



ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԳԵՎՈՐԳ ՀԱԿՈՐՅԱՆ

ՀՊՏՀ փիլիսոփայության և հայոց պատմության
ամբիոնի դասախոս

ՀԱՅԱՍՏԱՆՅԱՆ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ ԴԱՍԱՎԱՆԴՎՈՂ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅԱԿԱՆ ԳԻՏԱԿԱՐԳԵՐԻ ՀԵՐԹԱԳԱՅՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻԻ ՇՈՒՐՋ

Հոդվածում քննարկվում է հայկական բուհական կրթության շրջանակներում փիլիսոփայական առարկաների միմյանց հերթագայելու հիմնախնդիրը: Քննարկումը մեկնարկում է այն ակնհայտ ճշմարտությունից, որ ցանկացած գիտակարգի դասավանդում, ինչպես նաև դրա դասավանդման հերթագայության դասակարգումը, պետք է իրականացվի փոխադրյալ գիտակարգի յուրահատկություններին համապատասխան:

Վերլուծելով ընդհանուր փիլիսոփայության, բարոյագիտության և մշակութաբանության էական հարկանիշները՝ կատարվում է եզրակացություն, որ բուհական կրթության առարկաների հերթագայության սանդղակում փիլիսոփայական բոլոր ենթագիտակարգերը պետք է հաջորդեն ընդհանուր փիլիսոփայության դասընթացին: Այս պնդումից բացառվում է միայն ծնական փորձաքննության դասընթացը, որը պետք է ոչ միայն նախորդի ընդհանուր փիլիսոփայությանը, այլև փոխարեզվի բուհական կրթության ամենավաղ շրջան:

Հիմնաբառեր. փիլիսոփայություն, բարոյագիտություն, մշակութաբանություն, բուհական կրթություն, հերթագայության սանդղակ

DOI: 10.52174/1829-0280_2021_1_174

JEL: D83, Z19

Ներածություն: Հայաստանի Հանրապետության կրթական ոլորտը (վաղուց ի վեր) լուրջ բարեփոխումների կարիք ունի, և այս փաստը մեկ անգամ չէ, որ հանրայնորեն արտահայտվել է: Այս համատեքստում խիստ կարևոր է Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում դասավանդվող առարկաների հերթագայման (զուգակցման) խնդիրը: Հայաստանյան բուհերում այս խնդիրը տասնամյակներ շարունակ լուծվել ու շարունակում է լուծվել հիմնականում տարերայնորեն, որտեղ առավելապես սկզբունքային դեր է խաղում տվյալ առարկան դասավանդող դասախոսների ժամաբաշխման հարցը: Այսինքն՝ գիտակրթական գործընթացը մեծ մասամբ պայմանավորվում է ֆինանսատնտեսական գործոնով, այն դեպքում, երբ ոչ մի փաստարկման կարիք չկա՝ պնդելու, որ ցանկացած գիտակարգի դասավանդման ձևն ու կարգը պետք է նախևառաջ պայմանավորված լինեն տվյալ գիտակարգի յուրահատկություններով: Ասվածը մասնավորապես վերաբերում է փիլիսոփայական գիտակարգերին, որոնք այս կամ այն չափով ու ձևով դասավանդվում են հայկական բոլոր բուհերում՝ հաճախ որպես ոչ մասնագիտական առարկաներ:

Այն, որ փիլիսոփայական գիտակարգերի դասավանդումը ցանկացած բուհում պարզապես հարկավոր է, ինքնին հասկանալի է, և այստեղ դրան հատուկ անդրադարձ կատարելու կարիք չկա, բայց կարիք կա հասկանալու, թե ի՞նչ հիմքով կամ սկզբունքով է որոշվում՝ որ ուսանողին առաջին և/կամ երկրորդ կուրսում դասավանդվի բարոյագիտություն կամ մշակութաբանություն, երբ դեռ չի դասավանդվել փիլիսոփայության հիմունքներ (ներածություն):

Գրականության ակնարկ: Փիլիսոփայություն դասավանդելու (սովորել և/կամ սովորեցնելու) հիմնախնդիրը ինքնին փիլիսոփայական է և բխում է փիլիսոփայության էության շուրջ առկա բազմակարծությունից՝ փիլիսոփայության տեսաբանների ու փիլիսոփաների համոզմունքների տարբերությունից, նրանց անհամակարծիք լինելուց: Հիմնախնդիրը, որը ներհատուկորեն ձուլված է փիլիսոփայությանը, եղել ու մնում է բանավեճերի առիթ, և դժվար է պատկերացնել փիլիսոփայական մի հայեցակարգ, որը (ներակայորեն կամ բացորոշորեն) չբախվի լսարանին ճշգրտորեն փոխանցվելու խնդրին: Այս խնդիրը ուղղակիորեն կապված է կամ, պարզապես, նույնական՝ փիլիսոփայողի հասկացված լինել և/կամ չլինելուն: Ուստի, որոշ վերապահումներով, կարելի է պնդել, որ բուհական կրթության շրջանակներում փիլիսոփայության դասավանդմանն առնչվող բոլոր դժվարությունների արմատները հասնում են մինչև փիլիսոփայության պատմական և տրամաբանական (արտապատմական) սկիզբը:

Հիմնախնդրին անդրադարձել ու շարունակում են անդրադառնալ և՛ արևելյան ու արևմտյան փիլիսոփաները, և՛ փիլիսոփայության տեսաբաններն ու փիլիսոփա-տեսաբանները՝ ինչպես ֆորմալ, այնպես էլ ոչ ֆորմալ կրթության շրջանակներում: Հիմնախնդրի լուծման համար առաջ քաշված հարցադրումները փիլիսոփայության պատմության ընթացքում ստացել են բազմապիսի ձևակերպումներ՝ ինչպե՞ս մուտք գործել փիլիսոփայություն, ինչպե՞ս սովորել փիլիսոփայություն, ինչպե՞ս ձեռք բերել փիլիսոփայական համակարգված մտածողություն, ինչպե՞ս հասկանալ այս կամ այն փիլիսոփային և այլն: Հարցադրումների բազմաձևությունը, սակայն, հիմնախնդրի էություն-

նը բնավ չի փոխում. դա, ըստ էության, նույնն է և՛ անցյալում ու ներկայում, և՛ փիլիսոփաների ու տեսաբանների համար, ուստի՛ն՝ նույնն է ֆորմալ ու ոչ ֆորմալ կրթության շրջանակներում:

Փիլիսոփայական ուսումնառության հիմնախնդիրը փիլիսոփաներն ու փիլիսոփայության տեսաբանները, որպես կանոն, դիտարկում են մեթոդաբանական էսենցիոնալիզմի դիրքերից, ըստ որի, փիլիսոփայության դասավանդման ձևը պայմանավորվում է բացառապես փիլիսոփայության էությամբ¹: Եվ, հավանաբար, կարելի է պնդել, որ հնարավոր էլ չէ սույն հիմնախնդիրն մոտենալ մեթոդաբանական մեկ այլ դիտանկյունից, որովհետև ակնհայտ է, որ ինչպիսի մտակառույցների համակարգ էլ (գիտական, կրոնական, փիլիսոփայական և այլն) փորձենք ուսուցանել, միևնույն է՝ դրա մատուցման ու ընկալման ձևը պետք է պայմանավորված լինի հենց իր էությամբ: Ուստի փիլիսոփաների և տեսաբանների էսենցիոնալիստական մոտեցումը, հավանաբար, նախընտրություն չէ, այլ անհրաժեշտ տրվածություն: Իսկ փիլիսոփայությունը (ինչպես էլ սահմանվի դրա էությունը) բաղկացած է փիլիսոփաների ստեղծագործություններից, և փիլիսոփայական մտածողության ծիր ներթափանցելու լավագույն միջոցը եղել ու մնում է մեծ և/կամ դասական փիլիսոփաների աշխատությունների ուսումնասիրությունը: Բայց այստեղ հարց է առաջանում՝ ո՞ր փիլիսոփային պետք է համարել դասական (կամ՝ ո՞վ է իրավասու որոշելու, կամ՝ ի՞նչ չափանիշով և այլն), որպեսզի նրա ստեղծագործությունների ընթերցմամբ էլ իրականացվի փիլիսոփայական ուսումնառությունը: Հարց, որի լեգիտիմությունն անկասելի է հոգևոր մշակույթի բոլոր տեսակներում, բայց որին, հասկանալի պատճառով, սույն հոդվածում չենք անդրադառնում:

Ընթերցանության համար առաջարկվող գրականության ցանկերը փիլիսոփայից փիլիսոփա, բնականաբար, տարբեր են, ընդ որում, երբեմն առաջարկվող մեծերի շարքին է պատկանում հենց ինքը՝ ցանկն առաջարկող փիլիսոփան: Օրինակ՝ կրոնական էքզիստենցիալիզմի հիմնադիր-հայրերից Կարլ Յասպերսն իր «Փիլիսոփայության ներածություն» հիմնարար աշխատության «Փիլիսոփայություն ուսումնասիրելու մասին» ենթագլխում առաջադրում է երեք պարտադիր պայման (ճանապարհների հաղթահարում)²՝ փիլիսոփայական համակարգված մտածողություն ձեռք բերելու համար.

- առաջին՝ մասնակցել գիտական հետազոտությունների և ձեռք բերել գիտական փորձառություն,
- երկրորդ՝ ուսումնասիրել մեծ փիլիսոփաների աշխատությունները, այսինքն՝ մաս դառնալ ողջ փիլիսոփայության պատմությանը և ինքնըստինքյան փիլիսոփայել,
- երրորդ՝ արդեն առկա փորձառության հիման վրա ինքնուրույն կազմակերպել և իրականացնել բարեխիղճ ու պատասխանատու կենցաղավարություն²:

¹ «Մեթոդաբանական էսենցիոնալիզմ» հայեցակարգը, ի հակադրություն «մեթոդաբանական նոմինալիզմի», համակողմանիորեն քննարկել և մշակել է Կ. Փոփերը՝ մեկնարկելով ունիվերսալիստների միջնադարյան գոյաբանական հիմնախնդրից: Տե՛ս Popper K., The Poverty of Historicism, New York, 1964, էջ 26-34:

² Տե՛ս Ясперс К., Введение в философию, Мн., 2000, էջ 149-150:

Կարլ Յասպերսը, առաջ անցնելով, առաջարկում է փիլիսոփայական գրականության մի ցանկ, որում առկա են ինչպես փիլիսոփաների ստեղծագործությունների, այնպես էլ վերջիններիս վերաբերող ուսումնասիրությունների վերնագրեր: Թե որքանո՞վ է ընդունելի յասպերսյան այս առաջադրությունը, բնականաբար, առանձին քննարկման հարց է, բայց որ «մեծերին» ընթերցել առաջարկող գերմանացի այս փիլիսոփան նույնպես մեծ է, դասագրքային ճշմարտություն է:

Յասպերսին վերաբերող այս վերջին պնդումը կարելի է կրկնել մի շարք փիլիսոփաների վերաբերյալ: Ըստ ամենայնի, փիլիսոփայության պատմության բոլոր պարբերաշրջաններում էլ կարելի է հանդիպել մտածողների, որոնք փիլիսոփայություն սովորելու համար առաջարկում են գրականության ցանկեր: Եվ, ինչպես Կ. Փոփերն է իրավացիորեն նշում, մեծ փիլիսոփաների աշխատություններն ուսումնասիրելը կարելի է համարել փիլիսոփայություն սովորելու միակ մեթոդը³: Վերջապես, կարելի է ասել, որ հենց այս հիմքով է ստեղծվել ու ամբողջ աշխարհում գործարկվում «Փիլիսոփայության պատմություն» բուհական դասընթացը⁴:

Ինչպես արդեն նշվեց (և մեթոդաբանական էսենցիոնալիզմն էլ ինքնըստինքյան պարտադրում է), բոլոր փիլիսոփաների ու տեսաբանների առաջարկած գրականության ցանկերը մեկնարկում են այդ ցանկերը կազմողների՝ փիլիսոփայության էության ըմբռնումից: Ուստի, բնավ պատահական չէ, որ պատմությանը հայտնի են նաև փիլիսոփայական «վնասակար» աշխատություններն արգելող ցանկեր⁵:

Հասկանալի է, որ դասականների ընթերցմամբ փիլիսոփայական ուսումնառությունը միակ ձևը չէ, բայց սա, ըստ ամենայնի, գերիշխող և շատ շատերի համար ընդունելի ձև է: Հատկանշական է նաև, որ պատմության ընթացքում որոշ փիլիսոփաներ իրենց գաղափարները լսարանին ճշգրտորեն մատուցելու համար դիմել են էսսեի, վեպի, բանաստեղծական և այլ ժանրերի, բայց ժամանակի ընթացքում դրանք նույնպես դասվել են փիլիսոփայական գրականության շարքերը: Այդպիսին են, օրինակ՝ Մ. Մոնտենի «Էսսեները», Ֆ. Վոլտերի «Կանդիտը», Ֆ. Հոլդերլինի բանաստեղծությունները և այլն:

Հայ իրականության մեջ դասականների աշխատություններն ուսումնասիրելու միջոցով փիլիսոփայական համակարգված մտածողություն զարգացնելու մեթոդը (ի թիվս այլոց) կիրառել է մեծանուն պրոֆեսոր Լևոն-Հարություն Աբրահամյանը: Պրոֆեսորը ոչ միայն ուղիղ տեքստով քանիցս պնդում է, որ մարդը կարող է գրագետ փիլիսոփայել միայն դասականների օգնությամբ⁶, այլև իր աշխատություններից մեկում ընթերցողին առաջարկում է կատարել «Ուխտագնացություն դեպի դասականները»⁷: Սակայն այս մեթոդի ներմուծումը հայ իրականություն չի պատկանում Աբրահամյանին կամ իր ժամանակին. դա հեռուն գնացող արմատներ ունի:

³ Տե՛ս Popper K., Conjectures and refutations: The Growth of Scientific Knowledge, New York, 1962, էջ 72:

⁴ Տե՛ս **Զաքարյան Ս.**, Փիլիսոփայության պատմություն, Եր., 2000, էջ 7-8:

⁵ Տե՛ս, օրինակ՝ **Соколов В. В.**, Средневековая философия, М., 1979, էջ 39:

⁶ Տե՛ս **Абрамян Л.-А.**, Понять философа, Ер., 2006, էջ 7-16:

⁷ **Абрамян Л.-А.**, Письма о моралистах прошлого, Ер., 2008, с. 8.

Փիլիսոփայական մշակույթի մի շարք ավանդույթներ, այդ թվում նաև մեծ փիլիսոփաներից փիլիսոփայել սովորելը, մեզանում և այսօր մեջ հիմնադրել է Դավիթ Եռամեծ Անհաղթը⁸, ով փիլիսոփայություն ուսանելու հիմնախնդիրը նույնպես լուծում է մեթոդաբանական էսենցիոնալիզմի դիրքերից:

Հայագգի փիլիսոփան իր հիմնարար «Փիլիսոփայության սահմանումները» աշխատությանը բացահայտում է փիլիսոփայության էությունը: Այս նպատակն իրագործելու համար նա անդրադառնում է Պյութագորասին, Պլատոնին և Արիստոտելին պատկանող փիլիսոփայության սահմանումներին և հավանաբար անհրաժեշտ է վերլուծում դրանք:

Անհաղթը, մեկնարկելով փիլիսոփայության էությունից, ապացուցում է, որ մարդկային ճանաչողության աստիճանակարգային կառուցվածքը ճանաչողության սուբյեկտին հնարավորություն չի ընձեռում անմիջապես ձեռնամուխ լինելու փիլիսոփայության բարձրագույն բաժնի՝ աստվածաբանության (մետաֆիզիկայի) ուսումնասիրությանը: Եռամեծը փաստարկում է, որ բոլոր գոյերը, ենթակա լինելով տեսության ճանաչմանը, ունեն եռակի կեցություն: Եվ կեցութենական այս եռակի ճանաչումն իրագործելու նպատակով էլ տեսական փիլիսոփայությունը բաժանվում է երեք մասի. բնագիտություն, մաթեմատիկա, աստվածաբանություն: Ըստ Անհաղթի՝ փիլիսոփայական կրթությունը պետք է իրականացվի փիլիսոփայության բաժինների ուսումնասիրության հետևյալ հերթագայությամբ.

- ա) բնագիտություն,
- բ) մաթեմատիկա,
- գ) աստվածաբանություն:

«Հակառակ դեպքում, - եզրակացնում է Եռամեծը, - մեզ կպատահեր նույնը, ինչ և երկար ժամանակ մուօ տեղում գտնվածների հետ. եթե նրանք փորձում են արեգակին նայել, անմիջապես կուրանում են»⁹:

Դավիթ Անհաղթն իր մեկ այլ աշխատության մեջ ապացուցում է, որ «... տրամաբանությունը փիլիսոփայության համար և՛ գործիք է, և՛ մաս...»¹⁰, ուստի ինքնին հասկանալի է, որ փիլիսոփայական կրթությանը պետք է նախորդի (և, ինքնըստինքյան, կուղեկցի) տրամաբանության ուսումնասիրումը:

Փիլիսոփայական ուսումնառության դժվարությունների մասին, այս կամ այն ձևով ու չափով, նշվում է մի շարք մենագրություններում ու գրեթե բոլոր դասագրքերում: Փիլիսոփայության պատմությանը հայտնի են հիմնախնդրի լուծման բազմաթիվ (տեսական ու գործնական, հաջողված ու չհաջողված) փորձեր, սակայն ստորև ներկայացվող վերլուծության ձևով ու նպատակադրությամբ իրականացված այլ աշխատանքներ, բացի Դավիթ Անհաղթի կատարած անդրադարձները, մեզ չի հաջողվել գտնել: Ուստի այս վերլուծությունը, իր հարցադրումներով ու առաջարկած լուծումներով, մեկնարկում է անհաղթյան փիլիսոփայությունից և անմիջականորեն կրում նրա ազդեցությունը:

Հետազոտության մեթոդաբանություն: Վերլուծությունը, լինելով առավելապես փիլիսոփայական, հայեցողության արդյունք է, որի շրջանակներում

⁸ Տե՛ս Արևշատյան Ս. Ս., Միրումյան Կ. Ա., Հայ միջնադարյան փիլիսոփայություն, Ս. Էջմիածին, 2014, էջ 428-437:

⁹ Դավիթ Անհաղթ, Փիլիսոփայության սահմանումները // Երկեր, Եր., 1980, էջ 105-106:

¹⁰ Դավիթ Անհաղթ, Արիստոտելի «Անալիտիկայի» մեկնությունը // Երկեր, Եր., 1980, էջ 265:

փոխլրացաբար կիրառվել են ինդուլցիայի, դեդուլցիայի, ռեդուլցիայի, համանմանության, նկարագրության, համեմատության մեթոդները և մեթոդաբանական այլ հնարներ: Հիմնախնդրի առաջարկվող լուծումը, ավանդույթի համաձայն, ի հայտ է բերվել մեթոդաբանական էսենցիոնալիզմի դիրքերից:

Քանի որ հիմնախնդիրը քննարկվում է հայկական ներկայիս բուհական կրթության համատեքստում, վկայակոչվել և/կամ մասնակի վերլուծության են ենթարկվել փիլիսոփայության, մշակութաբանության, տրամաբանության դասագրքեր և ուսումնական ձեռնարկներ: Վկայակոչվել և քննարկվել են ինչպես նշանակալի դասընթացներ, այնպես էլ հոդվածներ և աշխատություններ, որոնց հիման վրա էլ կատարվել են ընդհանրացումներ ու եզրահանգումներ:

Կարևոր է նշել, որ հոդվածում հիշատակվող փաստական տվյալները, որոնք վերաբերում են ներկայիս հայկական բուհերում (և հանրակրթության շրջանակներում) դասավանդվող առարկաների հերթագայմանը, լինելով փորձառական նյութ, հատուկ մշակման չեն ենթարկվել, պարզապես վերցվել են որպես տրվածություն: Սրա պատճառն այն է, որ այդ փաստերը հայտնի են լայն հանրությանը, իսկ գիտության ու կրթության համայնքի ներկայացուցիչները դրանցից տեղյակ են սեփական փորձով: Ուստի այդ փորձառական նյութի մշակումը սույն վերլուծության շրջանակներում ավելորդ ու անտեղի կլիներ:

Հատկանշական է, որ հոդվածի նպատակը պիտոյական է, և դրանում առկա առաջարկությունները գործնականում կարող են անցանկալի կամ անիրագործելի լինել՝ առնվազն մոտ ապագայում: Սակայն նույնիսկ այս դեպքում վերլուծությունից բխող եզրակացությունները չեն կորցնում իրենց փաստարկվածությունն ու օգտակարությունը: Դրանք հնարավոր այլընտրանքներից են, իսկ ցանկացած այլընտրանքի արձանագրում չի կարող ինչոր ձևով ու չափով պիտանի չլինել: Օգտակարության հնարավոր տարբերակներից մեկը, օրինակ, առկա իրադրությունը առաջարկվածի հետ համեմատելն է, որի արդյունքում կարող են ավելի ակնառու դառնալ Հայաստանի Հանրապետության կրթության ու գիտության ոլորտի խնդիրներն ու բարդությունները:

Վերլուծություն: Բարոյագիտությունը, ինչպես ուղիղ տեքստով նշվում է բազմաթիվ դասագրքերում, փիլիսոփայական (ենթա)գիտակարգ է, որը հաճախ անվանում են նաև գործնական փիլիսոփայություն: Եվ այստեղ տրամաբանական հարց է առաջանում. հնարավո՞ր է արդյոք ուսանել գործնական փիլիսոփայություն, եթե դեռևս անդրադարձ չի կատարվել փիլիսոփայությանն ընդհանրապես: Համանման կերպով կարելի է առաջադրել, օրինակ, հետևյալ հարցը. հնարավո՞ր է ուսումնասիրել ֆիզիկայի բաժիններից մեկը, եթե դեռևս չեն ուսումնասիրվել ընդհանուր ֆիզիկա և/կամ ֆիզիկայի հիմունքներ:

Չի բացառվում, որ գտնվեն մասնագետներ, որոնք այս հարցադրմանը տան դրական պատասխան՝ վկայակոչելով այն դեպքերը, երբ համաշխարհային հեղինակություն վայելող որոշ բարոյագետներ իրենց աշխատությունները կամ դասախոսությունները սկսում և ավարտում են գործնական փիլիսոփայության շրջանակներում: Ասվածի լավագույն օրինակներից է Հարվարդի համալսարանի պրոֆեսոր Մայքլ Զ. Սանդելի «Արդարություն. ո՞ր բանը

գործելն է ճիշտ»¹¹ հանրահայտ դասախոսությունների շարքը, որը սկսվում է քոնսքվենթալիզմ-դեոնթոլոգիզմ հակադրության ցուցադրմամբ, և փիլիսոփայական այլ գիտակարգերի (գոյաբանություն, իմացաբանություն և այլն) հիմնախնդիրներին ուղղակիորեն անդրադարձ չի կատարվում:

Այսպիսի բազմաթիվ օրինակների կարելի է հանդիպել նաև բարոյագիտական մենագրությունների շրջանակներում: Օրինակ՝ Ջոն Ռոուլզի հանրահայտ «Արդարության տեսություն» աշխատությունը չի սկսվում ընդհանուր փիլիսոփայական անդրադարձով, այլ պարզապես նշվում է, որ ինստիտուտների արդար լինելու կարևորությունը համահավասար է մտային համակարգերի ճշմարիտ լինելու կարևորությանը¹²:

Այսպիսի մոտեցում է ցուցաբերում նաև Մայքլ Ուոլզերը արդարության իր տեսությունը ներկայացնող առանցքային աշխատության շրջանակներում: Հեղինակը բացորոշ հայտարարում է, թե չի պատրաստվում հեռակայվել հասարակական այն աշխարհից, որում ինքն ապրում է, այլ մնալու է «...քարանձավում, քաղաքում, գետնի վրա»¹³: Այսինքն՝ կարելի է կարծել, թե Ուոլզերը փորձում է շրջանցել ընդհանուր փիլիսոփայական հիմնախնդիրները:

Ընդհանուր փիլիսոփայության հիմնախնդիրներին ուղղակիորեն չանդրադարձող բարոյագետների շարքը, իհարկե, այսքանով չի եզրափակվում, բայց վերը նկարագրվածը լիովին բավարար է՝ փիլիսոփայելու այս եղանակը պատկերացնելու համար: Եվ այստեղ տեղին է անդումն առ այն, որ այս եղանակով փիլիսոփայելը բնավ չի նշանակում, թե հնարավոր է մի այնպիսի բարոյագիտություն, որը կտրված լինի ընդհանուր փիլիսոփայությունից: Ճիշտ հակառակը. այսպիսի կտրուկ մուտքը դեպի բարոյագիտական հարցադրումներն անհրաժեշտաբար ենթադրում է լսարանի՝ փիլիսոփայական ընդհանուր պատրաստվածություն:

Այսպես՝ վերը հիշատակված Մ. Սանդելը, քննարկելով Արիստոտելի, Ջ. Բենթամի, Ջ. Լոքի, Ի. Կանտի և այլոց բարոյագիտական հայացքները, հստակ մատնացույց է անում բարոյագիտական ուսմունքների անհրաժեշտ կախվածություններն ընդհանուր փիլիսոփայական հիմնախնդիրներից (իդեալիզմ-մատերիալիզմ, դետերմինիզմ-ինդետերմինիզմ և այլն), որոնք բնավորված են իմացաբանության և գոյաբանության մեջ: Իսկ դասախոսության մեկնարկն անմիջականորեն բարոյագիտական հիմնախնդիրներից՝ մանկավարժական-հոգեորական (սադրիչ) մի հնար է, որի կիրառության արդյունավետությունը մեկ անգամ չէ, որ հաստատվել է:

Փիլիսոփայական նախնական պատրաստվածության պահանջն ավելի ակնհայտ է դառնում Ջ. Ռոուլզի բարոյագիտության պարագայում: Հասկանալի է, որ փիլիսոփայական խնդրադաշտին անձանոթ լսարանը, առաջնորդվելով առօրեական կամ իր նեղ մասնագիտական փորձով, ինչ-որ չափով գիտակցում է մտային համակարգերի ճշմարիտ լինելու կարևորության

¹¹ Տե՛ս Sandel M. J., Justice: What's The Right Thing To Do? Episode 01 "THE MORAL SIDE OF MURDER", Harvard University, <https://www.youtube.com/watch?v=kBdfcR-8hEY&list=PL30C13C91CFFFEA6> (մուտք՝ 03.12.20.):

¹² Տե՛ս Rawls J., A Theory of Justice, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1999, էջ 3:

¹³ Walzer M., Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality, Basic Books, Inc. Printed in the United States of America, 1983, p. XIV.

հանգամանքը: Սակայն այդ գիտակցումը, որքան էլ բարձր լինի, չի կարող բավարար լինել՝ ըմբռնելու համար հեղինակի ենթատեքստային հաղորդագրության խոր իմաստը: Իսկ վերջինս ոչ միայն առաջադրվող հիմնախնդրի կարևորության և հավերժական արդիականությունն ընդգծելն է, այլև անարդար ինստիտուտների լիովին չեղարկման հրամայականը, որովհետև մտային ցանկացած գործընթաց անհրաժեշտաբար հետամուտ է ճշմարտությանը, և վերջինիս արդյունքների գոյության իրավունքը բխում է դրանց ճշմարիտ լինելուց¹⁴: Չկա միտվածություն առ ճշմարտություն՝ չկա և պետք էլ չէ, որ գոյություն ունենա գիտելիքի ինչ-որ ձև: Սրա համանմանությամբ էլ՝ չկա արդարություն, ուրեմն չկա և պետք էլ չէ, որ գոյություն ունենա ինչ-որ ինստիտուտ: Այս և ավելին է հաղորդում ռուսացյան խիստ արժեքավոր բանաձևը, որը բարոյագիտության համար հարացուցային արժեք ունի, և որի ամբողջ արժեքը փիլիսոփայությանն անձանոթ կամ վատ ծանոթ լսարանը սկզբունքորեն չի կարող հասկանալ:

Հատկանշական է, որ բոլոր այսօրինակ փիլիսոփայող հեղինակները իրենց ուսմունքի շարադրման ընթացքում այս կամ այն ձևով, այնուամենայնիվ, քննարկում են զուտ գոյաբանական և/կամ իմացաբանական հիմնախնդիրներ: Այս առումով տիպական է վերը հիշատակված Մ. Ուոլգերի օրինակը, որը, ինչպես արդեն նշվեց, իր աշխատության նախաբանում պնդում է, թե պատրաստվում է փիլիսոփայել՝ մնալով քարանձավում, քաղաքում, գետնի վրա: Սակայն նախաբանին անմիջապես հաջորդող հատվածում հեղինակը կատարում է տիպիկ իմացաբանական ու գոյաբանական պնդումներ, որոնցից էլ կազմվում են նրա բարոյագիտական ուսմունքի անհրաժեշտ հիմքերի էական մասերը: Ըստ Ուոլգերի՝ բարիքները, «... մինչև ժողովրդի ձեռքն ընկնելը, ընկնում են ժողովրդի միտքը»¹⁵: Հետևաբար, շարունակում է արդարության տեսաբանը, բարիքների բաշխման գործընթացը կազմակերպվում է այն ընդհանուր ըմբռնմանը համապատասխան, որն առկա է տվյալ բարիքի էության և նպատակի վերաբերյալ:

Այսպիսով՝ վերը հիշատակված հեղինակներին մոտեցումները, այս առումով, նույնն են: Նրանք հարատևորեն ուշադրության կենտրոնում են պահում առկա իրականությունը՝ փորձելով հնարավորինս մնալ անմիջականորեն տրվածության սահմաններում: Բայց նույնիսկ այդպիսի ուղղվածության պայմաններում նրանք ստիպված են լինում անցում կատարել մետաէթիկայի դաշտ: Իսկ մետաէթիկայի շրջանակներում բարոյագիտական ցանկացած ուսմունք անհրաժեշտաբար առնչվում է գոյաբանական և իմացաբանական հիմնախնդիրներին, այսինքն՝ փիլիսոփայությանն ընդհանրապես: Եվ այն փաստը, որ վերը հիշատակված ու այլ բազմաթիվ մտածողներ կարողանում են կտրուկ բեկել մտքի ընթացքը՝ խոսույթը կրկին ուղղորդելով բարոյագիտության սահմաններից ներս, տեղի է ունենում տվյալ փիլիսոփաների արհեստավարժության շնորհիվ, բայց ոչ երբեք՝ պայմանավորված բարոյագի-

¹⁴ Տե՛ս Ավետիսյան Ս. Հ., Բնագիտության փիլիսոփայական հարցեր // Աշխարհի գիտական պատկերը և փիլիսոփայությունը, Եր., 1984, էջ 19: Կամ՝ տե՛ս Popper K., Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge, New York, 1962, էջ 229: Կամ՝ տե՛ս Шлик М., Будущее философии // Путь в философию. Антология, М., 2001, էջ 70-73, և այլք:

¹⁵ Walzer M., Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality, Basic Books, Inc. Printed in the United States of America, 1983, p. 6-7.

տության էությանը: Վերջինս, ինչպես փիլիսոփայական բոլոր գիտակարգերի էությունները, մտքի ընթացքն ուղղորդում են դեպի փիլիսոփայական ամբողջը՝ փիլիսոփայությունն ընդհանրապես: Ուստի, չկա բարոյագիտական մի այնպիսի ուսմունք, որը հիմնված չլինի գոյաբանական (կամ իմացաբանական) ինչ-որ կանխադրույթների վրա, ինչպես որ ոչ մի իմաստ չունի այն գոյաբանությունը, որը հանգեցնելի չէ արժեքաբանությանը:

Ընդհանուր փիլիսոփայությանն ու բարոյագիտությանը վերաբերող այս փաստարկներն ու պնդումները, անկախ իրենց հիմնավորվածության աստիճանից, կարող են անիմաստ համարվել հայկական բարձրագույն կրթության համատեքստում: Սրա պատճառը, թերևս, շատ պարզ է. այլ է քեմբրիջյան լսարանը, և այլ՝ հայկականը: Այս լսարանների միջև առկա էական տարբերությունները շատ են, բայց միայն այն փաստը, որ ՀՀ հանրակրթական ծրագրեր նոր-նոր են ներթափանցում փիլիսոփայական թեմաներ (ի դեմս «Հասարակագիտություն» առարկայի), լիովին բավարար է հասկանալու, որ փիլիսոփայական դասընթացների քեմբրիջյան հաջողությունները հայաստանյան ոչ մի բուհի համար օրինակ չեն: Այսինքն՝ բացի ներգիտակարգային յուրահատկություններից, առկա են նաև արտագիտակարգային խնդիրներ, որոնցից ամենաառանցքայինը լսարանի գիտակցային և գիտելիքային մակարդակն է: Այս արտագիտակարգային խնդիրը, որը կարող է ծագել ցանկացած գիտակարգի ուսումնառության դեպքում, բարոյագիտության դասավանդման համատեքստում վերածվում է բացարձակ որոշի, որովհետև, ինչպես Արիստոտելն է նկատում, այն անձինք, որոնց գիտակցությունն ու գիտելիքները պատանեկան մակարդակի են, անպիտան են բարոյագիտական ուսուցումների համար¹⁶: Հատկանշական է, որ Արիստոտելն այստեղ խոսում է ոչ միայն զուտ գիտելիքի, այլ նաև վերջինս կենսագործելու մասին: Այսինքն՝ բարոյագիտություն ուսումնառող անձը պետք է ունենա ոչ միայն փիլիսոփայական գիտելիք, այլև փիլիսոփայական ներքին մշակույթ: Ինքնին հասկանալի է, որ ընդհանուր փիլիսոփայական գիտելիք՝ առանց փիլիսոփայական ներքին մշակույթի, լիովին հնարավոր է, բայց փիլիսոփայական ներքին մշակույթ՝ առանց փիլիսոփայական գիտելիքի, սկզբունքորեն գոյություն ունենալ չի կարող: Ուստի, բուհական *բարոյագիտություն* առարկան ուսումնասիրելուց առաջ, ուսանողը պետք է համապատասխան գիտելիքներ ունենա ընդհանուր փիլիսոփայությունից: Այսինքն՝ ուսանողը նախ պետք է ուսումնասիրի ընդհանուր փիլիսոփայություն (փիլիսոփայության հիմունքներ/ներածություն) առարկան, հետո՝ բարոյագիտություն:

Այս եզրահանգման համանմանությամբ, կարելի է միանշանակորեն պնդել, որ ընդհանուր փիլիսոփայության դասընթացը բուհական դասընթացների՝ միմյանց հերթագայելու սանդղակում պետք է նախորդի փիլիսոփայական բոլոր գիտակարգերին:

Այս ընդհանրական պահանջից պետք է բացառվի միայն ավանդական-ծնական տրամաբանությունը: Բացառումն ունի հատուկ նշանակություն, որին դեռ անդրադարձ կկատարվի սույն հոդվածի շրջանակներում: Իսկ ինչ վերաբերում է փիլիսոփայական մյուս գիտակարգերին, ապա դրանցում կան նաև այնպիսիք, որոնք ոչ միայն պետք է հաջորդեն ընդհանուր փիլիսոփա-

¹⁶ Տե՛ս **Аристотель**, Никомахова этика, сочинения в четырех томах, т. 4. М., 1984, էջ 56:

յությամբ, այլև մի շարք մասնագիտական և ոչ մասնագիտական գիտակարգերի ուսումնառությամբ նույնպես: Այդպիսին են, օրինակ՝ գեղագիտությունը, հոետորությունը, հերմենևտիկան և այլն: Սակայն, առաջին հերթին, այդպիսին է մշակութաբանությունը, որը որոշ բուհերում տեղակայված է ոչ միայն ընդհանուր փիլիսոփայությունից առաջ, այլև նույնիսկ առաջին կուրսի առաջին կիսամյակում, այն դեպքում, երբ մշակութաբանության ուսումնառությունն անհրաժեշտաբար ենթադրում է համապարփակ ու ամբողջական գիտելիքների համակարգ, ինչ-որ իմաստով՝ բուհական ավարտուն կրթության առկայություն:

Մշակութաբանություն ուսումնասիրելու տարապայման այս պահանջի օբյեկտիվ գոյությունը, առաջին հերթին, պայմանավորված է փաստական գիտելիքների այն վիթխարի ծավալով, որոնց անդրադառնում է սույն ենթագիտակարգը. փիլիսոփայություն, գիտություն, արվեստ, կրոն, դիցաբանություն և այլն: Ահռելի է նաև պատմական ու աշխարհագրական այն ընդգրկվածությունը, որին հավակնում է տիրապետել մշակութաբանության դասընթացը: Այն պարզապես ներառում է մարդկության ամբողջ պատմությունը՝ հարատևորեն ուղեկցվելով թեմաների ընտրողականության չափորոշի խնդրահարույց տատանումներով: Երկրորդ հերթին՝ մշակութաբանություն ուսումնասիրելու նշված բարձրադիր նախապայմանը սերում է այդ ենթագիտակարգի ուսումնառության նպատակից, որն արտացոլված է բուհական դասագրքերում: Դրանցում, ի թիվս այլնի, նշվում է, որ մշակութաբանությունն ուսումնասիրում է մշակույթի էությունն ու ձևերը, առաջացման ու զարգացման օրինաչափությունները: Հատուկ ուշադրության են արժանանում մարդ - մշակույթ փոխհարաբերություններն ու մարդու մշակութաստեղծ էությունը: Բազմակողմանիորեն քննարկվում են մշակույթի և քաղաքակրթության հնարավոր ազդեցությունները մարդու ինքնության ու բնույթի վրա, ինչպես նաև աշխարհի հոգևոր-մշակութային յուրացմանը վերաբերող այլ բազմաթիվ հիմնահարցեր: Մշակութաբանության ուսումնասիրության տիրույթում է գտնվում նաև արդիականության սոցիալ-մշակութային գործընթացների ու միտումների վերլուծությունը, մշակույթը՝ որպես հասարակության ինքնատիպ համակարգի էություն, իշխող մշակույթի և ենթա- ու հակամշակույթների փոխհարաբերությունները և այլն: Այս ամենից զատ, մշակութաբանական դասագրքերում (բացորոշ կամ ներակա ձևով) ցույց է տրվում, որ մշակույթը համակողմանիորեն ուսումնասիրվում է հասարակության և անհատի հոգեկերտվածքային փոխներազդեցությունների համատեքստում: Ուստի չկա հայալեզու մշակութաբանական մի դասագիրք կամ ուսումնական ձեռնարկ, որն այս կամ այն չափով իր ընթերցողին չառաջադրի արժեքներին, արժեքների վերազնահատմանը, հոգու (վերա)մշակմանը և ինքն(վերա)կերտմանն ուղղված հանձնառություններ¹⁷: Եվ հենց այս առաջադրումն է, որ կարող է լավագույնս նպաստել բուհական կրթության՝ մարդ և քաղաքացի կերտելու գործընթացին:

¹⁷ Տե՛ս, օրինակ՝ **Սարգսյան Ա.**, Մշակույթի տեսություն և հայ մշակույթի պատմություն, ուսումնական ձեռնարկ, Եր., 2004, **Սարգսյան Ա.**, Մշակույթի տեսություն, ուսումնական ձեռնարկ, Եր., 2003, **Մելքունյան Գ.**, Մշակութաբանություն, ուսումնական ձեռնարկ, Եր., 2001, և այլն:

Այսպիսով՝ եթե նույնիսկ հաշվի չառնենք, որ մշակութաբանական որոշ դասագրքեր բացորոշ տեքստով պահանջում և/կամ դրդում են ընթերցողին՝ (վեր)սկսել սեփական հոգու խնամքի գործընթացը, միևնույն է՝ մշակութաբանությունը, կարելի է ասել, կրթական ամբողջ ճանապարհի լրումն ու ուղղորդիչն է: Մշակութաբանության առաջադրած հիմնահարցերի և դրանց լուծումների բերումով է, որ կրթությամբ մասնագիտացած քաղաքացին կողմնորոշվում է, թե ումի՞ց, ի՞նչ և ինչու՞ է սովորել: Ինչպիսի՞ն էր ինքը նախքան սովորելը և ինչպիսի՞ն դարձավ դրանից հետո: Ինչպիսի՞ն կուզեր, որ ինքը լիներ և արդյոք դարձա՞վ այնպիսին, ինչպիսին որ նպատակադրվել էր դառնալ: Վերջապես, որ ամենակարևորն է՝ ինչպիսի՞ն է ինքն իրեն հարատևորեն դարձնելու՝ ըմբռնելով իր մշակող ու մշակվող, չավարտված ու չավարտվող սեփական նախագիծ լինելու հանգամանքը: Այսինքն՝ մշակութաբանության ուսումնառությունը արդեն ստացած կրթության և վերջինիս կենսագործման ամփոփիչ մեկնարկն է¹⁸:

Հաշվի առնելով այս ամենը՝ կարելի պնդել, որ *մշակութաբանություն* առարկայի ուսումնառությունը ոչ միայն պետք է հաջորդի ընդհանուր փիլիսոփայության և մի շարք այլ գիտակարգերի դասընթացներին, այլև պետք է տեղակայվի կրթական ծրագրի հերթագայությունների սանդղակի ամենավերջին հատվածում: Եվ այս ամենը պետք է իրականացվի վերը հիշատակված արիստոտելյան հարացուցային պնդման լույսի ներքո՝ բացառելով պատանեկան անհոգությունը աշխարհայացքային գիտակարգերն ուսումնասիրելու հարցում:

Հատկանշական է, որ, արիստոտելյան այդ նույն հարացուցային պնդումը հաշվի առնելով, հարկավոր է ընդհանուր փիլիսոփայության դասընթացը նույնպես ուսուցանվող առարկաների հերթագայման սանդղակում տեղակայել հնարավորինս հետ: Ընդհանուր փիլիսոփայության էությունը, ինչպես էլ մեկնաբանվի, միևնույն է՝ դրա առանցքը և տեսակարար բաղկացուցիչ մասը կկազմի աշխարհայացքային տարրը, իսկ աշխարհայացքային գիտակարգն ուսումնասիրողը պետք է ունենա հումանիտար գիտելիքների պաշար: Եվ որքան մեծ լինի այդ պաշարը, այնքան արդյունավետ կլինի ընդհանուր փիլիսոփայության յուրացումը:

Ընդհանուր փիլիսոփայության ուսումնառության վերապահումը բարձր կուրսերին միայն սույն գիտակարգի յուրահատկությամբ չէ, որ պայմանավորված է: Դա շատ կարևոր նշանակություն ունի նաև դպրոցական (դասարանային) կրթությունից դեպի բուհական (ակադեմիական) կրթությանն անցնելու առումով: Այս կարևորությունը հիմնավորված է այն փաստով, որ դպրոցական կրթության շրջանակներում սովորողները մեծ մասամբ յուրացնում են դասավանդվող գիտակարգի բովանդակությունը՝ որպես կասկած չհարուցող, մեկ-միանշանակ ճշմարտություն, որը պարզապես չի հանդուրժում իրեն հակադրվող այլ մտակառույցներ: Դպրոցական կրթությունը հնարավոր հակասող պնդումներին չի էլ անդրադառնում՝ ներակայորեն «կոծկելով» մրցակցող տեսությունների գոյությունն ու այդ մրցակցությունն ընդհանրապես:

¹⁸ Մշակույթի և մշակութաբանության առնչակցումը հոգու խնամքին՝ առաքինի մարդ ու քաղաքացի ձևավորելու հարցում, տես **Պետրոսյան Ս.**, Մշակույթի փիլիսոփայական ընկալումը Հին Հունաստանում և Հռոմում // Բանբեր Երևանի համալսարանի. Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն, Եր., № 1 (31), 2020, էջ 47-52:

Ուստի սովորողն անցում է կատարում դեպի բուհական կրթություն՝ գիտությունն ըմբռնելով որպես անվերապահ պնդումների համակարգ: Այս իրադրությունը բնական է, որովհետև, չնայած գիտնականների հարացուցային, մեթոդական և տեսությունների նախընտրության ահռելի տարբերություններին, նրանք «... միական են այն հարցում, թե տվյալ ոլորտի սովորողն ինչ պետք է իմանա»¹⁹: Թե որքանով է ընդունելի գիտության մրցակցային էության բացառումը դպրոցական կրթությունից, ինքնին շատ բարդ հիմնախնդիր է, որից էլ, ի թիվս այլնի, ածանցվում է այն հարցը, թե ե՞րբ և ի՞նչ պայմաններում պետք է սովորողն առերեսվի այդ իրականությանը: Եվ քանի որ սույն խնդիրը ո՛չ ուշադրության է արժանանում, ո՛չ էլ, առավել ևս, լուծվում, ապա փաստացի ծանրանում է ընդհանուր փիլիսոփայության վրա: Իսկ սրա պատճառն այն է, որ ընդհանուր փիլիսոփայության շրջանակներում հակադիր ուղղությունների, դպրոցների և տեսությունների մրցակցությունը ոչ միայն հնարավոր չէ շրջանցել, այլև պետք է ընդգծել: Այսպիսով ուսանողը, դեռևս լիովին յուրացրած չլինելով բոլոր գիտակարգերի մրցակցային էությունը, այս երևույթին առնչվում է առավելապես փիլիսոփայության շրջանակներում՝ վերջինիս վերաբերյալ ձևավորելով ծայրաստիճան թյուր մտայնություն: Հետագայում, երբ ուսանողը նկատում է մրցակցող տեսակետների առկայությունը բոլոր գիտություններում, ոչ մի հիմնավոր պատճառ չի ունենում, որ հետահայացորեն վերաիմաստավորի փիլիսոփայության վերաբերյալ իր վերաբերմունքը: Իսկ սա հանգեցնում է փիլիսոփայական մշակույթի ցածր մակարդակին կամ բացակայությանը, որոնց ողբերգական պտուղները մեկ անգամ չէ, որ ճաշակել է մարդկությունը:

Ներկայիս գիտակրթական համայնքի որոշ ներկայացուցիչներ երբեմն պնդում են, թե ընդհանուր փիլիսոփայության դասընթացի առկայությունը բուհական կրթության առաջին կամ երկրորդ կուրսերում տեղին է, որովհետև այդ դասընթացը նպաստում է, որ սովորողը լավ յուրացնի մասնագիտական մեթոդները, սկզբունքները, հասկացությունները և այլն: Այս պնդումը, սակայն, անհրաժեշտաբար մեկնարկում է՝ փիլիսոփայությունը միայն որպես մեթոդաբանություն ըմբռնելու հնացած ու երբեք իրեն չարդարացրած դիրքորոշումից: Եվ, բացի դա էլ, ոչ մի հիմնավոր փաստարկ չկա, որ ընդհանուր փիլիսոփայության դասընթացը կարելի է ձախողել՝ հանուն մեկ այլ դասընթացի յուրացման, եթե նույնիսկ վերջինս նեղ մասնագիտական է: Ուրեմն ընդհանուր փիլիսոփայություն դասընթացի տեղակայումը առաջին կամ երկրորդ կուրսում կա՛մ սխալ է, կա՛մ էլ, առնվազն, ոչ մի հիմնավորում չունի:

Սակայն այստեղ առաջանում է կարևոր մի հարց. ո՞ր գիտակարգի ուսումնառության շրջանակներում ուսանողը կարող է հասու լինել գիտական և/կամ ռացիոնալ մտածողության հիմքերին, եթե ոչ՝ ընդհանուր փիլիսոփայության: Այսինքն՝ այն ո՞ր գիտակարգն է, որը պարարտ հող է նախապատրաստում բոլոր գիտակարգերի, այդ թվում նաև փիլիսոփայության և մասնագիտական առարկաների ուսումնառության համար: Պատասխանը միանշանակ է. ավանդական-ձևական տրամաբանություն, որովհետև վերջի-

¹⁹ Thomas S. K., The Function of Dogma in Scientific Research // Reprinted from Scientific Change, Alistair C. Crombie, Ed. (1963), pp. 347-369. © 1963 by Heinemann Educational Books, Ltd. Reprinted by pennission of Basic Books, Inc., publishers, p. 303.

նիս ուսումնասիրության օբյեկտը մտածողության կառուցվածքն ու մտքի ձևերի կանոնավոր շաղկապման օրենքներն են: Տրամաբանությունը բոլոր գիտությունների և, ընդհանրապես, մտածողության գործառնան ոսկրակազմն է՝ սխեման, որի ներսում տեղակայվում են գիտություններն ու դրանց բովանդակությունները: Տրամաբանության դասընթացի շրջանակներում սովորողները, ի թիվս այլնի, ուսումնասիրում են բոլոր այն երևույթները, որոնք անհրաժեշտ են բոլոր գիտությունների ուսումնասիրության համար: Եվ եթե սովորողը նախապես չի ուսումնասիրում տրամաբանություն, ապա շատ չնչին է հավանականությունը, որ նա ճշգրտորեն կարող է տարբերակել վարկածը դրույթից, դատողությունը մտահանգումից, սահմանումը բաժանումից և այլն²⁰:

Տրամաբանության ուսումնառության անհրաժեշտությունը, նախքան փիլիսոփայության դասընթացին անցնելը, ի թիվս այլնի, ունի մեկ այլ ծանրակշիռ հիմնավորում ևս: Քանիցս ապացուցվել է, որ տրամաբանությունը փիլիսոփայության այնպիսի գործիք է, առանց որի փիլիսոփայություն պարզապես հնարավոր չէ²¹: Եվ այս անհնարինությունն ակնհայտ երևում է նաև փիլիսոփայության դասավանդման գործընթացում, որի էությունը հետևյալն է. դժվար է ասել, թե փիլիսոփայական ո՞ր ուսմունքի առկայությունն է պարտադիր ընդհանուր փիլիսոփայության դասընթացի համար, իսկ որը՝ ոչ, բայց որ Ի. Կանտի տրանսցենդենտալ իդեալիզմի բացակայությունն անթույլատրելի է, ամեն կասկածից վեր է: Իսկ Կանտի (և հետևանքային մի շարք ուղղությունների) գաղափարների նկարագրությունն առանց, օրինակ, անալիտիկ և սինթետիկ դատողությունների տարբերակման, պարզապես հնարավոր չէ²²: Այս ամենի ուսումնասիրությունն էլ, իր հերթին, ենթադրում է մտքի ձևերին վերաբերող գիտելիքների բավարար առկայություն, որոնք ուսումնասիրվում են տրամաբանության դասընթացի շրջանակներում: Այսինքն՝ Ի. Կանտի փիլիսոփայության նկարագրությունն անհրաժեշտաբար պահանջում է անդրադառնալ տրամաբանության դասընթացի շրջանակներում քննարկվող մի շարք թեմաների (ցանկալի է՝ բոլորին) և հետո միայն անցնել բուն թեմային: Հակառակ դեպքում ոչ միայն դասախոսությունն ուսանողին մատչելի չի լինի, այլև, պարզապես, չի լինի: Այս պնդման իրավացիությունը կարելի է ի ցույց դնել՝ անդրադառնալով ցանկացած փիլիսոփայի ուսմունքի, բայց կանտյան փիլիսոփայությունը, թերևս, ամենահարմարն է այս նպատակն իրագործելու համար, ուստի վերջինիս հիշատակումը բնավ պատահական չէ:

Եզրակացություն: Համադրելով այս վերլուծության շրջանակներում կատարված բոլոր փաստարկումներն ու եզրահանգումները՝ ներքոբերյալ պնդումները կարելի է համարել փաստարկված:

²⁰ Տե՛ս, օրինակ՝ **Վևորգյան Հ. Ա., Բաղդասարյան Վ. Խ.**, Տրամաբանություն, Եր., 2015, էջ 3-13, կամ՝ *տրամաբանություն* գիտության հիմնավորմանը վերաբերող գիտափիլիսոփայական ցանկացած անդրադարձ:

²¹ Տե՛ս **Դավիթ Անհալթ**, Արիստոտելի «Անալիտիկայի» մեկնությունը // Երկեր, Եր., 1980, էջ 265:

²² Անալիտիկ և սինթետիկ դատողությունների մասին տե՛ս **Կանտ Ի.**, Չուտ բանականության քննադատություն, Եր., 2006, էջ 43-46:

Առաջին՝ փիլիսոփայական բոլոր (հարաբերականորեն ինքնուրույն) գիտակարգերը, բացի տրամաբանության դասընթացից, հայաստանյան բուհական գիտակարգերի հերթագայության սանդղակում պետք է հաջորդեն ընդհանուր փիլիսոփայության դասընթացին:

Երկրորդ՝ ընդհանուր փիլիսոփայության դասընթացը պետք է փոխատեղել կրթության հնարավորինս ուշ շրջան՝ դրա ուսումնառությունը վերապահելով միայն բարձր կուրսի ուսանողներին:

Երրորդ՝ մշակութաբանությունը, որպես ստացած գիտելիքների ամբողջականությունը արժեքանական տեսանկյունից ամփոփող և հոգու խնամքի (վերա)մեկնարկը տվող գիտակարգ, պետք է տեղակայել կրթության վերջնամասում:

Չորրորդ՝ տրամաբանության դասընթացը պետք է փոխատեղել բուհական կրթության հնարավորինս վաղ շրջան, իսկ դպրոցական կրթության շրջանակներում կատարել նախապատրաստական աշխատանքներ: Հատկանշական է, որ տրամաբանության դասընթացը պետք է նախորդի ընդհանուր փիլիսոփայության դասընթացին ոչ միայն ինքնըստինքյան կառուցարկվող հերթագայության սխեմայով, որն ի հայտ է գալիս, երբ ընդհանուր փիլիսոփայության դասընթացը ժամանակի մեջ մղվում է հետ, իսկ տրամաբանության դասընթացն՝ առաջ: Տրամաբանության դասընթացի՝ ընդհանուր փիլիսոփայությանը նախորդելու պահանջն առկա կլիներ, եթե անգամ սովորողին դասավանդվեր միայն փիլիսոփայություն՝ առանց մասնավոր գիտակարգերի ուսումնառության: Որովհետև, ինչպես վերն էլ ցույց տրվեց, փիլիսոփայական ոչ մի ուսմունք և/կամ հիմնախնդիր հնարավոր չէ արդյունավետորեն հաղորդել ուսանողին, եթե նա դեռևս չի յուրացրել գիտելիքի ձևերի էություններն ու անվանումները, մտքի ձևերն ու դրանց կանոնավոր հարաբերակցման եղանակները, տրամաբանական օրենքները և այն ողջ բովանդակությունն ընդհանրապես, որը մատուցվում է տրամաբանության դասընթացի շրջանակներում:

Առաջարկվող (պիտոյական) այս փոխատեղությունների իրականացումը ուսանողին կտա գիտական ու ռացիոնալ մտածողություն ձևավորելու հիմք: Սովորողը տրամաբանական հիմնավոր գետնի վրա կկարողանա զարգացնել փիլիսոփայական բարձր մշակույթ և հնարավորություն կունենա իրական աշխարհում կենսագործելու իմաստավորված ու հարատևորեն վերաիմաստավորվող գիտելիքները: Վերջապես՝ կմեծանա առավել խնամված հոգի ունեցող մարդ և քաղաքացի կերտելու բուհական առաքելության իրագործման հավանականությունը:

Հ. Գ. Հատկանշական է, որ այս համատեքստում, ի թիվս այլնի, քննարկելի են նաև կամընտրական առարկաներին վերաբերող հիմնախնդիրները, որոնց շարքին, անհայտ հիմքով, հաճախ դասվում են փիլիսոփայական, իրավագիտական, քաղաքագիտական և խիստ կարևոր այլ ենթագիտակարգեր: Պակաս կարևոր հիմնախնդիր չէ նաև աշխարհայացքային գիտակարգերին հատկացվող ժամաքանակի հարցը, որն այնքան սակավ է, որ մասնագետներին պարզապես կանգնեցնում են անանցանելի պատնեշների առաջ:

Օգտագործված գրականություն

1. Ավետիսյան Ս.Հ., Բնագիտության փիլիսոփայական հարցեր // Աշխարհի գիտական պատկերը և փիլիսոփայությունը, Եր., 1984:
2. Արևշատյան Ս.Ս., Միրումյան Կ.Ա., Հայ միջնադարյան փիլիսոփայություն, Ս. Էջմիածին, 2014:
3. Գևորգյան Հ.Ա., Բաղդասարյան Վ.Խ., Տրամաբանություն, Եր., 2015:
4. Դավիթ Անհաղթ, Արիստոտելի «Անալիտիկայի» մեկնությունը // Երկեր, Եր., 1980:
5. Դավիթ Անհաղթ, Փիլիսոփայության սահմանումները // Երկեր, Եր., 1980:
6. Զաքարյան Ս., Փիլիսոփայության պատմություն, Եր., 2000:
7. Կանտ Ի., Զուտ բանականության քննադատություն, Եր., 2006:
8. Մելքումյան Գ., Մշակութաբանություն /ուսումնական ձեռնարկ/, Եր., 2001:
9. Պետրոսյան Ս., Մշակույթի փիլիսոփայական ընկալումը Հին Հունաստանում և Հռոմում // Բանբեր Երևանի համալսարանի. Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն, Եր., № 1 (31), 2020:
10. Սարգսյան Ա., Մշակույթի տեսություն և հայ մշակույթի պատմություն, ուսումնական ձեռնարկ, Եր., 2004:
11. Սարգսյան Ա., Մշակույթի տեսություն, ուսումնական ձեռնարկ, Եր., 2003:
12. Абрамян Л.-А., Понять философа, Ер., 2006.
13. Абрамян Л.-А., Письма о моралистах прошлого, Ер., 2008.
14. Аристотель, Никомахова этика, сочинения в четырех томах, т. 4. М., 1984.
15. Соколов В. В., Средневековая философия. М., 1979.
16. Шлик М., Будущее философии // Путь в философию. Антология. М., 2001.
17. Ясперс К., Введение в философию, Мн., 2000.
18. Popper K., The Poverty of Historicism, New York, 1964.
19. Popper K., Conjectures and refutations: The Growth of Scientific Knowledge, New York, 1962.
20. Rawls J., A Theory of Justice, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1999.
21. Thomas S. K., The Function of Dogma in Scientific Research // Reprinted from Scientific Change, Alistair C. Crombie, Ed. (1963), © 1963 by Heinemann Educational Books, Ltd. Reprinted by permission of Basic Books, Inc., publishers.
22. Walzer M., Spheres of Justice A Defense of Pluralism and Equality, Basic Books, Inc. Printed in the United States of America, 1983.
23. Walzer M., Spheres of Justice A Defense of Pluralism and Equality, Basic Books, Inc. Printed in the United States of America, 1983.
24. Sandel M. J., Justice: What's The Right Thing To Do? Episode 01 "THE MORAL SIDE OF MURDER", Harvard University, <https://www.youtube.com/watch?v=kBdfcR-8hEY&list=PL30C13C91CFFFEFA6>

ГЕВОРГ АКОПЯН

Преподаватель кафедры философии и армянской истории АГЭУ

К вопросу чередования философских наук, преподаваемых в армянских вузах. – В статье обсуждается вопрос чередования философских предметов в системе высшего образования Армении. Обсуждение начинается с очевидной истины, что преподавание любой научной дисциплины, а также их чередование должно осуществляться в соответствии с особенностями данной дисциплины.

Анализируя основные черты общей философии, этики и культуры в контексте преподавания последних, делается вывод, что все философские дисциплины следует изучать после изучения общей философии. Из этого утверждения исключается только курс формальной логики, который должен не только предшествовать курсу общей философии, но и быть перенесен на самый ранний этап высшего образования.

Ключевые слова: философия, этика, культурология, высшее образование, шкала чередования.

DOI: 10.52174/1829-0280_2021_1_174

JEL: D83, Z19

GEVORG HAKOBYAN

Lecturer of the Chair of Philosophy and Armenian History at ASUE

On the Issue of Alternation of Philosophical Disciplines Taught in the Armenian Higher Education. – The paper discusses the problem of the philosophical subjects alternating each other in Armenian higher education. The discussion starts with the obvious truth that the teaching of any scientific discipline, as well as their alternation of each other, should be carried out taking into consideration the peculiarities of the given discipline.

Analyzing the main features of general philosophy, ethics, and cultural studies in the context of teaching of these disciplines, it is concluded that all philosophical subjects should be studied after studying general philosophy. Only the course of formal logic is excluded from this assertion, which should not only precede the course of general philosophy but also be transferred to the earliest period of higher education.

Key words: philosophy, ethics, cultural studies, higher education, scale of alternation of disciplines.

DOI: 10.52174/1829-0280_2021_1_174

JEL: D83, Z19