝ 26.10.2023
Գրախոսվել է՝ 11.03.2024
Հաստատվել է՝ 29.03.2024
© The Author(s) 2024

Արդի հասարակությանը բնորոշ մեծ փոփոխությունների պայմաններում անձի ստեղծարարությունը օգնում է նոր ուղիներ գտնելու և ճկուն լինելու դրանց արագ արձագանքելու համար: Թեև հենց կրթական համակարգում պետք է առավելապես դրսևորվի ստեղծարարությունը, սակայն հատկապես այստեղ են դանդաղ արձագանքում փոփոխություններին: Ուսուցիչները և սովորողները սահմանափակվում են ավանդական կրթությամբ, ինչը չի ապահովում խնդիրներ լուծելու, որոշումներ կայացնելու, կյանքում կողմնորոշվելու և արդյունավետ լինելու ստեղծարարության հմտություններ սովորողների համար: Այստեղ մեծ է ուսուցչի դերը: Ուսուցիչների ստեղծարարության դրսևորումը նպաստում է մի կողմից նրանց աշխատանքի արդյունավետության բարձրացմանը, մյուս կողմից՝ սովորողների ստեղծարարության զարգացմանը: Այս խնդրի ուսումնասիրության համար կարևոր է հասկանալ, թե որոնք են ուսուցիչների ստեղծարարությունը խոչընդոտող հանգամանքները, մասնավորապես ՀՀ-ում:

Ստեղծարարության քննարկումները ծավալվում են երկու ուղղությամբ: Առաջին դեպքում ստեղծարարությունը ընկալվում է որպես մտածողության հատուկ ձև կամ մտավոր գործառնություն, որը կարող ենք անվանել դիվերգենտ մտածողություն: Երկրորդ դեպքում ստեղծարարությունը ընկալվում է որպես էսթետիկ, արտիստիկ և մասնագիտական մտածողություն: Օրինակ, ասում են, որ Միքելանջելոն կամ Էյնշտեյնը ստեղծարար են¹:

Ներկայումս կրթության ոլորտում ստեղծարարության զարգացման համար կարևորվում է ոչ միայն տաղանդների ուսումնասիրությունը, այլև այսպես կոչված «նորմալ կամ դեմոկրատական» ստեղծարարությունը: Այն սահմանվում է որպես «երևակայության վրա հիմնված գործունեություն, որը ձևավորվում է այն նպատակով, որ ստեղծվեն և՛ ինքնատիպ, և՛ արժեքավոր արդյունքներ»²: Հայաստանի Հանրապետությունում ստեղծարար մտածողության զարգացումը թե՛ ուսուցիչների, թե՛ աշակերտների համար ամրագրված է «Կրթության մասին» օրենքում: Ստեղծարարության զարգացումը կարևորվում է որպես հանրակրթության կարևոր չափորոշիչ և իրավասություն աշակերտների համար:

Այս տեսանկյունից է. Տորենսը ստեղծարարությունը սահմանում է որպես «խնդիրները և հնարավոր լուծումները գտնելու, վարկածներ առաջադրելու, արդյունքները գնահատելու և ներկայացնելու գործընթաց»³: Ըստ նրա՝ այս

¹ Տե՛ս **Cropley A. J.**, More Ways than One: Fostering Creativity in the Classroom, Ablex Publishing, New Jersey, 1992:

² Մեծ Բրիտանիայի Ստեղծարար և մշակութային կրթության հարցերով ազգային խորհրդատվական կոմիտեի գեկույց, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, All Our Futures: Creativity, Culture and Education, 1999, էջ 30, հղում՝ <https://eric.ed.gov/?id=ED440037>, առցանց՝ 02.02.2023:

³ Ըստ **Ayob A., Hussain A., Majid R. A.**, A Review of Research on Creative Teachers in Higher Education, International Education Studies, Vol. 6, No. 6, 2013, էջ՝ 8, DOI: 10.5539/ies.v6n6p8

գործընթացը ներառում է «ինքնատիպ գաղափարների ստեղծում, տեսակետների բազմազանություն, նոր գաղափարների համադրում և այդ գաղափարների միջև կապերի որոնում»⁴:

Ա. Քրոփլին ևս ստեղծարարությունը ներկայացնում է որպես առաջին հերթին գաղափարներ ստեղծելու ունակություն, հատկապես՝ յուրօրինակ, նորարարական, նոր գաղափարներ: Այսինքն, եթե ուսուցիչը և աշակերտը ստեղծարար են, նշանակում է նրանց մտածողությունը համարձակ ու նորարար է: Ինչպես տեսնում ենք, այստեղ խոսքը չի վերաբերում արտիստիկ կամ գիտական ստեղծարարությանը: Ըստ Ա. Քրոփլիի՝ ինտելեկտուալ հմտություններին զուգահեռ՝ ստեղծարար մտածողությունը կարիք ունի մոտիվացիայի, խիզախության, ճանաչված լինելու զգացողության և համանման այլ գործոնների⁵:

Ստեղծարարության զարգացման համար կարևորվում է ոչ միայն ստեղծարար մտածողության, այլև անձի այն որակների և ունակությունների զարգացումը, որոնք նպաստում են ստեղծարարությանը:

Անդրադառնալով ստեղծարար անձի որակներին՝ գրականության մեջ առանձնացնում են ստեղծարարությանը նպաստող 7 որակներ⁶՝ խնդիրների նկատմամբ զգայունությունը, ճկուն մտածողությունը, յուրօրինակությունը, ինքնամոտիվացիան, կոմպետենտությունը (բանիմացությունը), կայունությունը ֆրուստրացիայի հանդեպ, վստահությունը իր գնահատականներում: Մ. Նյոլկեն ստեղծարարությունը «սպանող» 11 գործոն է առանձնացնում՝ նաև նշելով, թե ինչպես կարելի է հաղթահարել դրանք՝ ապահովագրումը սխալներից, մրցակցությունը, կաղապարված մտածողությունը, պարզևատրումը, ոչ հետևողականությունը, ցայտնտրը, ընդհանուր վատ պայմանները, ինքնագոհությունը, անտարբերությունը, կազմակերպության անհաջող կառուցվածքը, ոչ բավարար ինքնավստահությունը⁷:

Փ. Վայնցվայգը առանձնացնում է ոչ կառուցողական քննադատությունը՝ որպես ստեղծարարությունը և ինքնաարտահայտումը խոչընդոտող գործոն: Ըստ նրա՝ առանց գովասանքի քննադատությունը վախեցնում և վանում է մարդկանց, ստիպում է ինքնամփոփվել, կորցնել ինքնավստահությունը, որը շատ անհրաժեշտ է ստեղծարարության համար⁸:

Ստեղծարարության բազմագործոն մոտեցման հեղինակներից Թ. Լյուբարտի կարծիքով՝ ստեղծարարությանը նպաստող անձնային հատկանիշներն են՝ համառությունը, անորոշությունը հանդուրժելը, նոր փորձին բաց լինելը, անհատականությունը և հակադրումը կոմֆորմիզմին, հակվածությունը ռիսկին, պսիխոտիզմը⁹:

⁴ Նույն տեղում:

⁵ Տե՛ս **Cropley A. J.**, նշվ. աշխ.:

⁶ Տե՛ս **Ս. Պոդրայան**, Ստեղծարար կառավարում, մեթոդական ուղեցույց, ՀՀ ՊԿԱ, Եր., 2018, էջ 80:

⁷ Տե՛ս **Нельке М.** Техники креативности, Омега-Л, М., 2006, էջ 49:

⁸ Տե՛ս **Вайнцивайг П.** Десять заповедей творческой личности, Прогресс, М., 1990:

⁹ Տե՛ս **Любарг Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф.** Психология креативности, Когито-Центр, М., 2009:

Ինչպես վերը նշվեց, բացի անձնային որակներից, ստեղծարարության զարգացմանը նպաստում է նաև ստեղծարար մտածողության ձևերի զարգացումը՝ դիվերգենտ, լատերալ և ոչ շաբլոն մտածողության զարգացումը:

Ըստ Ջ. Գիլֆորդի՝ ստեղծարարությունը դիվերգենտ, կոնվերգենտ և գնահատող մտավոր գործողությունների համադրությունն է: Դիվերգենտ մտածողության օգնությամբ ստացված վերջնական մտավոր արդյունքի յուրահատկությունը հնարավոր պատասխանների բազմազանությունն է: Դիվերգենտ մտածողությանը բնորոշ են սահունությունը/արագությունը, ճկունությունը, յուրօրինակությունը: Բացի թվարկվածներից՝ Ջ. Գիլֆորդը ստեղծարարության կարևոր չափանիշ է համարում մշակվածությունը, որը ապահովում են արդեն կոնվերգենտ մտածողությունը և գնահատումը: Արդյունավետ կոնվերգենտ մտածողությանը բնորոշ են՝ հարաբերակցվող հասկացությունները բացահայտելը, նմանություն կամ պարբերականություն գտնելը, սեմանտիկ նյութին բնորոշում տալու ունակությունը, լավ կամ վատ տրամաբանական հետևանքների կանխատեսումը, ինֆորմացիայից կոնկրետ եզրակացությունների հանգելն ու ձևակերպելը: Ստեղծարար մտածողության համար Ջ. Գիլֆորդը կարևորում է նաև գնահատումը: Ընդ որում, դա կարևոր է թե՛ սկզբնական փուլում, երբ պետք է տեսնել խնդիրը, թե՛ վերջնական, երբ պետք է գնահատել՝ արդյո՞ք ստացված արդյունքը լուծում է խնդիրը¹⁰:

Ինչպես տեսնում ենք, ստեղծարարության համար անհրաժեշտ է ոչ միայն բազմազան տարբերակներ գտնել դիվերգենտ մտածողության միջոցով, այլև համակարգել դրանք, վերածել ստեղծարար արդյունքի կոնվերգենտ մտածողության միջոցով: Իսկ գնահատումը՝ որպես ստեղծարար գործընթացի փուլերից մեկը, նպաստում է, որ ստեղծարար արդյունքը համապատասխանի խնդրի բովանդակությանը կամ լուծմանը և իրավիճակի սահմանափակումներին, լինի որակյալ և պիտանի հանրության կողմից օգտագործվելու:

Ստեղծարար մտածողության տեխնիկաների հեղինակ Էդվարդ դե Բոնոն առանձնացնում է շաբլոն և ոչ շաբլոն մտածողությունը՝ ստեղծարար մտածողությունը համարելով ոչ շաբլոն մտածողության տեսակ: «Ոչ շաբլոն մտածողության դեպքում մտքերը հանգում են նոր, ավելի կենսունակ գաղափարների, վրա է հասնում էվրիստիկ պահը, ինչի արդյունքում խնդրին տրվող քիչ հավանական լուծումը ակնթարթորեն ձեռք է բերում ամենաբարձր հավանականություն»¹¹: Այդ պահին հասնելն էլ է. դե Բոնոն համարում է ոչ շաբլոն մտածողության նպատակը:

Դե Բոնոն առաջ է քաշել նաև «լատերալ մտածողություն» տերմինը, որն ուղղված է նոր գաղափարներ ստեղծելուն: Լատերալ մտածողությունն ունի չորս հիմնական սկզբունքներ՝ գերակայող կամ բևեռացնող գաղափարի բա-

¹⁰ St u Guilford J. P., Three faces of intellect, The American Psychologist, 14, № 8, 1959:

¹¹ Де Бонно Э., Рождение новой идеи, М., Прогресс, 1975, с. 5.

ցահայտումը, տարբեր մոտեցումների փնտրտուքը, ուղղահայաց մտածողության խիստ վերահսկողության թուլացումը, դեպքի օգտագործումը¹²:

Ստեղծարարության զարգացման համար Փ. Վայնցվայզը կարևորում է ինտուիտիվ և տրամաբանական մտածողության համադրումը: Ինտուիցիան, ըստ հեղինակի, կապում է գիտակցականն ու անգիտակցականը, այն ընդունում է անգիտակցականի հնարավորությունները և մշակում ու պահպանում է ինֆորմացիան շատ մեծ արագությամբ¹³:

Ստեղծարարության զարգացման և խնդիրներին ստեղծարար լուծումներ տալու համար կարելի է կիրառել նաև երևակայության տարբեր հնարքներ՝ համատեղում, շեշտադրում, տիպավորում և այլն¹⁴:

Այսպիսով, ստեղծարարության զարգացման համար առանձնացնում ենք նպաստող ու խոչընդոտող գործոններ, անձնային որակներ և ստեղծարար մտածողության ձևեր ու տեխնիկաներ: Սա նշանակում է, որ որոշակի նպաստող գործոնների դեպքում, երբ անձն ունի ստեղծարար մարդուն բնորոշ որակներ, ծանոթ է և փորձարկում է ստեղծարար մտածողության ձևերը, նրա մեջ զարգանում և դրսևորվում է ստեղծարարությունը:

Ինչ վերաբերում է ուսուցիչների ստեղծարարությանը, ապա ստեղծարար խնդիրները նրանց համար կարող են տարբեր լինել՝ սկսած ուսումնադաստիարարկչական գործընթացի բովանդակության, ձևի ու մեթոդների մեջ նորարարություններ մտցնելուց, վերջացրած բազմաբնույթ մասնավոր հարցերով, որոնք ծագում են սովորողների հետ հաղորդակցման և գործունեության կոնկրետ իրավիճակներում: Ստեղծարարությունը ոչ թե ուսուցչի անձի առանձին հատկանիշ կարող ենք դիտարկել, այլև ավելի էական ու անհրաժեշտ բնութագրիչ¹⁵:

Ա. Քրոփլին, Օ. Մուրը, Ջ. Օրնշտեյնը և Է. Տորենսը քննարկում են ստեղծարար մտածողության պրակտիկ արժեքը դասարանում, իսկ Դ. Շուբերտը նշում է, որ ստեղծարար աշակերտների միջին գնահատականներն ավելի բարձր են, և նրանք ավելի քիչ են ձախողվում¹⁶: Դիվերգենտ մտածողության զարգացումը բարելավում է սովորելու հանդեպ վերաբերմունքը և բարձրացնում է սովորելու մոտիվացիան: Ա. Քրոփլին ներկայացնում է ուսուցչի վարքի հատուկ ցանկ, որը խթանում է ստեղծարարությունը, ինչպես օրինակ՝ խրախուսել սովորողներին գործելու ինքնուրույն, մոտիվացնել նրանց՝ յուրացնելու փաստացի գիտելիքը, որպեսզի ունենան բավարար հիմք դիվերգենտ մտածողության համար, չքննադատել նրանց, քանի դեռ խորությամբ չեն աշխատել և հստակ ձևակերպել իրենց արդյունքները, խթանել նրանց ինքնագնահատումը, լուրջ

¹² St' u Де Бонно Э. Искусство думать. Латеральное мышление как способ решения сложных задач, Альпина Паблишер, М., 2015, էջ 75:

¹³ St' u Вайнцвайг П., նշվ. աշխ., էջ 81:

¹⁴ St' u Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности, Питер, СПб., 2009, էջ 300:

¹⁵ St' u Пузеп Л. Г. Креативность как одна из характеристик личности будущего педагога, Омский научный вестник, №4(58), 2017, էջ 115-117:

¹⁶ Հստ Cropley A. J., նշվ. աշխ., էջ 27:

մոտենալ նրանց առաջարկություններին և հարցերին, օգնել նրանց հաղթահարելու ֆրուստացիան և ձախողումը¹⁷:

Ա. Քրաֆթը ստեղծարարության կարևոր որակ է համարում հնարավորությունների վրա հիմնված մտածողությունը: Ըստ նրա՝ դա օգնում է ուսուցչին վերահսկողությունը իր ձեռքը վերցնելու և գործելու որպես նորարար: Հնարավորությունների վրա հիմնված մտածողությունը ենթադրում է գտնել այլընտրանքային ուղիներ խոչընդոտները հաղթահարելու համար, հարցեր դնել և որոշել խնդիրները¹⁸:

Հորնը ստեղծարար ուսուցիչների հետազոտության արդյունքում առանձնացնում է այն գործոնները, որոնք ազդում են ստեղծարար ուսուցման վրա: Դրանք են՝ ուսուցչի ընտանեկան պատմությունը, հասունանալու և սովորելու փորձառությունը, գործընկերների հետ հարաբերությունները, կրթության ոլորտում հիմնական համոզմունքները, հաճելի ուսումնական միջավայր ստեղծելու ցանկությունը, սերը սովորողների հանդեպ, հետաքրքիր, ներգրավված, բավականություն պատճառող, հաճելի և մարտահրավերային ուսուցումը¹⁹: Ըստ նրա՝ ստեղծարար ուսուցիչների համար մրցակցությունն ու մրցանակները չեն ընկալվում որպես հիմնական նպատակ: Է. Տորենսի և Է. Հանսենի հետազոտության համաձայն ևս ստեղծարար ուսուցիչները օգտագործում են այնպիսի հարցեր, որոնք ակնկալում են դիվերգենտ պատասխաններ՝ տարրական հիմքերից շեղվող և ներգրավվող, որտեղ պետք է ներկայացվեն անձնական փորձը, ընկալումը, կարծիքը և մտքերը²⁰:

Անդրադառնալով ուսուցիչների ստեղծարարության դրսևորումը խոչընդոտող գործոններին՝ Կ. Դոբինսը և Տ. Ամաբայլը նշում են, որ գործնականում ուսուցչի ստեղծարարությունը կարող է սահմանափակվել ուսումնական նպատակներով, դասացուցակով, հաստատված ուսումնական պլանով, թեստավորված բնույթ ունեցող քննություններով: Արդյունքին միտված նման համակարգում ստեղծարարությունը կարող է ընկալվել որպես շքեղություն ուսուցիչների աշխատանքում: Սա կարող է իր հետ բերել չափից շատ սահմանափակումներ և համակարգային կառուցվածք, որոնք ճնշում են ստեղծարարությունը և նորարարությունը²¹:

Այսպիսի սահմանափակ պայմաններում ստեղծարարությանը նպաստող վարքը հիմնականում հիմնվում է ուսուցչի անձնային ստեղծարարության զարգացման վրա: Ուսուցիչները չեն կարող զարգացնել սովորողների ստեղծարարությունը, եթե ճնշվում են իրենց ստեղծարար ունակությունները²²: Իսկ

¹⁷ Ըստ **Cayirdag N.**, Creativity Fostering Teaching: Impact of Creative Self-efficacy and Teacher Efficacy, Vol. 17, No. 6, 2017, էջ 1959-1975, DOI 10.12738/estp.2017.6.0437

¹⁸ Տե՛ս **Craft A.**, Creativity in School: Tensions and Dilemmas, Taylor & Francis e-Library, 2005:

¹⁹ Ըստ **Ayob A., Hussain A., Majid R. A.**, նշվ. աշխ.:

²⁰ Տե՛ս նույն տեղը:

²¹ Տե՛ս **Cayirdag N.**, նշվ. աշխ.:

²² Տե՛ս Մեծ Բրիտանիայի Ստեղծարար և մշակութային կրթության հարցերով ազգային

Պ. Վուդսի կատարած հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ ուսուցչի ստեղծարարությունը խոչընդոտում են ուսումնական բովանդակությունում կատարվող հաճախակի փոփոխությունները, քանի որ ուսուցիչները զգում են, որ ստիպված են հարմարվել ուսումնական որոշակի մոտեցումների²³:

Ստեղծարարությանը նպաստող կամ խոչընդոտող գործոնները կարող են պայմանական լինել՝ կախված այն բանից, թե ստեղծարարության որ ձևն է զարգացած ուսուցչի մեջ: Քելի Անսվորթը առանձնացնում է ստեղծարարության դրսևորման համար երկու առանցք՝ ինքնարդյունություն (արտաքին-ներքին) և խնդիր (ներկայացված-հայտնաբերված): Սրա հիման վրա նա առաջ է քաշում ստեղծարարության 4 տիպերի մատրիքսը՝ արձագանքող, ակնկալվող, աջակցող և պրոակտիվ: Արձագանքող ստեղծարարության դեպքում անձը սահմանափակված է իրեն ներկայացված խնդրի լուծման շրջանակներով (օրինակ՝ կազմակերպված ֆոկլուս խմբեր խնդրի լուծման համար): Մասնագիտական ստեղծարարությունը ևս հիմնականում դրսևորվում է այս տիպում: Ակնկալվող ստեղծարարության դեպքում ներգրավվածությունը արտաքին է, սակայն խնդիրը հայտնաբերում է անձը²⁴: Ակնկալվող ստեղծարարությունը դրսևորող ուսուցիչները ունեն ստեղծարար ինքնարդյունավետություն, նպատակով մոտիվացվելու և դրական հույզերի հատկություն, բայց նրանց հարկավոր են բավարար ռեսուրսներ: Ակնկալվող ստեղծարարությունը դրսևորող ուսուցիչներին նախապայմաններ են հարկավոր՝ պարզևատրումներ, ռեսուրսներ, ընդհանուր քաղաքականության առկայություն: Նրանք ենթարկվում են սոցիալական միջավայրի ազդեցությանը, մի վայրում կարող են լինել ստեղծարար, մեկ այլ տեղում՝ ոչ²⁵:

Ներդրող ստեղծարարության դեպքում հակառակն է: Այսինքն՝ անձը ցանկություն ունի, նախաձեռնում է լուծել արդեն իսկ սահմանված խնդիրը: Ներդրող ստեղծարարություն ցուցաբերող ուսուցիչները մոտիվացվում են նպատակից, ստեղծարար ինքնարդյունավետությունից, իսկ արտաքին մոտիվացիան և բացասական հույզերը խոչընդոտում են նրանց ստեղծարարության դրսևորմանը: Չորրորդ տեսակի՝ պրոակտիվ ստեղծարարության դեպքում անձը ներքին մոտիվացիայով փորձում է խնդիրներ գտնել դրանք լուծելու համար²⁶: Պրոակտիվ ստեղծարար ուսուցիչները ունեն ստեղծարարության բարձր մակարդակ, նույնիսկ երբ աշխատում են ստեղծարարությունն արգելակող սոցիալական միջավայրում: Պրոակտիվ ստեղծարարությունը հիմն-

խորհրդատվական կոմիտեի զեկույց:

²³ Հստ **Ayob A., Hussain A., Majid R. A.**, նշվ. աշխ.:

²⁴ Տե՛ս **Unsworth, K.**, Unpacking Creativity, Academy of Management Review, 26(2), 2001, էջ 289-297, DOI:10.5465/AMR.2001.4378025

²⁵ Տե՛ս **Lapeniene D., Dumciene A.**, Teachers' Creativity: Different Approaches and Similar Results, Procedia, Social and Behavioral Sciences 116, 2014, էջ 279 – 284, էջ 280, DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.208

²⁶ Տե՛ս **Unsworth, K.**, նշվ. աշխ., էջ 6-8:

ված է անձնային հատկանիշների վրա: Սոցիալական միջավայրը քիչ ազդեցություն ունի այս տիպի ստեղծարարության վրա²⁷:

Իհարկե, ստանդարտ ուսումնական պլանի, թեստերի և նույնիսկ բովանդակությունը ընդունված ձևով ներկայացնելու պայմաններում ստեղծարարությանը նպաստելը լրացուցիչ պատասխանատվություն է ուսուցչի համար: Սակայն Ջ. Բայերը և Տ. Գարետը գտնում են, որ պարտադիր չէ՝ հաշվետվողականությունը և ստանդարտացումը խոչընդոտեն ստեղծարարությունը: Նրանք կարծում են, որ այս երկուսի միջև կարող են սիներգետիկ հարաբերություններ լինել: Ստեղծարարության համար ուսուցումը կարող է արվել բովանդակության ստանդարտներին համապատասխան, իսկ գիտելիքներ տալը՝ նպաստել ստեղծարարությանը: Նրանք խորհուրդ են տալիս ուսուցիչներին հավասարակշռել ներքին և արտաքին մոտիվացիան, սովորեցնել դիվերգենտ մտածողություն՝ մտազրոհներ կազմակերպելով, և ուսուցման մեջ օգտագործել աշակերտակենտրոն և ուսուցչակենտրոն մոտեցումներ:

Ավելին, Ջ. Բայերը նշում է, որ լավ գիտական հիմքը չի վնասում սովորողների ստեղծարարությունը, նույնիսկ կարող է բարձրացնել այն²⁸: Ռ. Բեգետոն և Ջ. Կաուֆմանը ևս զնահատում են ուսումնական ստանդարտները որպես ստեղծարարությանը նպաստող գործոն, քանի որ ստեղծարարությունը պարզապես ինքնատիպությունը չէ. այն նաև պետք է կիրառելի ու օգտակար լինի: Այն պահանջում է նախաձեռնել ստեղծարար մոտեցմամբ ուսուցում և ունենալ վերահսկողության ավելի շատ ներքին լոկուս, քան արտաքին²⁹:

Հայկական միջավայրում ուսուցիչների ընկալումը իրենց ստեղծարարության դրսևորմանը նպաստող և խոչընդոտող գործոնների վերաբերյալ հասկանալու համար կատարել ենք փորձարարական հետազոտություն՝ օգտագործելով հարցարանի մեթոդը: Հարցարանը կազմելու մեթոդաբանական հիմքը Մ. Նյոլկեի առաջ քաշած՝ ստեղծարարությանը նպաստող և «սպանող» գործոններն են, Թ. Լյուբարտի՝ ստեղծարարությանը նպաստող անձնային որակները և Կ. Ռոջերսի մոտեցումը ստեղծարար գործունեության համար անհրաժեշտ ներքին և արտաքին պայմանների մասին: Այնուհետև կատարել ենք ռանգավորում, որի նպատակն է ցույց տալ տվյալ գործոնի արտահայտվածության աստիճանը հետազոտվող գործոնների շարքում:

Հարցարանում հետազոտության մասնակիցները պետք է 1-ից 10 բալային համակարգով նախ նշեին, թե, ըստ իրենց, որքանով է կարևոր ուսուցչի համար լինել ստեղծարար, և որքանով են աշակերտները կարևորում ուսուցչի ստեղծարարությունը: Այնուհետև պետք է 1-13 հերթականությամբ ըստ առաջնահերթության դասավորեին ուսուցչի ստեղծարարության դրսևորմանը

²⁷ Տե՛ս **Lapeniene D., Dumciene A.**, նշվ. աշխ., էջ 281:

²⁸ Ըստ **Cayirdag N.**, նշվ. աշխ.:

²⁹ Տե՛ս նույն տեղը:

նպաստող հետևյալ գործոնները՝ խոչընդոտները հաղթահարելու համառությունը, անորոշության հանդեպ հանդուրժողականությունը, հետաքրքրությունը նորի հանդեպ, ինքնուրույն մտածելը, գործելը, ռիսկի հակվածությունը, խնդիրների նկատմամբ զգայունակությունը, մտածողության ճկունությունը, յուրօրինակությունը, ինքնամոտիվացիան, բազմակողմանի գիտելիքները, ինքնավստահությունը, անսովոր համադրություններ կատարելը, ինքնարտահայտման ազատությունը:

Նույնը (ըստ առաջնահերթության) պետք է նշվեր ուսուցչի ստեղծարարության դրսևորումը խոչընդոտող պատենշների դեպքում՝ ապահովագրումը սխալներից, սխալվելու հնարավորության բացակայությունը, մրցակցությունը, կադապարված մտածողությունը, պարզևատրումը, անհետևողականությունը, ժամանակի սղությունը, ընդհանուր վատ պայմանները, ինքնագոհությունը, անտարբերությունը, անվստահությունն ինքն իր հանդեպ, ոչ կառուցողական քննադատությունը, վախը նորի հանդեպ, ծիծաղելի թվալու վախը: Հետազոտությանը մասնակցել են կրթության 10 փորձագետ (10 և ավելի տարի աշխատանքային փորձ ունեցող տնօրեններ և փոխտնօրեններ) և 50 ուսուցիչ: Ուսուցիչների հետազոտական տվյալներից վալիդ է 36-ը:

Անդրադառնալով հետազոտության առաջին մասին՝ նշենք, որ ուսուցիչները կարծում են՝ իրենց համար կարևոր է ստեղծարար լինել (9.1 միջին գնահատական), մինչդեռ աշակերտները դա ավելի քիչ են կարևորում (8.8 միջին գնահատական): Նման գնահատական են տվել նաև փորձագետները՝ համապատասխանաբար 9.8 և 8.9 միջին գնահատական: Ստացվում է, որ աշակերտները, ըստ ուսուցիչների և կրթության փորձագետների, քիչ են գնահատում ուսուցչի ջանքերը, կատարած աշխատանքը: Սա բնորոշ է ուսուցչի ինքնարդյունավետության ցածր մակարդակին, այսինքն՝ ուսուցիչը համոզված չէ, որ իր կատարած քայլերը և մասնագիտական գործունեությունը, գործադրած ջանքերը հանգեցնում են անհրաժեշտ ու պահանջվող արդյունքի: Իհարկե, նման համոզմունքը լուրջ խոչընդոտ կարող է լինել ստեղծարարության դրսևորման համար:

Պատահական չէ, որ անինքնավստահությունը, ըստ ուսուցիչների, ստեղծարարությունը խոչընդոտող առաջնային գործոն է: Մյուս գործոններից ուսուցիչները առաջին տեղում են դնում ինքնագոհությունը, անտարբերությունը, ոչ կառուցողական քննադատությունը, անհետևողականությունը: Ըստ ուսուցիչների՝ առաջին խոչընդոտող գործոնը անտարբերությունն է, որը կարող է լինել թե՛ ներքին, թե՛ արտաքին գործոն ուսուցչի համար: Որպես ներքին գործոն է ուսուցչի մեջ հետաքրքրասիրության պակասը, ցածր մակարդակը, իսկ որպես արտաքին գործոն՝ միջավայրի կողմից սեփական ջանքերի կարևորության զգացողության և գնահատման պակասը: Պատահական չէ, որ մրցակցությունը և պարզևատրումը, ըստ ուսուցիչների, ամենից քիչ կարող են խոչընդոտել ստեղծարարության դրսևորումը: Այսինքն՝ ուսուցիչները իրենց ջանքերի համար ակնկալում են պարզևատրում և պատրաստ են դրա համար մրցակցել՝

նաև ստեղծարար արդյունք ցույց տալու տեսքով (տե՛ս աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1

Ուսուցիչների կողմից ամենաշատը նշված խոչընդոտող գործոնները	Ռանգ (տեղը շարքում)
Անտարբերությունը	9
Անհետևողականությունը	8
Ինքնագոհությունը	8
Անինքնավստահությունը	8
Ոչ կառուցողական քննադատությունը	8
Ուսուցիչների կողմից ամենաքիչը նշված խոչընդոտող գործոնները	Ռանգ
Մրցակցությունը	5
Պարզևատրումը	5

Եթե անինքնավստահության հարցում փորձագետների կարծիքները համընկնում են ուսուցիչների կարծիքներին, ապա նույնը չենք կարող ասել պարզևատրման մասին: Փորձագետները պարզևատրումը նշում են որպես ստեղծարարությունը խոչընդոտող գործոն: Այս երկու գործոններին նրանք ավելացնում են նաև վախը նորի հանդեպ, որը նշանակալի գործոն չէին համարել ուսուցիչները: Ըստ փորձագետների՝ ամենաքիչը ստեղծարարությունը կարող են խոչընդոտել շաբլոն մտածողությունը և ընդհանուր վատ պայմանները (տե՛ս աղյուսակ 2):

Աղյուսակ 2

Փորձագետների կողմից ամենաշատը նշված խոչընդոտող գործոնները	Ռանգ
Պարզևատրումը	9
Անինքնավստահությունը	9
Վախ նորի հանդեպ	9
Փորձագետների կողմից ամենաքիչը նշված խոչընդոտող գործոնները	Ռանգ
Շաբլոն մտածողությունը	4
Ընդհանուր վատ պայմանները	3

Միաժամանակ, փորձագետները որպես ստեղծարարության դրսևորմանը նպաստող գործոններ կարևորում են ուսուցչի ինքնամոտիվացիան: Այսինքն՝ ակնկալում են, որ ուսուցիչները բոլոր պայմաններում, անկախ միջավայրից, պետք է կարողանան պահպանել ստեղծարար լինելու մոտիվացիան, միաժամանակ առանձնապես դիսկի չդիմեն, քանի որ, ըստ փորձագետների, դիսկի հակվածությունը և նորի հանդեպ հետաքրքրությունը այդքան էլ չեն նպաստում ստեղծարարությանը: Փորձագետների տվյալների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մի կողմից նրանք կարևորում են ուսուցիչների ստեղծարար, ինքնամոտիվացված ու ինքնավստահ լինելը, մյուս կողմից կարծում են, որ այդ

ստեղծարարությունը պետք է համապատասխանի համակարգի սահմանափակումներին և առավելապես հիմնված լինի ուսուցչի նախաձեռնողականության և մոտիվացիայի, քան պարզևատրումների, խրախուսումների և արտաքին միջավայրի պայմանների վրա (տե՛ս Աղյուսակ 3): Կարծում ենք՝ նրանք, ըստ Անսվորթի տարբերակման, ակնկալում են ներդրող ստեղծարարության դրսևորում՝ ներքին մոտիվացիայի հիման վրա սահմանված խնդիրների լուծում:

Աղյուսակ 3

Փորձագետների կողմից ամենաշատը նշված նպաստող գործոնները	Ռանգ
Ինքնամոտիվացիա	9
Մտածողության ճկունություն	9
Անորոշության հանդեպ հանդուրժողականություն	9
Փորձագետների կողմից ամենաքիչը նշված նպաստող գործոնները	Ռանգ
Հետաքրքրություն նորի հանդեպ	4
Ռիսկի հակվածություն	3

Անցնելով ստեղծարարությանը նպաստող գործոնների վերլուծությանը՝ նշենք, որ ըստ ուսուցիչների՝ իրենց ստեղծարարության դրսևորմանը ամենաշատը կնպաստեն հետաքրքրությունը նորի հանդեպ, ինքնավստահությունը, ինքնարտահայտման ազատությունը, ինչպես նաև մտածողության ճկունությունը, բազմակողմանի գիտելիքները և անսովոր համադրություններ կատարելու մտքի խաղը: Մինչդեռ անորոշության հանդեպ անհանդուրժողականությունը ամենաքիչը կնպաստի նրանց ստեղծարարության դրսևորմանը: Այս արդյունքը հետաքրքիր է, որովհետև կրթության համակարգային ու ստանդարտացված միջավայրը արդեն իսկ տալիս է բավականին մեծ հստակություն և որոշակիություն, և դա կարող է լինել պատճառ, որ ուսուցիչները չեն գնահատում անորոշության հանդեպ հանդուրժողականությունը որպես նպաստող գործոն: Այսինքն՝ առկա որոշակի ու հստակ վիճակը և պայմանները, ըստ նրանց, բավարար են ստեղծարարության դրսևորման համար (տե՛ս աղյուսակ 4):

Աղյուսակ 4

Ուսուցիչների կողմից ամենաշատը նշված նպաստող գործոնները	Ռանգ
Հետաքրքրությունը նորի հանդեպ	8
Մտածողության ճկունությունը	8
Շատ գիտելիքները	8
Ինքնավստահությունը	8
Անսովոր համադրություններ կատարելը	8
Ինքնարտահայտման ազատությունը	8
Ուսուցիչների կողմից ամենաքիչը նշված նպաստող գործոնները	Ռանգ
Անորոշության հանդեպ հանդուրժողականությունը	4

Այսպիսով, կարող ենք եզրակացնել, որ ուսումնական գործընթացում ստեղծարարության մասին խոսելիս շեշտը դնում ենք այն ստեղծարարության վրա, որը կարևորում է խնդիրների վերհանումը և լուծումը նոր ու ինքնատիպ ձևով, նորարար գաղափարների և դրանց հիման վրա արդյունքի ստեղծումը: Այս տեսանկյունից կարևոր է զարգացնել ստեղծարար՝ դիվերգենտ, ոչ շաբլոն և լատերալ մտածողությունը, ինչպես նաև անձնային մի շարք որակներ: Ուսուցիչների դեպքում այդ անձնային որակներն են՝ ինքնավստահությունը, հաստատակամությունը, սովորելու ցանկությունը, հումորը, փորձին բաց լինելը, հուզական զգայունությունը, եռանդը և հավակնությունները, նորմերը կասկածի տակ դնելը, կոնֆորմիստ չլինելը, գրավիչ բարդությունը, գեղագիտական ուղղվածությունը, ռիսկի դիմելը:

Այս որակները նպաստում են ուսուցիչների ստեղծարարության դրսևորմանը: Դրան գումարվում է նրանց ունակությունը՝ գիտելիքն օգտագործելու պրակտիկ և նորարարական ձևով, ներգրավվածություն ապահովելու դասապրոցեսում, հնարավորությունների վրա հիմնված, դիվերգենտ պատասխաններ ակնկալող հարցեր տալու, որոնք հաշվի են առնում աշակերտների փորձը և տեսակետները:

Իսկ ստեղծարարությունը խոչընդոտել կարող են նշված անձնային որակների բացակայությունը կամ թույլ զարգացածությունը, ինչպես նաև արտաքին պայմանները՝ ստանդարտ ուսումնական պլանները և համակարգային մոտեցման բացակայությունը, երբ պատասխանատվությունը մնում է ուսուցչի վրա: Ստեղծարարության դրսևորումը խոչընդոտել կարող է նաև ուսուցչի բացասական վերաբերմունքը ստեղծարարության արդյունավետությանը: Մինչդեռ գիտելիքի կայուն հիմքը և ստանդարտների առկայությունը, հակառակը, կարող են նպաստել ստեղծարարության դրսևորմանը և դրա տված արդյունքին, քանի որ ստեղծարարության արդյունքը կախված է գիտելիքներից և պետք է լինի կիրառելի՝ հաշվի առնելով առկա սահմանափակումները:

Ամփոփելով փորձարարական հետազոտության արդյունքները՝ կարող ենք նշել, որ թեև մրցակցությունը և պարզևատրումը տեսականորեն ընդգրկված են ստեղծարարության դրսևորմանը խանգարող գործոնների շարքում, սակայն ուսուցիչները դրանք ավելի քիչ խոչընդոտող են համարում: Սա նշանակում է, որ նրանք կարող են պարզևատրման ակնկալիքով մրցակցել ստեղծարար արդյունք ցույց տալու համար: Ուսուցիչները կարծում են, որ իրենց ստեղծարարության դրսևորմանը ամենաշատը խանգարում է անտարբերությունը: Սա մի կողմից կարող է լինել հետաքրքրության պակասը ուսուցչի մեջ, մյուս կողմից՝ աշակերտների, ծնողների կամ տնօրենի կողմից գնահատված լինելու պակասը: Այս է վկայում նաև այն, որ ուսուցիչները կարծում են, որ աշակերտների համար ավելի քիչ կարևոր է, որ

ուսուցիչը ստեղծարար լինի, քան հենց ուսուցչի համար: Ուսուցիչները կարծում են, որ իրենց ստեղծարարության դրսևորմանը կնպաստեն ինքնարտահայտման ազատությունը, ինքնավստահությունը, մտածողության ճկունությունը, բազմակողմանի գիտելիքները, անսովոր համադրություններ կատարելը: Փորձագետների կողմից նշված խոչընդոտող ու նպաստող գործոնների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ նրանք ակնկալում են ուսուցիչներից ինքնավստահություն, անորոշ պայմաններում գործելու կարողություն, մինչդեռ չեն խրախուսում նորի հանդեպ չափից շատ հետաքրքրվածությունը և դիսկլի դիմելու հակվածությունը: Փորձագետները կարծում են, որ ուսուցիչների ստեղծարարությանը կարող են խանգարել ոչ այնքան ընդհանուր վատ պայմանները և շաբլոն մտածողությունը, որքան նորի հանդեպ վախը, անվստահությունը և պարզևատրումը: Այս ուսումնասիրության արդյունքները հետաքրքիր են այնքանով, որ փորձագետները ուսուցիչներից ակնկալում են ստեղծարարություն, մյուս կողմից կարևորում են, որ այդ ստեղծարարությունը համապատասխանի համակարգի սահմանափակումներին, ավելի շատ հիմնված լինի ուսուցչի նախաձեռնողականության և մոտիվացիայի, քան պարզևատրումների, խրախուսումների և արտաքին միջավայրի պայմանների վրա: Մինչդեռ ուսուցիչները շեշտում են ոչ միայն իրենց անձնային ստեղծարար որակների առկայությունը, այլև արտաքին միջավայրի կողմից իրենց աշխատանքի կարևորումը և պարզևատրումը:

АСТХИК ГЕВОРГЯН – Факторы, способствующие и препятствующие проявлению креативности учителей. – Для адаптации изменений в системе образования к требованиям времени необходим креативный и гибкий подход, трансформация традиционной модели образования, что даст возможность обеспечить формирование у учащихся новых умений и навыков. Здесь первостепенна роль креативного учителя как примера для ученика. Цель статьи - представить факторы, способствующие и препятствующие проявлению креативности педагогов, особенности их проявления в армянской среде. С этой целью были изучены подходы к креативности в сфере образования, факторы, способствующие и препятствующие проявлению креативности. На основе подходов теоретиков креативности Нелке, Любарта и Роджерса была подготовлена анкета, которая использовалась в качестве исследовательского метода для изучения экспертов в сфере образования и педагогов. Анализ экспериментальных данных показал, что эксперты ожидают от учителей проявления креативности, которое будет соответствовать системным ограничениям, основанным больше на инициативе и мотивации учителя, чем на поощрениях и внешних условиях среды. Между тем учителя подчеркивают не только наличие у них личных креативных качеств, но и признание и вознаграждение своей работы со стороны внешней среды.

Ключевые слова: креативность, способствующие факторы креативности, препятствующие барьеры креативности, педагог, креативное обучение, дивергентное мышление, личностные качества креативности

ASTGHIK GEVORGYAN – *Factors Promoting and Hinding the Expression of Teachers' Creativity.* – In order to adapt the changes in the educational system to the imperatives of time, a creative and flexible approach and a transformation of the traditional education model is needed, which will provide an opportunity to ensure the formation of new skills for students. In this case, the role of the creative teacher as an example for the student is paramount. The purpose of the article is to present the factors contributing to and hindering the manifestation of teachers' creativity, their peculiarities in the Armenian environment. For this purpose, the approaches to creativity in the field of education and the factors contributing to and hindering the manifestation of creativity were studied. Based on the approaches of creativity theorists such as Nelke, Lubart and Rogers, a questionnaire was prepared, which was used as a research method for the study of experts in the field of education and teachers. The analysis of the experimental data showed that experts expect teachers to show creativity that will comply with system constraints, based more on the initiative and motivation of the teacher than on rewards and external environmental conditions. Meanwhile, teachers emphasize not only the presence of their personal creative qualities, but also the recognition and reward of their work by the external environment.

Key words: *creativity, factors contributing to creativity, barriers to creativity, teacher, creative teaching, divergent thinking, personal qualities of creativity*

Խմբագրության հասցեն. Երևան, Ալեք Մանուկյան փող., 1
Адрес редакции: Ереван, ул. Алека Манукяна 1
Address: 1, Alex Manoogian str., Yerevan

Գայք՝ journals.ysu.am
Էլ. փոստ՝ ephbanber@ysu.am

Հեռ. 060 710 218

Հրատարակչական խմբագիր՝
Издательский редактор
Publishing Editor

Արմեն Հովակիմյան
Армен Овакимян
Armen Hovakimyan

Վերստուգող սրբագրիչ՝
Контрольный корректор
Proofreader

Գայանե Գրիգորյան
Гаяне Григорян
Gayane Grigoryan

Թողարկման պատասխանատու՝
Ответственный выпуска
Issued by

Հասմիկ Եսայան
Асмик Есаян
Hasmik Yesayan

Տեխնիկական խմբագիր՝
Технический редактор:
Technical Editor:

Աննա Մկրտչյան
Анна Мкртчян
Anna Mkrtchyan

Ստորագրված է տպագրության 29. 03. 2024: