

**ՎԱՍՆ
ԱՐԴԱՐՈՒԹԵԱՆ**

1 / 2007

Բռն Յայնց 4499 ամի

**FOR THE SAKE OF
JUSTICE**

1 / 2007

Core Armenian 4499

(60)



Գլխավոր խմբագիր՝
ՀՐԱԶՅԱՍՏԱՆՈՒԽԱՆ

Գիտական խմբագրական խորհուրդ

ՌՈՒԲԵՆ ԱՎԱԳՅԱՆ

Իրավաբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ՍԵՆ ԱՐԵՎՇԱԿՅԱՆ

ՀՀ ԳԱԱ ակադեմիկոս, փիլիսոփայական
գիտությունների դոկտոր

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ

Իրավաբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ՍԱՆՈՒԿ ՄԿՐՏՅԱՆ

ՌԴ սոցիալական և մանկավարժական գիտությունների
ակադեմիայի թղթակից անդամ

ԳԵՎՈՐԳ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

Փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր

ՄԵԼՍ ՍԱՆԹՈՅԱՆ

Բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ԳԱՐԻԿ ՔԵՆՅԱՆ

Քաղաքական գիտությունների դոկտոր

Editor-in-Chief
HRACHIA SARUKHAN

Scientific Editorial Board

RUBEN AVAGYAN

Doctor of Law, Professor

SEN AREVSHATYAN

Academician of the RA National Academy of Sciences,
Doctor of Philosophy

HOVHANNES HOVSEPYAN

Doctor of Law, Professor

MANUK MKRTCHYAN

GEVORK POGHOSYAN

Doctor of Philosophy

MELS SANTOYAN

Doctor of Philology, Professor

GARIK KERYAN

Doctor of Politology

Խմբագիրներ՝
**ՍՈՖԻԱ ԲԱԲԱՅԱՆ,
ՍԹԻՎ ԲԼՈՒՄ**

Համակարգչային ձևավորող՝
ՌԱԳԻԿ ՌՈՒՇԱՆՅԱՆ

Editors
**SOFIA BABAYAN,
STEVE BLOOM**

Designer
RAFIK RUSHANYAN

«ՎԱՍՆ ԱՐԴԱՐՈՒԹՅԱՆ» հանդեսն ընդգրկված է ատենախոսությունների
արդյունքների տպագրման համար ընդունելի ամսագրերի ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ
ՈՐԱԿԱՎՈՐՄԱՆ ՀԱՆՁՆԱԺՈՂՈՎԻ ցուցակում:

FOR THE SAKE OF JUSTICE is included in the list of reviews appropriate for theses results
publication of THE RA HIGH QUALIFICATION COMMISSION.

Журнал "ВАСН АРДАРУТЕАН" ("Во имя справедливости") включен в список допущенных
ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИЕЙ РА для публикации результатов
диссертационных работ.

ՀԱՍՏԵՆ՝ ՀՀ, ք. Վանաձոր, Շիրակացու 1-ին նրբ., 2 |
Հեռ. (+374 322) 2-29-67, Հեռ./ֆաքս (+374 322) 4-47-81
Էլ. փոստ vasn@acrpc.am
URL <http://www.acrpc.am>

ADDRESS: 1 Shirakatsi Lane, Building 2, Vanadzor, RA
Tel. (+374 322) 2-29-67, Tel./Fax (+374 322) 4-47-81
E-mail: vasn@acrpc.am
URL: <http://www.acrpc.am>

Հիմնադրվել է 1989թ.
FOUNDED IN 1989

Գրանցված է ՀՀ Արդարադատության
նախարարությունում
Գրանցման վկայական թիվ 1016

Ստորագրված է տպագրության 08.06.2007թ.
Ծավալը՝ 5 տպագր. մամուլ, տպաքանակը՝ 200

ԱՅՍ ՀԱՄԱՐՈՒՄ

ՄԱՐԴՈՒ ԻՐԱՎՈՒՆՔՆԵՐ, ԻՐԱՎԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ, ՀԱՆՐԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՔԱՂԱՔԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ Տ. Պետական (հանրային) շախի
հիմնախնդիրը. տեսական և սոցիալ-իրավական
հարցադրումներ4

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԲԱՎԻՂՆԵՐՈՒՄ

ԲՐՈՒՏՅԱՆ Մ. Ֆլորենցիայի ժողովը և դրա
հետևանքները13

ՄԵԼԻՔՅԱՆ Ա. 377 թ. Պարսկա-հռոմեական
պայմանագիրը19

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ՓԻԼՈՅԱՆ Վ. «Պապ թագավոր»
պատմավեպի գրության ժամանակի
ու ազդակների շուրջ28

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Մ. Վիգեն Խեչումյանի արձակի
պատմական ակունքները31

ԲԱԿՈՒՆՑ Ս. Հայ գրողի և մարդու մեկդարյա
կենսագրությունը34

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ, ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԻՊԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԱԼՕՅԱՆ Զ. Каламбур как стилистический
прием способствующий многозначности
высказываний 38

ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ, ՂԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ԲԱՂՂԱՍԱՐՅԱՆ Մ. Երկրագիտությունը որպես
համալիր ուսումնական գիտակարգ՝ օտար լեզվի
դասավանդման գործընթացում..... 41

ГРИГОРЯН К. О некоторых
познавательных (когнитивных) и
метапознавательных (метакогнитивных)
стратегиях обучения эффективному
мышлению 44

ՍԻՄՈՆՅԱՆ Թ. Խաղերի կիրառման դեպքում
տնտեսագիտության դասերի
արդյունավետության բարձրացմանը նպաստող
գործոնների վերլուծություն..... 51

ГАСПАРЯН А. Современные требования к
преподавателю иностранного языка в
лингвистическом вузе 56

ՄԻՆԻՍՅԱՆ Ա. Վալդորֆյան դպրոցների
հումանիտար ուղղվածությունը , դրանց
արդիականությունը 63

ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ Լ. Մոդուլային ուսուցումը իբրև
կրթության որակի բարձրացման նոր
տեխնոլոգիա 66

РАФАЕЛЯН Н., ТАТКАЛО Н. Применение
тестового контроля при обучении русскому
языку как иностранному 73

ՄԱԿ-ի էջ 78

ՏԻԳՐԱՆ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարանի
իրավաբանական ֆակուլտետի 2-րդ տարվա
մագիստրանտ

ՊԵՏԱԿԱՆ (ՀԱՆՐԱՅԻՆ) ՇԱՀԻ
ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ.
ՏԵՍԱԿԱՆ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼ-ԻՐԱՎԱԿԱՆ
ՀԱՐՑԱԴՐՈՒՄՆԵՐ

Փիլիսոփայական գրականության մեջ հանդիպում ենք «շահ» հասկացության ամենատարբեր մեկնաբանություններին՝ տարբեր հայեցակարգերի ուղեծրերում: Այսպես՝ խորհրդային շրջանի բառարաններում շահը բնորոշվում էր որպես «հասկացություն, որը բնութագրում է այն, ինչ օբյեկտի վրեժն նշանակալից, հարկավոր է անհատի, ընտանիքի, կոլեկտիվի, դասակարգի, ազգի, ամբողջության մեջ վերցրած հասարակության համար: Շահը ոչ թե անհատի գիտակցության ու կամքի արդյունք է, այլ օբյեկտիվ սոցիալական պայմանների ծրնունդ, որոնք որոշում են մարդկանց կամքի ու գործողության համապատասխան ուղղվածությունը»¹:

Այս բնորոշման մեջ դժվար չէ նկատել շահի՝ որպես օբյեկտիվ երևույթի և նրա ձևավորման հարցում սոցիալական պայմանների բացարձակացումը: Այնինչ նույն դարաշրջանի արևմտյան տեսություններում մեկնակետերը անհատապաշտական ուղղորդում ունեին՝ առավել կարևորելով շահի ներքին (սուբյեկտիվ) կողմը, շեշտադրելով նրա հոգեբանական արմատները²:

Նշված մոտեցումներից յուրաքանչյուրը կանխորոշիչ եղավ շահերի դասակարգման, դրանց առաջնահերթության որոշման և, վերջին հաշվով, իրավական, պաշտոնական ամրագրման (արտացոլման) հարցում: Իհարկե հետագայում, երբ դոկտրինալ աղբյուրներում սկսեցին կիրառել համալիր մեթոդաբանական միջոցներ և հաշվի առնել երևույթի բոլոր կողմերը, դիրքորոշումների սրությունը մեղմացավ և հարստացավ, սակայն առայսօր էլ այս տարողունակ հասկացության մեկնաբանման հիմնախնդիրը շարունակում է արդիական մնալ փիլիսոփայական համակարգերում³: Այժմ այդ երկու տարաբևեռ մոտեցումների շփման եզրում, նրանց տարրերի տարբեր համադրությամբ ձևավորվել են միջանկյալ (փոխազդեցության) տեսություններ՝ էլ ավելի բազմազան դարձնելով մեթոդաբանական ելակետերի հնարավորությունները:

Հարկ է նշել, որ շահը, վերջին հաշվով, հասարակական հարաբերությունների դիմամիկայի բաղադրիչն է, և նրա գեներացիա, բնույթի և ուղղվածության վրա ազդում են, ինչպես նշել ենք, բազմաթիվ գործոններ: Ուստի վերոհիշյալ տեսակետները չեն հակասում և բացառում միմյանց, քանի որ դրանք արտացոլում (մոդելավորում) են շահի իրականացումը՝

ցումը՝

-պահանջմունքի՝ որպես շահի նախադրյալի օբյեկտիվ գոյությունը,

-շահի գիտակցումը՝ որպես սուբյեկտի գործունեության նախապայման,

-նպատակամղված գործունեությունը և նրա արդյունքը՝ որպես իրացված շահ⁴:

Իրավագիտական բոլոր հայեցակարգերում ևս շահի հիմնախնդիրը կենտրոնականն է (միջուկը), որ կանխորոշում է դրանց բովանդակությունը, արտացոլում իրավական (պոզիտիվ իրավունքի) նյութի պատմական կողմնորոշիչների բնույթն ու ազդեցության աստիճանը: Ավելին՝ բացահայտորեն թե ենթատեքստով այն առկա է հանրային կյանքի յուրաքանչյուր շերտում. գտնելով այդ նյարդը՝ կարող ենք պարզել իրավունքի սուբյեկտների վարքագծի վեկտորները, պատճառները, նպատակները, քանի որ իրավունքում օբյեկտիվացված կամքը ոչ այլ ինչ է, քան շահերի արտահայտություն: Ըստ Յ. Ա. Տիխոմիրովի՝ շահերի խնդիրը իրավական ոլորտի շարժիչ ուժի խնդիրն միայն իրավունքում է կամքը հանդիսանում իրական միջոց՝ ապահովելու գիտակցության դրսևորումը արտաքին աշխարհում⁵: Այդ գործընթացը (շահերի ճանաչողության, վերհանման) իրականացվում է կենսագործունեության տարբեր մակարդակներում (առօրեական, կոլեկտիվ-սոցիալական, դոկտրինալ, քաղաքական և այլն), տարբեր սուբյեկտների կողմից և ամփոփվում (ակունուլյացվում) կառավարման (իշխանության) սուբյեկտի (պետություն, համայնք և այլն) մոտ՝ որպես նախադրյալ, կողմնորոշիչ, ուղղորդող ազդակ և գործունեության գնահատման չափանիշ:

Շահի ձևավորումն ընթանում է երկու ուղղությամբ՝ ներքին-անհատական և օբյեկտիվ-սոցիալական: Մի կողմից՝ այդ գործընթացը սկսվում և ընթանում է օբյեկտիվ պայմանների (մշակույթի տիպ, սոցիալական կենսաձև, սեփականության տեսակներ, տնտեսական համակարգ, քաղաքական իշխանության որակ և այլն) ազդեցությամբ, մյուս կողմից՝ այն մարդու գիտակցական (ենթագիտակցական) գործունեության՝ պահանջմունքների ճշգրտման, արժեքների հարադրման արդյունք է, երբ շահը դառնում է գործունեության խթան⁶:

Շահը, ըստ էության, բազմաշերտ ու բովանդակալից երևույթ է (գործընթաց), որի առկայությունը

հասարակական կյանքում հնարավոր է գտնել նրա նյութականացման (առարկայացման, օբյեկտիվացման) և դիֆերենցման դեպքում: Այս պարագայում էլ գործ ունենք «սառցալեռան երևույթի» հետ. նրա երևացող՝ փոքր մասը (օրենսդրություն, բարոյական նորմեր, սովորույթներ և այլն) ցույց է տալիս միայն այդ հսկայական գործոնի «բանալին», որի օգնությամբ միայն հնարավոր է բացահայտել նրա (շահի) խորությունը, իրական ծավալը, որը իր մեջ ամփոփում էր տնտեսական, հոգեբանական, կոնկրետ-անհատական իմպուլսների հանրագումարն ու էներգետիկան: Սակայն սույն աշխատության շրջանակներում դիտարկման առարկան է «այսբերգի» երևացող հատվածը՝ պոզիտիվ իրավական նյութը՝ որպես շահերի ամրագրման նորմատիվ դրսևորում⁷:

Վերոնշյալի հիման վրա կարող ենք առանձնացնել շահի հետևյալ հիմնական գործառնությունների մասին՝ կուտակիչ, կարգավորիչ(բաշխիչ), վերափոխող, դիմամիկ(ուղղորդող), արժեքաբանական (կողմնորոշիչ) և այլն, որոնք, գտնվելով սերտ փոխկապվածության մեջ, նախանշում են շահի ձևավորման ու իրացման գործընթացում նրա էական հատկանիշները և ուղղակիորեն կամ միջնորդավորված արտացոլվում սոցիալական (իրավական) կարգավորման կառուցակարգում⁸:

Այսպիսով՝ **շահը սուբյեկտի (անհատ, խումբ, հանրություն)՝ սոցիալական (հումանիտար) արժեքվորում և նշանակություն ունեցող, գիտակցական (ենթագիտակցական) մակարդակից սկիզբ առնող և սոցիալական միջավայրով պայմանավորվող (ձևափոխվող) պահանջմունքն է, որը դրսևորվում և իրականացվում է հասարակական հարաբերության միջոցով և ամրագրվում սոցիոնորմատիվ համակարգում:**

Ինչպես տեսնում ենք, շահը՝ որպես սոցիալական երևույթ և հումանիտար կատեգորիա («հավերժական» գործոն), իր արտահայտումն է զրտնում հասարակական համակարգի բոլոր չափումներում (տնտեսություն, մշակույթ, քաղաքականություն, միջազգային հարաբերություններ և այլն)՝ տարրալուծվելով և ձևավորվելով կարգավորիչ-նորմատիվ տարբեր մակարդակներում (բարոյականություն, սովորույթներ, իրավունք, տեխնիկական նորմեր և այլն): Իրավական հարթության մեջ շահերն ստանում են իրավական ձև և պաշտպանություն: Սակայն իրավական որակ ստացած շահերը, որոշակիորեն կորցնելով սոցիալական կյանքի նրբերանգներն ու բազմազանությունը և վերածվելով սխեմայի, իրավաբանական բանաձևվումների, այնուամենայնիվ, մանրակրկիտ մշակված ու զգույշ կանոնների չեն մեկուսանում, կտրվում սոցիոլոգիական (փաստական) նյութից,

ինչպես նշում է Գ. Մալցևը⁹, այլ դրանց (սոցիալական միջավայրի և իրավական կառուցակարգի) միջև եղած կապն ու փոխազդեցությունը պայմանավորում են շահի և այն բովանդակող իրավական նորմի արդյունավետ իրացումը:

Ա. Նովիչենկոն այսպես է ներկայացնում շահերի «հանրայնացման» («պետականացման») և իրավականացման գործընթացը, որտեղ կարևոր գործոն է համարվում իրավական գնահատականը (արժևորումը). իրավական գործընթացներում որպես իրավական գնահատականի հիմնավորման որակներ հանդես են գալիս հասարակության շահերն ու պահանջմունքները, ինչպես նաև հենց իրավաստեղծ, իրավակիրառ և իրավապահ մարմնի (օրենսդիր, գործադիր մարմին, դատական իշխանություն, իրավապահ համակարգ) արժեքային կողմնորոշումը: Այսպես՝ որպեսզի սոցիալական պահանջմունքներ դառնան հասարակության իրավական կարգավորման հիմք, անհրաժեշտ է դրանց սոցիալական նշանակության գիտակցումը: Այն անցնում է հասարակության (բնակչության) սոցիալապես նշանակալի (միացյալ-իրավական) գնահատականների պրիզմայով, որոնք ընդունում են պետական շահերի ձևը՝ հատկանշված իրենց արժեքով, և որոնք, իրավական նորմերի միջոցով դառնալով նորմատիվ ձև ու բովանդակություն, ամրագրվում են իրավաբանորեն¹⁰: Վ. Կովինի կարծիքով՝ թեև իրավունքը «ծնունդ է առնում» շահերից ու արտացոլում դրանք, սակայն այն կարող է ներառել միայն արդիական, այսինքն՝ այն շահերը, որոնց պահպանության, իրացման, չեզոքացման իրավական ապահովումը հանրային իշխանության կողմից դիտվել է որպես անմիջական, առաջնահերթ խնդիր տվյալ իրականությունում¹¹:

Ուրեմն՝ **իրավական շահը ցույց է տալիս շահի արտահայտման ձևը, սոցիոնորմատիվ համակարգում նրա վերափոխումը, պաշտպանվածության մակարդակը. իրավական (իրավաբանական) շահն իրավական նորմով (նորմատիվ) ակտ, դատական նախադեպ, սովորույթ և այլն) ամրագրված, տիպաբանացված շահն է, որոշակի կառույց (օպտիմալ կամ ընդունելի), որը կառուցված է ինդուկտիվ մեթոդով՝ կենդանի և իրական շահերի (հանրային և մասնավոր) հիման վրա:**

Իրավաբանական գրականության մեջ առանձնահատուկ նշանակություն է տրվում հանրային (պետական, ժողովրդական, սոցիալական և այլն) շահերին. դրանց հասկացությանը, սահմաններին (ծավալին), իրականացման ձևերին, պաշտպանության եղանակներին և միջոցներին:

Պրոֆ. Յ. Տիխոմիրովի սահմանմամբ՝ հանրային շահը սոցիալական հանրույթի՝ պետության կողմից ճանաչված և իրավունքով ապահովված

շահն է, որի բավարարումը ծառայում է որպես նրա (սոցիալական հանրության) գոյատևման ու զարգացման պայման և երաշխիք¹²: Կ. Տոտկի կարծիքով՝ հանրային շահը կարելի է բնորոշել որպես սոցիալական մեծ խմբերի (ներառյալ՝ հասարակությանն ամբողջությամբ) կենսականորեն անհրաժեշտ վիճակ, որի իրականացման (սահմանել, պահպանել, զարգացնել) պարտականությունը պետության խնդիրն է¹³: Ա. Կոյաժկովն ավելի հակիրճ է՝ հանրային շահը պետության կողմից ճանաչված և իրավունքով կարգավորվող հասարակական շահերն են¹⁴:

Ինչպես նկատում ենք, նշված բնորոշումներն ունեն ընդգծված պետահրավական ուղղվածություն և զուրկ չեն թերություններից: Այսպես՝ Յ. Տիխոմիրովի բնորոշման մեջ նախ՝ առկա է այնպիսի հասկացություն, ինչպիսին է «սոցիալական¹⁵ հանրույթ»։ Երկրորդ՝ հեղինակը հանրային շահի պարտադիր հատկանիշ է համարում իրավունքով կարգավորված լինելը, իրավական ձև ու ընդգրկում ունենալը, միջնդեք, ինչպես նշել ենք, շահը է կարող իր արտահայտությունը գտնել սոցիոնորմատիվ համակարգի տարբեր մակարդակներում, ինստիտուտներում և իրականացվել ֆուկցիոնալ տարաբնույթ կառուցակարգերով: Իհարկե, իրավական (նորմատիվ) կադապարը բարձրացնում է շահի իրացման և պաշտպանության հնարավորությունն ու հավանականությունը՝ սոցիալական այլ կարգավորիչների և ինստիտուտների համեմատությամբ (բարոյականություն, ավանդույթներ, հասարակական կարծիք, ընտանիք, սեփականություն և այլն), սակայն իրավական լինելու փաստն ինքնին չի կարող հավակնել համընդգրկունության՝ հանրային որակի: Ուստի հանրայինը չի կարող սահմանափակվել և, առավել ևս, իրենով իսկ փոխարինել իրավականին: Երրորդ՝ Յ. Տիխոմիրովը հանրային շահի ատրիբուտ է համարում նաև պետության կողմից ճանաչված լինելը: Այս մոտեցմանը նույնպես համաձայնել չի կարելի, քանի որ ցանկացած սոցիալական երևույթի և գործընթացի՝ պետության կողմից չճանաչվելը չի ազդում նրա օբյեկտիվ հատկանիշների վրա, առավել ևս կասկածի տակ չի դնում նրա առկայությունը (գոյությունը) ընդհանրապես. պետականորեն ճանաչելն ու ամրագրելը թեկուզ էականորեն, սակայն միայն **փոխում է (հարստացնում և ինստիտուցիոնալացնում է)** նրա բնույթը, բովանդակությունը, գործառութային դերը և այլն: Զորրորդ՝ մտքի բանաձևումն ու սահմանման կառուցվածքը թվում են տրամաբանորեն ոչ ճիշտ. «...հանրային շահը ...այն շահն է, որի ...», այնինչ, անհրաժեշտ էր բացահայտել հենց հանրային շահի էությունն ու բովանդակային հատկանիշները, այլ ոչ թե հասկացությունը մեկնաբա-

նել հենց իրենով իսկ:

Ինչ վերաբերում է Կ. Տոտկի բնորոշմանը, ապա հարկ է նկատել, որ այն չափազանց անորոշ և վերացական է: Բացի այդ հանրային շահը սահմանելով որպես որոշակի սոցիալական վիճակ՝ հեղինակը փաստորեն նույնացնում է «վիճակ» և «շահ» հասկացությունները, որոնք, կարծում ենք, ունեն իմաստային և կիրառական բոլորովին այլ նշանակություն: Իսկ պետության պարտականությունը (եթե դա դիտարկենք ընդհանրական-գործառնական տեսանկյունից) այս պարագայում, ըստ ամենայնի, օրինականության և իրավակարգի ապահովումն ու պաշտպանությունն է:

Ի պատասխան Ա. Կոյաժկովի սահմանմանը՝ նախ նկատենք, որ այն հեռու չէ Յ. Տիխոմիրովի մեթոդաբանական ազդեցությունից, (գրեթե նույն սահմանման «կիսատ» տարբերակն է): Բացի այդ, նշելով հանրային շահի վերոհիշյալ հատկանիշների մասին (պետության կողմից ճանաչված և իրավունքով կարգավորված լինելը)՝ միևնույն ժամանակ նա ընդունում է, որ «հանրային շահի հիմքում ընկած է **օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող** (ընդգծումը իմն է.՝ Տ. Ա.) շահը¹⁶», այսինքն՝ հանրային շահն ունի օբյեկտիվ բնույթ: Սա իհարկե, չի նշանակում, որ այն գոյություն ունի պետության գործառութավորումից և իրավական կարգավորումից անկախ, սակայն, ինչպես արդեն նշել ենք, դրանք համդեմ են գալիս որպես գործոն և մասշտաբ, իսկ դրանց փոխներգործությունը բարդ և հարակա սոցիալական վերափոխման գործընթաց է:

Այսպիսով՝ հաշվի առնելով վերոշարադրյալը՝ կարող ենք ամփոփել, որ **հանրային շահը հանրության (որպես ամբողջական միավորի՝ հասարակության)՝ ընդհանուր-սոցիալական նշանակություն ունեցող պահանջմունքն է, որը բաղկացած է առանձին անհատների շահերից և դրանց ընդհանուր արժեքումից, որոնց կոնկրետացումը, իրականացումը և պաշտպանությունը արտացոլվում և ապահովվում է սոցիոնորմատիվ և ինստիտուցիոնալ համակարգերով և մեխանիզմներով (իրավունք, պետություն, բարոյականություն, կազմակերպություններ, սովորույթներ և այլն)**:

Հանրային շահերը, իհարկե, չեն հանդիսանում մասնավոր (անհատական) շահերի պարզ հանրագումարը. դիալեկտիկայի հայտնի օրենքի (քանակական փոփոխություններից որակական փոփոխություններին անցումը) համաձայն՝ դրանց (մասնավոր շահերի) միավորումը որակապես նոր մակարդակի է բարձրացնում դրանք թե՛ ամրազրման-արտացոլման մասշտաբի ու նշանակության, թե՛ կառուցվածքի բարդության, թե՛ իրականացման երևույթի, թե՛ պաշտպանության կառուցակարգերի

ապահովման առումով: Ընդ որում՝ դրանց հանրային բնույթը նշանակում է, որ դրանք իմաստ ու գոյություն ունեն միասնության մեջ. արտահայտվել, իրականացվել և պաշտպանվել կարող են հանրայնացված (ընդհանրացված) ինստիտուտներով ու կառուցակարգերով:

Սակայն հանրային և մասնավոր շահերի տարբերակումը ամենևին չի նշանակում միայն պետության և քաղաքացիական հասարակության (կամ պետության և անհատի) շահերի առանձնացման, առավել ևս հակադրման խնդիր, ինչպես այն ներկայացվում է գրականության մեջ¹⁷: Քաղաքացիական հասարակությունը՝ որպես հանրություն, նույնպես «հակված է» դեպի հանրային ապահովման ոլորտը և ոչ պակաս շահագրգռվածություն ունի ընդհանուր բնույթի շահերի պահպանման հարցում, քան պետությունը (այս դեպքում առկա է քաղաքացիական հասարակություն (հանրային շահ)-անհատ (մասնավոր շահ) հակադրումը¹⁸): Այլ հարց է, որ քաղաքացիական հասարակությունում մասնավոր շահը նույնքան պաշտպանված և հավասարակշռված է, որքան հանրայինը, այդ թվում և պետության կողմից:

Իրավաբանական գրականության մեջ այն տեսակետն է արտահայտվել, որ վիճակագրական առումով նշանակալի և ընդհանուր շահերով միավորված մարդկանց խմբի առկայությունը վկայում է հանրային շահի գոյության մասին¹⁹:

Կարծում ենք, սակայն, որ քանակական ցուցանիշը դեռևս բավարար չէ շահի որակի գնահատման համար, որովհետև արժեքաբանական այդ հարթությունը (գործընթացը) ենթադրում է բազմաթիվ այլ հանգամանքների և գործոնների ներառումը՝ շահի իրավականությունը (սահմանադրականությունը), սոցիալական այլ խմբերի և անհատների շահերի հետ հարաբերակցությունը, հասարակական կարծիքի բնույթը, մարդու (անհատի) իրավունքների փաստացի արժեքը սոցիալական արժեքաբանության համակարգում, պետության քաղաքականության վրա ներգործության հնարավորության աստիճանը, քաղաքացիների էթնիկական, կրոնական, սոցիալական պատկանելությունը, սուբյեկտի տնտեսական ներուժը և այլն:

Պետաիրավական գրականության մեջ քննարկվում է նաև հանրային շահի տեսակների, դրանց հարաբերակցության հարցը. մասնավորապես՝ առանձնացվում են հասարակական շահ, հանրային շահ, սոցիալական շահ, ժողովրդական (համաժողովրդական) շահ, պետական (պետության շահ) շահ, ազգային շահ հասկացությունները:

Այսպես՝ Ա. Կոյաժկովի կարծիքով՝ «հանրային և պետական շահեր» կառուցվածքը ճիշտ չէ, քանի որ այս դեպքում գործ ունենք նախ՝ դրանց բաժան-

ման, ապա՝ հակադրման հետ, և տվյալ պարագայում տեղին է «հանրային շահեր» ձևակերպումը: Ըստ նրա՝ հասարակական շահեր հասկացությունը (օրինակ՝ սահմանադրության մեջ) նույնպես կիրառելի չէ պետության միջամտության համար հիմքերի և սահմանների որոշման համար, ուստի անհրաժեշտ է լրացուցիչ չափանիշի ներմուծում՝ իրավական կարգավորում. օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող հասարակական շահը իրավական պետության պայմաններում իր ամրագրումն է ստանում իրավունքում և միայն այդ ժամանակ դառնում է պետական մարմինների իրավակիրառ գործունեության հիմք՝ որպես պետականորեն ճանաչված և իրավունքով կարգավորված հասարակական շահ՝ հանրային շահ²⁰:

3. Տիխոմիրովի մոտեցումներում առավել հստակ ու լիարժեք է ներկայանում հանրային շահ-պետություն երևույթը, որտեղ ֆունկցիոնալ կրիչն ու իմպուլսը իրավունքն է: Ըստ նրա՝ գիտակցված հասարակական շահը դառնում է պետության գործունեության նպատակը, ուստի իրավական միջնորդավորումը հետապնդում է հասարակական պահանջմունքների բավարարման նպատակ: Դրանցով պայմանավորված իրավաբանական մոտիվները, իրավական պահանջները իրավական արտահայտում են ստանում պետական կամքի միջոցով, ուստի իրավունքով օբյեկտիվացված շահը կանխորոշում է իրավական նորմերի բովանդակությունը և դրանց բնորոշ համապարտադիր բնույթը²¹:

Այլ կերպ ասած՝ պետություն-հանրային շահ շղթան դրսևորվում է հերթագայող գործընթացներով՝ սոցիալական իմպուլս-հանրային շահ-պետության արձագանք-հանրային շահի վերափոխում պետական շահի-պետական մեխանիզմի գործունեություն-շահի իրականացում: Ընդ որում՝ պետական իշխանության բոլոր ճյուղերի «արժեքային միջնորդավորման» դերի հիմքում ընկած է այս երևույթի, փաստի իրավական գնահատականը, որի օգնությամբ իրավաբանական անհրաժեշտությունն իր տեղն է գտնում հասարակական հարաբերությունների ինստիտուցիոնալ (նյութականացված) մակարդակում²²:

Ընդհանրացնելով վերոնշյալը՝ կարող ենք կազմել սոցիալական արժևորում ունեցող շահերի հետևյալ մոդելը. «սոցիալական» բնութագրիչը ընդգծում է շահերի գոյացման-գործառնութավորման միջավայրը (սոցիում). այն չեզոք է, «**ժողովրդական շահը**» (որ կարծես թե հավակնում է «հասարակական շահին») մեր կարծիքով չունի զուտ գիտական իմաստային ծանրաբեռնվածություն և կիրառելի է կենցաղային բառապաշարում: «**Հասարակական**» շահը հստակորեն ցույց է տալիս իր սուբյեկտին (հասարակությունը՝ ամբողջությամբ

մեջ վերցրած և սոցիալական խավերն ու մեծ խըմբերը) և դրսևորման վեկտորները:

Հանրային շահը նույնպես բարդ կառուցվածք ունի. այն ներառում է պետության, համայնքների (մունիցիպալ իրավական միավորների²³) և հասարակության (հասարակական) շահերը: Բացի այդ, հանրային շահի կրող (ներկայացուցիչ) կարող են լինել հասարակական (ոչ կառավարական) կազմակերպությունները (սպառողական կամ էկոլոգիական շահերի պաշտպանության նպատակ հետապնդող հասարակական կառույցները), ինքնակարգավորվող կազմակերպությունները և այլն:

Ինչ վերաբերում է **«ազգային շահին»**, ապա կարծում ենք՝ այն առավելապես միջազգային իրավական բնույթ և ուղղվածություն ունի, իսկ ներպետական կյանքում այն ընդգծում է պետականություն ունեցող հասարակության շահերի կարգավիճակը և այդ առումով առավել մոտ է «պետական շահեր» հասկացությանը: Վերջին ժամանակներում քաղաքական բառապաշարում և գիտական գրականության մեջ լայնորեն կիրառվում է **«համամարդկային շահեր»** հասկացությունը, որը ցույց է տալիս շահի համաերկրային (երկիր մոլորակի) մասշտաբը (այդպիսի մասշտաբ ունեն, օրինակ, էկոլոգիական խնդիրներին առնչվող շահերը): Դրանց ըստ էության կարգավորումը (պաշտպանությունը) գտնվում է միջազգային իրավական տիրույթում:

Իսկ **«պետական (պետության) շահերի»** սահմանման բարդությունը պայմանավորված է այն մեթոդաբանությամբ, աշխարհայացքային ընկալմամբ ու կողմնորոշումով, որ ունի տվյալ հետազոտողը, ուստի նրա միակողմանի մեկնաբանումն ու կիրառումը սահմանափակում է հիմնախնդրի գիտական իմաստավորման շրջանակներն ու հնարավորությունները:

Ինքնուրույն պետական շահի ճանաչումը հիմնվում է պետության և քաղաքացիական հասարակության հակադրման տեսության վրա: Ելնելով այն տեսակետից, որ պետությունը նյութականացված և հանրային իշխանական ձևով կառուցված հասարակությունն է, ինչպես առաջարկում է Լ. Մամուտը, ուրեմն պետք է ընդունել, որ հանրային և պետական շահերը նույնական են²⁴: Սակայն նույնիսկ այս տեսակետի կողմնակիցներն են ընդունում, որ այն պնդումը, որ պետության կողմից պաշտպանվող շահերը կարող են ամբողջությամբ համապատասխանել հասարակության շահերին, չափազանց իդեալական մոդել է, քանի որ պետություն-հասարակություն հարաբերություններում առկա են որոշակի հակասություններ²⁵: Մամուլանը, որ օրենսդիրը նորմատիվ իրավական ակտերում ընդունում է այդ հանգամանքը:

Հակառակ մոտեցումն ունի Ա. Կրյաժկովը, որի կարծիքով պետությունը չունի սեփական շահ, քանի որ շահը բնութագրվում է սոցիալական սուբյեկտներին պատկանելությամբ, իսկ պետության ու նրա մարմինների գործունեության մեջ իրենց արտահայտում են գտնում տարբեր, սակայն ոչ նրա շահերը, որոնք պետական են դառնում՝ սոսկ արտացոլվելով նրանում: Նրա կարծիքով՝ պետությունը հանդես է գալիս միայն որպես ձև, որի բովանդակությունը փոփոխվում է հասարակական կյանքի պահանջմունքների համապատասխան²⁶: Սակայն իրականության մեջ այս տեսակետը գործնականում քիչ կիրառական է, քանի որ թե՛ նորմատիվ մակարդակում, թե՛ տնտեսական ու քաղաքական կյանքում պետությունը՝ որպես հանրային ինստիտուտ ակտիվորեն հանդես է գալիս, ավելի՛ն՝ որոշ դեպքերում հենց «պետական շահն» է, որ սոցիալական շահերի համակարգում իրականացնում է էներգետիկ կենտրոնի (համակարգաստեղծ գործոնի) դեր:

Քանի որ պետության՝ որպես հանրային կազմակերպության և ինստիտուտի դերը հիմնականն է սոցիալական գործընթացների կարգավորման (այդ թվում՝ հանրային շահերի վերհանում, ներկայացում, ուղղորդում ու պաշտպանություն) մեխանիզմում, անհրաժեշտ է նաև ճշգրտել պետության դերի և ֆունկցիաների խնդիրը այդ համատեքստում: Այս կապակցությամբ դիպուկ է Կ. Մարքսի դիտարկումը. քանի որ պետությունն այն ձևն է, որով անհատները իրականացնում են իրենց ընդհանուր շահերը, և որում ողջ քաղաքացիական հասարակությունը կոնկրետ դարաշրջանում գտնում է իր կոնցենտրացիան, ուրեմն բոլոր ընդհանուր կանոնները միջնորդավորվում են պետությամբ՝ ստանալով **քաղաքական ձև**²⁷: Կարծում ենք՝ Մարքսն իրավացի է, երբ պետության «ֆիլտրով» անցած շահերը (հանրային շահերի՝ քաղաքական այդ կազմակերպության «հայելիով» անցած տեսակը) դիտարկում է քաղաքական բաղադրիչով: Սակայն դրան ավելանում է մի շարք այլ գործոններ՝ սոցիալական տարբեր խմբերի միջև առկա լարվածությունը, տնտեսական համակարգը, գաղափարախոսական լարվածությունը, որոնք փոփոխում են այդ գործընթացների ոչ միայն ձևը, այլև բովանդակությունն ու ուղղվածությունը:

Ինչպես նկատում է Վ. Գևորգյանը, պետության կառավարման (կարգավորման) և իրավաստեղծման ֆունկցիաներում են հիմնականում արտացոլվում հասարակական կենսագործունեության շահերը. այս դեպքում հենց ինքը՝ պետությունն է հանդես գալիս որպես իշխանության օբյեկտի (հասարակության) կողմից քաղաքական-իրավական ձևով գիտակցված և օբյեկտիվացված պահանջ-

մունք (ինստիտուցիոնալ-կառավարչական շահ²⁸) :

Հարկ է ընդգծել մեկ հանգամանք հստակորեն և միանշանակ. պետությունը (պետական իշխանությունը) և հասարակությունը երբեք չեն կարող համընկնել, ներառվել միմյանց ֆունկցիոնալ օրգանիզմներում ամբողջովին, չհակադրվել. խնդիրն առավել քան խորն է. **գոյանալով սոցիալական միջավայրում որպես օբյեկտիվ անհրաժեշտություն, որպես հասարակական (հանրային) շահով պայմանավորված հասարակական կամքի ըմբռնող և իրականացնող՝ սոցիալական իշխանությունը զարգացման արդյունքում աստիճանաբար առանձնանում է նրանից (հասարակությունից), համախմբվում որպես առանձին ինստիտուտ (պետություն), հակադրվում և վերջնականապես օտարվում է հասարակությունից՝ շարունակելով գործառնել որպես զուգահեռ համակարգ²⁹:**

Ուրեմն՝ պետական շահը բնորոշելիս պետության (պետական իշխանության) երկու գործառնական-ինստիտուցիոնալ կողմերն էլ պետք է հաշվի առնվեն. պետությունը՝ որպես հասարակության (հանրության) ներկայացուցիչ (շահի կուտակիչ և իրականացման պատասխանատու), և պետությունը՝ որպես ինքնուրույն սուբյեկտ (ինստիտուցիոնալ մարմին):

Նշված տեսական ուղեմիջներն ու մեթոդական դրույթներն են ընկած Վ. Իվանովի սահմանման հիմքում, որին հիմնականում համամիտ ենք. ըստ նրա՝ **պետական շահերը հասարակության պահանջմունքներով միջնորդավորված, պոզիտիվ (ստատուտային) իրավունքի նորմերով օրինական ամրագրում ստացած պետական քաղաքականության պաշտոնապես հռչակված ուղղություններն են հասարակության կենսագործունեության բոլոր ոլորտներում:**

Կարծում ենք, պետական շահի կարևոր հատկանիշներն են օբյեկտիվությունը (նրա հիմքը հասարակական զարգացման օրենքներն են), նորմատիվությունը (ձևականությունը), սոցիալական հիմնավորվածությունն ու նշանակալիությունը, քաղաքական բաղադրիչը, գաղափարախոսական (դոկտինալ կամ պաշտոնական մակարդակներում) կաղապարների առկայությունը, գործիքային, կառուցվածքային և գործառնական ապահովվածությունը:

Բացի այդ, պետական շահի տեսական կառուցվածքում կարող ենք առանձնացնել երեք տարր՝ սուբյեկտ (պետական շահի կրողը՝ պետությունը), օբյեկտ (սոցիալական կյանքի այն բնագավառը (սոցիալական պահանջմունքը), այն բարիքը, հանուն որի ֆունկցիավորում է պետական իշխանությունը), բովանդակությունը (այն գործունեությունը (ինստիտուտները, կառուցակարգերն ու ընթացա-

կարգերը), որն իրականացվում է պետական շահի իրացման ապահովման համար):

Ինչպես արդեն նշել ենք, պետական շահերը ներառում են տարբեր սոցիալական պահանջմունքներ՝ պայմանավորված բազմաթիվ գործոններով: Այս տեսանկյունից՝ պետական շահի կառուցվածքում կարելի է առանձնացնել մշտական (կայուն) և ժամանակավոր օբյեկտներ, որոնց համապատասխան էլ փոփոխական բնույթ կարող են կրել պետական շահի հատկանիշների բնույթը, օրինակ՝ կախված պատմական կամ հասարակական իրավիճակից՝ կարող է թուլանալ պետական շահի քաղաքական լարումը կամ նվազել գաղափարախոսական գործոնի դերը³⁰:

Ուստի կարևորելով պետական շահի դերը՝ որպես սոցիալական շահերի համատեքստում հավասարակշռող (կարգավորիչ) և էներգետիկ (կենտրոնաձիգ) գործոնի՝ պետք է հնացած ու աննպատակահարմար համարել հանրային կամ մասնավոր շահերը գերազնահատող տեսաբանների փաստարկները, նույնիսկ նրանցից որևէ մեկի նախապատվություն տալու հարցադրումն ինքնին, քանի որ մինչ նրանք վիճում և կարևորում են նրանցից մեկը՝ համաչափորեն նվազեցնելով մյուսի դերը³¹, հասարակական և միջազգային կյանքում նոր հարցադրումներ (մարտահրավերներ) են առաջ գալիս (էկոլոգիական հիմնախնդիրներ, հանցավորության աճ, ահաբեկչություն, տնտեսական և սոցիալական բարիքների անհավասարաչափ բաշխում և այլն), որոնց պատասխանելը միակողմանի, տեսականորեն խոցելի, գործնականորեն անիրատես ու անհեռատես հայեցակարգերի հիման վրա կասկածելի ու անհավանական է դարձնում դրանց լուծման արդյունավետությունը: Բացի այդ, դրանցից մեկի առաջնահերթության ընդունումը չի վերացնի խնդիրը, ընդհակառակը, նոր թափով ու սրությամբ կբորբոքի բանավեճը՝ արդյունքում չլուծված ու անավարտ թողնելով կենսական խնդիրները:

Այնինչ, կարծում ենք, պրագմատիկ արժեքաբանական ու մեթոդաբանական հարթության մեջ է այդ խնդիրների լուծման բանալին. պետք է փնտրել **հավասարակշռման** նոր բանաձևեր: Այս տեսական դրույթներն են պայմանավորում պետական մարմինների կարգավիճակի, իրավասության և ֆունկցիաների ծավալն ու նորմատիվ կարգավորման բովանդակությունը: Մասնավորապես՝ պետական շահի իրականացման նորմատիվ իրավական մեխանիզմներ են ճյուղային իրավական ինստիտուտներն ու ընթացակարգերը, որոնց սկզբունքներն ու առանձնահատկությունները պայմանավորում են պետական շահի արտահայտման ու պաշտպանության համապարփակությունը, կոնկ-

րետացումը և վեկտորները:

Ինչ վերաբերում է պետական և հանրային շահերի վերաբերյալ ՀՀ օրենսդրության մոտեցմանը, ապա հարկ է նշել, որ ՀՀ Սահմանադրությունը այս հարցին հստակ և սպառիչ պատասխանում է բացասականորեն. պաշտպանության ենթակա է միայն պետության շահը³²: Ինչպես նկատում ենք, օրենսդրությունը նախապատվությունը տալիս է պետության դերի, գործառույթների և իրավասության սահմանափակ մոդելին՝ դրանով իսկ հանրային շահը տարրալուծելով այլ սոցիալական կառույցների ու ինստիտուտների (համայնքներ, հասարակական, բարեգործական և այլ ոչ պետական կազմակերպություններ) գործունեության մեջ: Չնայած ակնհայտ է, որ հանրային շահի ծավալի, որակի և իրացման ցանկացած փաստական փոփոխություն ազդում է պետական շահի իրավական բնույթի ու բովանդակության, իրականացման վրա, այդուհանդերձ օրենսդիրն ընտրել է ձևական-իրավական մոտեցումը, որպիսի պրագմատիզմը ընդունված է նաև գրեթե բոլոր պետաիրավական համարգերում: Բացի այդ, արտասահմանյան դատավարագիտությունն ու պրակտիկան ձևավորել են նոր ինստիտուտներ. ինչպես արևմտյան երկրների դատավարական կառուցակարգերում (class action³³), այնպես էլ հետխորհրդային երկրների օրենսդրական ակտերում, առաջ են եկել խմբային շահերի անորոշ շրջանակի անձանց շահերի պաշտպանության ինստիտուտները³⁴: Կարծում ենք՝ հաշվի առնելով դրանց բնույթն ու նշանակությունը՝ դրանք հարկ է ներառել ոչ թե շահերի պաշտպանության մասնավոր իրավական (դատավարական) կառուցակարգում, այլ դիտարկել որպես հասարակության և պետության շահերի պաշտպանության համակարգի յուրօրինակ տարր:

1. Տե՛ս, օրինակ, Փիլիսոփայական բառարան. հմբ. Մ.Մ. Ռոզենտալ, Երևան. 1975, էջ 320: Ինչպես նշում էր Վ.Ֆ. Սիրենկոն, շահը կապող օղակ է կյանքի օբյեկտիվ պայմանների և մարդկային գործունեության միջև (տե՛ս Սիրենկո Վ.Ֆ. Проблемы интереса в государственном управлении. Киев, 1980, էջ 27):

2. Օրինակ Ռ. Հիերինգը շահը մեկնաբանում էր վերացականորեն՝ որպես հավերժական եսասիրության դրսևորում, որպես մարդկային հատկություն ընդհանրապես, նյութական հարաբերություններից դուրս (տե՛ս История политических и правовых учений. Под ред. В.С. Нерсисянца. М., 1988, էջ 577):

3. Ժամանակակից (հետխորհրդային) հետազոտություններում շարունակվում է զգացվել խորհրդային արժեքաբանական համակարգի ազդեցությունը: Միևնույն ժամանակ հաղթահարվում է նաև անհատապաշտական հայեցակարգերի գերազնահատումը: Վերջին շրջանում այս ոլորտում կատարված լուրջ ուսումնասիրություններից է Յու. Ա. Տիխոմիրովի «Հանրային

իրավունք» ծանրակշիռ աշխատությունը (Тихомиров Ю.А. Публичное право. М., 1996):

4. Տե՛ս Тотьев К.Ю. Публичный интерес в правовой доктрине и законодательстве // Государство и право. 2002. ? 9, էջ 21: Իհարկե, պարտադիր չէ ակնկալիքն ու արդյունքը համընկնեն. արդյունքը կարող է խիստ տարբեր լինել սպասվածից, կարող է ընդհանրապես բացակայել, սակայն որպես հոգեբանական-առարկայացման ուղի՝ շահի իրացումն ունի այդ եռափուլ մոդելը:

5. Տե՛ս Тихомиров Ю.А. Публичное право. М., 1996, էջ 53: Կարծում ենք, սակայն, հեղինակը հանիրավի սահմանափակում է շահերի արտացոլման ոլորտը և դրսևորման ծավալն ու ձևը, քանի որ շահը առկա է նաև հասարակական կյանքի այլ ոլորտներում, և դրա իրականացմանն է ծառայում սոցիալական նորմերի ողջ համակարգը: Այլ հարց է դրանց դրսևորման, իրացման և պաշտպանության մեխանիզմների գործունեությունն ու ապահովվածության մակարդակը, ինչը պայմանավորված է նորմատիվության աստիճանով:

6. Ըստ որում՝ նրանց հաջորդականությունը միանշանակորեն և բոլոր դեպքերի համար որոշելը աննպատակահարմար է, քանի որ յուրաքանչյուր դեպքում դրանք պետք է անհատականացվեն և կոնկրետացվեն՝ գիտական ուսումնասիրության նյութից, հետազոտողի աշխարհայացքից հետազոտության նպատակներից ելնելով:

7. Տե՛ս Тихомиров Ю.А. Право и саморегулирование // Журнал российского права. 2005. N 9, էջ 64:

8. Տվյալ դեպքում չենք դիտարկում յուրաքանչյուր գործառույթ բովանդակությունը, ինչպես նաև շահի պրոբլեմատիկայի այնպիսի ընդհանուր հարցեր, ինչպիսիք են շահի կառուցվածքը, բաղադրիչները և այլն, որոնք դուրս են մեր ուսումնասիրության շրջանակներից:

9. Բանն այն է, որ իրավական նորմի կառուցման ընթացքում իրավաստեղծը հարկադրված է իրական շահերը ենթարկել յուրահատուկ մշակման սոցիալական, տրամաբանական և հոգեբանական բնույթի տեխնոլոգիական օպերացիաների օրենսդրական տեխնիկայի հնարքների միջոցով (տե՛ս Мальцев Г.В. О субъективных публичных правах // Интерес в публичном и частном праве. М., 2002, էջ 14):

10. Տե՛ս Новиченко А.А. Правовая оценка и ее основания // Государство и право. 2006. N 2, էջ 78:

11. Տե՛ս Ковин В.Ф. Охраняемый законом интерес как предмет защиты в гражданском судопроизводстве // Проблемы реформы гражданского процессуального права и практики его применения // Отв. Ред. В.П. Воложанин. Свердловск. 1990, էջ 24:

12. Տե՛ս Тихомиров Ю.А. Публичное право. М., 1995, էջ 55:

13. Տե՛ս Тотьев К.Ю. Публичный интерес в правовой доктрине и законодательстве // Государство и право. 2002. N 9, էջ 25:

14. Տե՛ս Кряжков А.В. Публичный интерес: понятие, виды и защита // Государство и право. 1999. N 10, էջ 92:

15. Ըստ բացատրական բառարանի՝ **սոցիալական** նշանակում է **Հասարակական, մարդկանց կյանքին և գործունեությանը վերաբերող** (տե՛ս Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարան, գլխ. խմբ. Գ.Բ. Ջահուկյան. Հատոր չորրորդ (3-Ֆ), Երևան, 1980, էջ 321), ուստի «սոցիալական» բնորոշումը միշտ էլ ենթադրում է հանրությանը, հասարակությանը վերաբերող:

16. Տե՛ս Ա. Կոյաժկովի նշված աշխատությունը, էջ 92:

17. Տե՛ս, օրինակ, Кряжков А.В. Публичный интерес: понятие, виды и защита // Государство и право. 1999. ? 10, էջ 93; Тихомиров Ю.А. Интерес в публичном и частном праве: согласование и противоборство // Интерес в публичном и частном праве. М., 2002, էջ 5:

18. Այս կապակցությամբ յուրահատուկ և պատկերավոր է Ս. Օրիոն ներկայացնում մարդուն դերը հասարակական կյանքում. ըստ նրա՝ արդի պետության քաղաքացին (մարդը) մնան է երկկենցաղի. սովորաբար նա ապրում է մասնավոր կյանքի, սակայն ժամանակ առ ժամանակ նա բարձրանում է ջրի մակերես՝ հանրային կենսոլորտ, և հարցն այն չէ, թե հանրային կայնքն ավելի առողջարար է նրա գոյատևման իրական պահանջներին համար, այլ այն, որ հանրային կյանքը բարձրագույն է մարդու համար չափազանց կարևոր տեսակետից՝ այն ներկայացնում է հույսի կատեգորիան (տե՛ս Օրիու Մ. Основы публичного права. М., 1929, էջ 384):

19. Տե՛ս Кряжков А.В. Публичный интерес: понятие, виды и защита // Государство и право. 1999. N 10, էջ 91:

20. Տե՛ս Кряжков А.В. Публичный интерес: понятие, виды и защита // Государство и право. 1999. N 10, էջ 94:

21. Տե՛ս Тихомиров Ю.А. Публичное право. М., 1995, էջ 54:

22. Սակայն սա փակ ու ավարտուն գործընթաց չէ. տարբեր գործոնների ազդեցությամբ ժամանակի ընթացքում թուլանում է որոշ շահերի «պետականացման» միտումը, լարումը, և հակառակը, նոր որակներ են անհրաժեշտ նոր առաջացող կամ արդեն իսկ առկա և պետաիշխանական կաղապար պահանջող շահերը:

23. Մունիցիպալ իրավական կազմավորումները (համայնքներ) հանրային շահի (իշխանության) ապակենտրոնացման (տեղական ինքնակառավարում) ձև են, երբ որոշվում է հանրային շահի իրականացման տեղային առանձնահատկություններն, ու դրանք կարևորվում են նորմատիվ իրավական կաղապարներում (սոցիալական շահերի դասակարգման մունիցիպալ բնույթի և առանձնահատկությունների մասին տե՛ս Հարությունյան Ա.Շ. ՀՀ մունիցիպալ իրավունք, Եր., 2005, էջ 156):

24. Տե՛ս Мамут А.С. Социальное государство с точки зрения права // Государство и право . 2001 N 7, էջ 5:

25. Տե՛ս, օրինակ, Кряжков А.В. Публичный интерес: понятие, виды и защита // Государство и право. 1999. N 10, էջ 94:

26. Տե՛ս Кряжков А.В. Публичный интерес: понятие, виды и защита // Государство и право. 1999. N 10 էջ 94:

27. Մեջբերվում է ըստ Масленникова Н. И. Гражданский процесс как форма социального управления. Свердловск. 1989, էջ 69: Այս դեպքում արդեն կարևոր նշանակություն է ձեռք բերում քաղաքական իշխանության որակը դեմոկրատիայի զարգացման տեսանկյունից. 1970-80-ական թթ. արևմտյան պետաիրավական դոկտրինում առաջ էր քաշվում «հասարակության (ժողովրդի) մեջ պետական (հանրային) իշխանության տարրալուծման գաղափարը», իսկ նույն շրջանի խորհրդային դոկտրինը հիմնավորում էր «համաժողովրդական պետության» հայեցակարգը (այդ հայեցակարգերի հանգամանակից համեմատումն ու վերլուծությունը Կիրкин В. Е. Политическая и государственная власть // Сов. гос. и право, 1988, 1 հոդվածում (մեջբերվում է ըստ՝ Ченцов Н. В. Проблемы защиты государственных интересов в гражданском судопроизводстве. Томск. 1989, էջ 7)): Այս գաղափարական գործոնները, բնականաբար, զգալի ազդեցություն են ունենում սոցիալական օրգանիզմի կենսագործունեության համար՝ մեղմացնելով հակասությունների լիցքը և ամրապնդելով պետության ու հասարակության միջև հավասարակշռության մախարյալները:

28. Տե՛ս Геворгян В. К вопросу о функциях государственной власти // Պետություն և իրավունք. 2001. 2, էջ 43:

29. Տե՛ս Չևորգյան Հ.Ս. Իրավունքի սոցիոլոգիա. Դասախոսությունների տեքստ. Երևան. 2006:

30. Հարկ է նշել, որ հասարակական գիտակցության ձևավորման կառուցակարգերը, չնայած հասարակական կյանքի դիմամիկային, իրենց բնույթով իներտ են, ինչը թուլացնում է նոր իրավական արժեքների ընդունման արագությունը, սակայն փոխհատուցվում, նոր հայացքների ծայրահեղությամբ (տե՛ս Бабенко А.Н. Правовая социализация как процесс освоения правовых ценностей // Государство и право. 2005. 2, էջ 106):

31. Մասնավորապես՝ 1990-ական թթ. արևմտյան և խորհրդային քաղաքական, փիլիսոփայական միտքը հիմնականում շեշտադրում էր և քարոզում էր «նվազագույն պետության», ծայրահեղ ազատականության գաղափարները, որոնցում պետական շահը դիտարկվում էր հիմնականում որպես ամբողջատիրական երևույթի դրսևորում, և բացարձականացվում էր մասնավոր սեփականության (մասնավոր շահի) կառուցողական դերը (տե՛ս, օրինակ, Горбачев М.С. Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира М., 1988; Фукуяма Ф. Конец истории ? // Вопросы философии М., 1990, ? 3; Сорос Д. Советская система: к открытому обществу. М., 1991. աշխատությունները):

32. Ընդամին՝ խոսքը ոչ թե «պետության», այլ պետական շահերի մասին է: Թեև օրենսդրությունը դրանք նույնացնում է, սակայն կարող ենք նկատել այդ հասկացությունների նրբերանգները. պետությունը շահի կրողն է, սուբյեկտը, իսկ «պետական» որոշիչը ցույց է

տալիս շահի որակը, մակարդակը: Հարկ է նշել, որ այդ կողմնորոշիչ հասկացության պարզաբանումը չկա օրենսդրական համակարգում: Նույնիսկ Սահմանադրական դատարանը իր հայտնի որոշման մեջ խուսափել է հանրային կամ պետական շահի սահմանումից՝ շրջանցելով այդ սկզբունքային հարցը:

33, Այստեղ ձևավորվել է հանրային բնույթի շահերի պաշտպանության մասնավոր իրավական ինստիտուտ՝ Class action, որի էությունն այն է, որ որոշակի խումբ անձանց շահերի պաշտպանությամբ հանդես գալու հնարավորություններ է ընձեռնում նույնիսկ այն

անձանց, որոնք չեն ստացել վերջիններիս լիազորումը. վերջիններս իրենք կարող են հայց հարուցել՝ հանդիսանալով ոչ թե ներկայացուցիչներ, այլ հայցվորներ (տե՛ս, օրինակ, Осаке К. Классовый иск (class action) в современном американском гражданском процессе // Журнал российского права. 2003. ? 3, էջ 117):

34, Տե՛ս, օրինակ, Павлушина А.А. Защита публичного интереса как универсальная процессуальная форма // Журнал российского права. 2003 6, էջ 85:

Проблема государственного (публичного) интереса: теоретические и социально-правовые аспекты вопроса

Тигран Аветисян
резюме

Данная работа посвящена правовому анализу характера и содержания одну из актуальных понятий обществоведения-государственного (публичного) интереса. С сопоставлением разных концепций, содержащихся в юридической литературе, в статье освещаются понятия и содержание публичного и государственного интереса, их объем и соотношение. Проанализированы факторы, присущие процессу образования и осуществления государственного (публичного) интереса и особенности его проявления. На базе результатов исследования представлена та концептуальная модель государственного интереса, которая должна быть в основе разработки правовых механизмов его защиты и реализаций.

Problems of State (Public) Advocacy: Theoretical and Social-legal Questions

Tigran Avetisyan
Summary

The current work touches upon one of the modern concepts of humanities; state (public) advocacy, the legal analysis of its nature and meaning. Synthesizing the various concepts available in the realm of the literature of legal studies, the article clarifies the notions and meanings of state (public) advocacy, as well as their boundaries and associations. Under focus are the factors typical to the procedures of formation and realization of state (public) advocacy as well as peculiarities of their manifestation. In the result of the current study the conceptional model of state advocacy is given, which is supposed to be introduced in the basis of elaborating the meaning of state advocacy, as well as in the basis of legal mechanisms of its defense.

ՄԱՐԻԱ ԲՐՈՒՏՅԱՆ ՀՀ ԳԱՍ պատմության ինստիտուտի հայցորդ

XVդ. երկար ժամանակ հզորություն ու փառք խորհրդանշող Բյուզանդական կայսրությունը ճգնաժամ էր ապրում, իսկ նրա հակառակորդ Օսմանյան կայսրության օրավուր հզորացումը ակնհայտ էր: Թուրքական վտանգը մեծացավ, երբ նրանք գրավեցին Թեսալոնիկեն: Սա արհավիրքի սկիզբն էր, որը կանխագուշակում էին հույն քաղաքական գործիչները, ինչպես նաև Հովհաննես VIII կայսրը: Վերջինս գահ էր բարձրացել բավական բարդ պայմաններում, երբ արտաքին արհավիրքից բացի երկրի ներսում անհանգստություն էր տիրում. արքունիքում չէին դադարում գահակալական կռիվները և լարվածությունը: Կայսեր եղբայրներ Թեոդորը և Կոստանդինը անհաշտ թշնամիներ էին: Բացի այդ, թուրքական սպասվող վտանգի առկայության պայմաններում հույն հասարակությունը գաղափարապես միատարր չէր: Բյուզանդիայի վերջին շրջանի պատմագրությունը ներկայացնում է երեք հոսանքներ՝ լատինամետ, որոնց ներկայացուցիչներն էին Դուկասը, Վեսարիոն Նիկեացին, Իսիդոր Ռուսը, ազգային ուղղափառներ՝ Սֆրանձին, Մարկոս Եվգենիկը, Գենադիոս Սքուլարիոսը: Սրանք ավելի արմատական հոսանքներ էին և ավելի շատ հետևորդներ ունեին, քան երրորդ թուրքամետ հոսանքը, որը համեմատաբար ավելի ուշ էր առաջացել և նախընտրում էր համագործակցել թուրքերի հետ: Հոսանքի ներկայացուցիչներն էին Կրիստոփոլոսը, Խալկոկոմոդիլասը և ուրիշներ:

Այս երեք հոսանքներից առավել ազդեցիկ էր լատինամետը, հավանաբար այն պատճառով, որ դրա մեջ էին Բյուզանդիայի վերջին կայսրերը՝ հատկապես Հովհաննես VIII-ը և վերջին պատրիարքներ Եփրեմը և Հովսեփ II-ը: Ըստ նրանց, կայսրությունը կործանումից կարող էր փրկել միայն Հռոմի պապը, որի հետ դաշինքը կբերեր նաև ողջ Եվրոպայի օգնությունը: Հոսանքում առաջատար դիրքեր էին գրավում Նիկեայի արքեպիսկոպոս Վեսիարիոնը, Գրիգորիոս Մամմասը, Իսիդոր Ռուսը, Խալկոկոմոդիլասը և ուրիշներ: Հոսանքի կորիզը մտավորականության ներկայացուցիչներ էին, որոնք եվրոպական մշակույթի հետ ավանդական կապերի մեջ էին գտնվում:

ՖԼՈՐԵՆՑԻԱՅԻ ԺՈՂՈՎԸ ԵՎ ԴՐԱ ՀԵՏԵՎԱՆՔՆԵՐԸ

Նրանք ցանկանում էին ոչ միայն չխզել այդ կապը, այլ ընդհակառակը՝ ամրապնդել այն մասնավորապես թուրքական ահազնացող վտանգի դեմ:

Կաթոլիկ եկեղեցու միությանը դեմ էր ուղղափառ հոսանքը, որը բաղկացած էր միջին և բարձր հոգևորական դասից: Նրանք հասկանում էին, որ կաթոլիկ եկեղեցու դիրքն ու հեղինակությունը կարող է ավելանալ ի հաշիվ ուղղափառ եկեղեցու՝ ոչ միայն գերակայության, այլև նրա սեփականատիրական-գույքային կարողությունների: Բացի այդ, նրանք վախենում էին, որ օտար ներխուժումների վտանգը ավելի կուժեղանա: Այս հոսանքի ղեկավարն էր Եփեսոսի պատրիարք Մարկոս Եվգենիկը, անդամներից էին նրա ազգակից և հետագայում հոսանքի ղեկավար Գեորգիոս (Գենադիոս) Սքուլարիոսը, տարեգիր Սիլվեստոր Սիրոպոլոսը, Հովհաննես Պալեոլոգ կայսեր եղբայր Դմիտրին և ուրիշներ: Չնայած այստեղ ևս ազդեցիկ շատ անձինք կային, սակայն հոսանքը այնքան հզոր չէր, որպեսզի տնօրիներ Բյուզանդիայի ճակատագիրը:

Փաստորեն Կոստանդնուպոլսի անկման վրտանգի նախօրյակին Բյուզանդիայում առաջացած քաղաքական երեք հոսանքները ի զորու չէղան դույզն-ինչ կանխելու կայսրության վերահաս կործանումը: Կայսրը, վստահ Արևմուտքի օգնությանը, շտապեց դաշինք կնքել Հռոմի հետ՝ դիմելով Եվգենիոս IV պապին և համաձայնվելով բանակցություններն անցկացնել Ֆերրարայում: Պապն առհասարակ ձգտում էր Արևելքի քրիստոնյաներին՝ հայերին, ռուսներին իրեն ենթարկել: Այդ նպատակով նա Ֆլորենցիա էր հրավիրել նաև հայերին: 1439թ. հայոց պատվիրակությունը՝ բաղկացած 4 հոգուց (Սարգիս վարդապետ, Մարկոս վարդապետ, Թովմաս վարդապետ, Հովակիմ Եպիսկոպոս), ճանապարհվեցին Ֆլորենցիա: Ըստ Մ. Չամչյանի, նրանք հանդիպել են հույներին և ստացել նրանց հավանությունը. «Եւ կայսրն արար նրանց պատասխանի, թէ ուրախ են յոյժ ը փոյթ ձեր. և մեծի խնդրուէ առիթ ինձ ընծայի՝ երբ մատուցիք զանձինս յուղղափառ հաւատս և ՚ի կաթուղիկէ եկեղեցի...»:

Ըստ Դուկասի, Ֆլորենցիա մեկնած հունա-

կան պատվիրակությունը ղեկավարում էին Յովհաննես VIII-ը և Յովսեփ II պատրիարքը, անդամներն էին՝ կայսեր եղբայր Դմիտրի, Անտոնիոս Յերակլեացի, Մարկոս Եվգենիկ, Իսիդորոս Ռուսը, Դիոնիսոսը, Դոսիֆեյը, Գրիգորիոսները, Վեսարիոն Նիկեացի, 16 արքեպիսկոպոսներ և եպիսկոպոսներ: Կաթոլիկ եկեղեցին ներկայացնում էին Յոզմի պապը, 8 կարդինալներ՝ Կիրիլիոսը, Ամբրոսիոսը, Երկու Գրիգորիոսները, Վասիլիոսը, Յերոնիմոսը, Ավգուստոսը, Քրիստոստոմոսը և այլն:

1438թ. փետրվարի 8-ին պատվիրակությունը հասավ Վենետիկ, այնտեղից՝ Ֆերրարա, որտեղ կարդինալների և պապի ջերմ ընդունելությունը դրական հույսեր արթնացրեց: Սրա մասին մեզ տեղեկություններ է հաղորդում Սֆրանձինը. «...եւ անցին նաւքն, եւ էր անդ բազմութիւն ժողովրդեան, եւ նշանք եւ դրօշակք եւ փողք եւ աղաղակք... եւ ով կարէ պատմել զմեծագոյն պատիւն թագաւորին, որ ի վենետիկցոցն եղել»: Սակայն հույն պատվիրակներն ունեին լուրջ դժվարություններ: Դրանցից մեկը լեզվական խցընդոտն էր, քանի որ հունարենից լատիներեն թարգմանելու ժամանակ որոշակի բարդություններ էին առաջանում: Ամենամեծ դժվարությունը, սակայն, այն էր որ պատվիրակության ներսում կային գաղափարական տարաձայնություններ: Դրանք այնքան ակնառու էին, որ նկատում էին նաև կաթոլիկ եկեղեցու ներկայացուցիչները:

Բանակցությունների համար հատուկ անձնակազմ էր ընտրված լատին և հույն պատվիրակներից: Յույներից մասնակցում էին 10 հոգի՝ Մարկոս Եփեսացին, Վեսարիոն Նիկեացի, Դոսիթեոս Մոնեմվալացին, Մեթոդիոս Լակեդեմոնացին, Սիրոպուլոսը և այլք: Սակայն հիմնականում կարևոր դերում էին Մարկոսը և Վեսարիոնը, ուստի հենց նրանց միջև էլ ընթանում էր բուռն պայքարը: Վեսարիոնին շատ բարձր էին գնահատում թե՛ Դուկասը, թե՛ Սիրոպուլոսը: Ըստ Դուկասի, նա բավական բանիմաց ու գրագետ մարդ էր:

Նիստերի ժամանակ նկատելի էր լատինամետ հոսանքի առաջատար դիրքը: Ինչ վերաբերում է Վեսարիոնին, ապա դեռ նախքան նիստերին մասնակցելը, մամրամասն մշակում էր իր հետագա ելույթները: Այս հանգամանքը չէր վրիպել ականատեսների աչքերից, որոնց վկայությունների հիման վրա Ջ. Գիլլը գրում է. «Նա Ֆերրարայում ցույց տվեց իրեն որպես լավ պատրաստված և ընդունակ հակառակորդ»: Նրա գաղափարական հակառակորդ Մարկոսը, սակայն, միայն սկզբում էր կարողացել տպավորություն թողնել ներկաների վրա:

Պապը, վստահ իր առաջատար դիրքին, որոշել էր ժողովը Ֆերրարայից տեղափոխել Ֆլորենցիա: Այստեղ նա ավելի սուր է դրել ս. Յովու բխման հարցը, որ տեղիք է տվել կրթերի շիկացմանը: Յույն պատվիրակության ուղղափառ և կաթոլիկ հոսանքները, մոռանալով իրենց բուն նպատակը, նույնիսկ բացահայտ սկսել են անպատվել և վիրավորել միմյանց: Ֆլորենցիայի ժողովի գազաթնակետը հանդիսացավ 14-րդ մատաշոջանը, որի քննարկման առարկան Ֆիլիոկի (Filioque) հարցն էր, այսինքն՝ Սուրբ Յովու առաջացման հարցը, քանի որ կաթոլիկները պնդում էին, որ Ս. Յովին Յորից և Որդուց է բխում, իսկ հույն ուղղափառները՝ հակառակը: Սա այն հիմնական դոգմատիկ տարբերությունն էր, որ դարեր առաջ ծագել էր ուղղափառ և կաթոլիկ եկեղեցիների միջև: Իրականում խնդիրը չէր սահմանափակվում այս հարցի լուծմամբ: Ըստ էության, ընդունել կաթոլիկ եկեղեցու և պապի առաջ քաշած պնդումները, կնշանակեր ընդունել նրա գերիշխանությունը:

Կաթոլիկ եկեղեցու հաղթանակն անխուսափելի էր: Բոլորին պարզ էր, որ պապը զիջումներ անելու ոչ մի ցանկություն չունի: Կայսրն անգամ դաշինք կնքելուց բացի այլ տարբերակ չէր գտնում, ուստի պահանջում էր, որ պատվիրակության անդամները ընդունեն ունիան: Նա, ոմանց սպառնալով, որ ճանապարհին կթողնի թշնամի որևէ երկրում, ոմանց՝ կաշառելով, կարողացավ հասնել իր նպատակին: 1439 թ. ապրիլին Վեսարիոն Նիկեացու արտասանած ճառը լիովին ջախջախեց ուղղափառների բանակը: Ըստ Ջ. Ուդալցովայի, Վեսարիոնի լատինամետ դիրքորոշումը ավելի էր ամրապնդվել նրա՝ Իտալիա գալուց հետո, երբ այստեղ ծանոթացել և շփվել էր հայտնի հումանիստների հետ: Կարդինալներ Ջուլիանոյի և Դոմինիկոյի հետ երկար զրույցները հնարավորություն էին տվել ավելի մոտիկից ծանոթանալ կաթոլիկ եկեղեցու, նրա գործիչների հետ: Իտալիայում նա հայտնաբերել էր հունարեն թարգմանությամբ մի քանի լատինական գործեր: Եվ այս ամենը մեծ ազդեցություն էր թողել նրա ապրիլյան կոչի մեջ, որը բաղկացած էր 10 գլուխներից: Այստեղ Վեսարիոնը խոսում է եկեղեցիների բաժանման չարաղետ հետևանքների մասին, գտնում, որ դրանց վերացման ժամանակն է: Յարկավոր է միասնական եկեղեցու գլուխ կարգել այնպիսի մեկին, որը հանուն ճշմարտության կարող է զոհաբերել իրեն: Յատկանշական է այն, որ Սքոլարիոսը, որ առանձնապես կողմ չէր ունիայի կնքմանը, հավանություն էր տալիս նրա այս խոսքերին: Սա է Վեսարիոնի այն կոչը, որը ուղղափառ հոսանքի կողմնակիցների

մեջ գաղափարական բեկում առաջացրեց: Աքուլարիոսի հետևից միության կողմնակիցներ դարձան Անտոն Զերակլեացին, Դոսիթիոս Մոնենվազցին: Այս իրողությունն ավելի շատ գրգռեց Մարկոսին: Ի վերջո, 1439 թ. հուլիսի 6-ին Ֆլորենցիայում կնքվեց կաթոլիկ և ուղղափառ եկեղեցիների միության ակտը: Հույն պատրիարքը համաձայնեց պապի՝ Սուրբ Հոգու ծագման պնդմանը: Նա ստացավ պապի հետևյալ խոստումները.

1. Իր միջոցներով հույներին հայրենիք վերադարձնել,

2. Կոստանդնուպոլսում պահել 300 զինվոր քաղաքը պաշտպանելու համար,

3. Դեպի Արևելք գնացող ուխտավորները պիտի այցելեին նաև Կոստանդնուպոլիս,

4. Անհրաժեշտության դեպքում ջոկատներ կուղարկվեն Կոստանդնուպոլիս՝ կայսեր անվտանգությունը ապահովելու համար,

5. Բյուզանդական կայսրության համար ծայրահեղ վտանգավոր պայմաններում եվրոպական պետությունները օգնելու են իրենց զորքերով:

Միության հանդիսավոր փակման արարողությունը տեղի ունեցավ 1439 թ. հուլիսի 6-ին: Վեհաշուք տաճարում պապը շրջապատված էր կարդինալներով, կայսրը՝ հույն պատվիրակության ներկայացուցիչներով: Կարդինալ Ջուլիանոն կարդաց դաշինքի կնքման լատիներեն, Վեսարիոն Նիկեացին՝ հունարեն տեքստը: Հույները՝ կայսեր գլխավորությամբ, հերթականությամբ մոտեցան պապին, խոնարհվեցին նրա առաջ և համբուրեցին ձեռքը: Սա նվաստացման վերջին արարն էր, որ պապը պարտադրեց հույներին Ֆլորենցիայի ժողովի ավարտին: Նա ավելորդ չհամարեց մեկ անգամ ևս նշել, որ այսուհետև ուղղափառ եկեղեցին, ի դեմս հույն պատրիարքի, ենթակա է իրեն:

Լատինամետ հոսանքի թույլ տված սխալն այն էր, որ նա Բյուզանդիայի փրկությունը միայն եվրոպայի օգնությամբ մեջ էր տեսնում: Անգամ այն ժամանակ, երբ պապն իրեն ձեռնտու պահանջներն էր առաջ քաշում և հույներին ողողում շռայլ խոստումներով, նրանք հստակ չէին ձևակերպում իրենց՝ Ֆլորենցիա գալու բուն նպատակը: Երկարատև բանակցությունների ժամանակ հույները ընդամենը երկու-երեք անգամ կարողացան խոսել թուրքական արհավիրքի մասին:

Տարբեր պատմաբաններ հույների կողմից կատարված այս քայլը տարբեր ձևով են մեկնաբանում: Շատերի կարծիքով բյուզանդացիները իրենք իսկ դիմեցին ինքնասպանության: Դա այնպիսի մի ժամանակաշրջան էր, երբ հասարակ

ժողովուրդը անհուն վստահությամբ էր լցված դեպի հավատքը և կուրորեն հետևում էր կրոնական առաջնորդներին: Շատերը ենթագիտակցորեն հավատում էին, որ կայսրությունը հավետ չի կարող լինել, մի օր գալու է նրա վախճանը: Հույները նաև բավական լավատես էին. Վեսարիոն Նիկեացին, ունիայի մեջ ոչինչ վտանգավոր չտեսնելով, Արևմուտքի օգնությամբ էր ցանկանում Բյուզանդիան ոտքի կանգնեցնել՝ տալով նրան մշակութային և քաղաքական հզոր ուժ:

Փաստորեն Ֆլորենցիայի ժողովը պապի բացահայտ հաղթանակն էր քրիստոնյա մյուս եկեղեցիների նկատմամբ: Իր հաջորդների համար եվզեցնիս IV-ը ապահովում էր միահեծան իշխանություն: Այս նպատակին հասնելու ամենամեծ խոչընդոտը՝ Կոստանդնուպոլսի պատրիարքությունը իր ենթակայության տակ առնելը, արդեն վերացվել էր: Հայրենիքում պատվիրակության անդամներին գրկաբաց չընդունեցին: Հետագայում նրանցից միայն Աքուլարիոսն էր կարևոր դեր խաղալու իր ժողովրդի կյանքում՝ հնարավորինս համախմբելով նրան եկեղեցու շուրջ:

Հայերն ու հույները ցանկանում էին միության ակտը կնքել նույն պատճառով: Չունենալով անհրաժեշտ ուժ թշնամուն դիմակայելու համար, նամանավանդ, որ բախտակից հույները բռնել էին ունիայի ընդունման ճանապարհը, հայերը ևս իրենց հույսը կապում էին Արևմուտքի հետ: Պապին հղած նամակում նրանք ներկայացնում էին հայ ժողովրդի ծանր վիճակը. «Կարի դժուարին է մեզ գալ ժողովել ի միասին, քանզի գրեա թե ողջոյն իսկ ազգ մեր ցրուեալ է ի սփիւռս բարբարոսիկ ազգաց, Թաթարաց, Տաճկաց եւ անհաւատից, եւ չարագոյն այն է, զի անկեալ կայ ընդ լծով ծառայութեան եւ հարկատու, եւ այս արժանի ցաւոց»: Այնուամենայնիվ, այս ժողովով չարդարացան ո՛չ հայերի և ո՛չ էլ հույների հույսերը. «Այնպէս որ Փլորենտիոյ ժողովը, փողով ու թմբուկով ծանուցուած, չկրցաւ դեր կատարել: Ան չկրցաւ Հռոմի ծոցը բերել ոչ Յոյները, ոչ ալ Հայերը»: Եկեղեցիների միավորման հանգամանքը չէր կարող ժողովրդականություն ունենալ: Դա ժամանակի խնդիր էր: Հայոց եկեղեցին վաղուց արդեն խզել էր կապերը մյուսների հետ, իբրև ազգային դավանանքի եկեղեցի: Հայերի դավանական անկախության նախահիմքը դրված է V դարում, երբ նրանք հրաժարվեցին մասնակցել Քաղկեդոնի ժողովին: Դավանական անջրպետները նրանց թույլ չէին տալիս անկաշկանդ առնչվելու և ուղղափառ, և հռոմեական եկեղեցիների հետ: Այստեղ չենք ցանկանում սոսկական համահարթեցում անել այս երկու եկեղեցիների նկատմամբ հայ եկեղեցու ունեցած վերաբեր-

մունքում: Հայտնի են ուղղափառ եկեղեցու գործադրած հավածական գործողությունները հայկական դավանանքի դեմ՝ ընդհուպ մինչև վերջին Պալեոլոգները (հենց թուրքական իրական վտանգն էր, թվում է, այս վերջիններին մղել հայերի հանդեպ կրոնադավանական շատ ավելի զուսպ քաղաքականության): Ինչ վերաբերում է կաթոլիկ եկեղեցուն, ապա հատկապես XVI դարից հայ կաթողիկոսները քանիցս նրա հետ են կապել օսմանյան և պարսկական լծից հայերի ազատագրական բաղձանքները առանց, սա-

կայն, կաթոլիկությունը հայ եկեղեցուն որևէ կերպ պարտադրելու:

Զմիանալու համար իր պատկառելի ավանդույթներն ու ինքնագիտակցությունն ուներ հույն ուղղափառ եկեղեցին, որը դարեր շարունակ ղեկավարում էր Բյուզանդիայի հոգևոր կյանքը: Ֆլորենցիայի ժողովում նրա կնքած ունիան կաթոլիկ եկեղեցու հետ՝ զուտ ձևական, անցողիկ բնույթ ուներ, որն այդպես էլ չունեցավ ոչ քաղաքական և ոչ էլ կրոնական որևէ հետևանք հույների համար:

1. Βακαλοπον'λοσ Α., Νέα Ελληνική Ιστορία, Θεσσαλονίκη, 2003, σ. 34.

2. Удалцова З.В., Борьба партий в Византии XVв. и деятельность Виссариона Никейского (Византийский временник), т. II, М.-Л., 1949, с. 296.

3. Նույն տեղում: Ընդհանուր առմամբ, վերջին Պալեոլոգները նման չէին իրենց մախնիներին: Նրանք կամազուրկ, թույլ անձնավորություններ էին: Շատ արագ միմյանց հաջորդող բյուզանդական կայսրերից ոչ մեկը չկարողացավ ճկուն գտնվել թե՛ արտաքին, թե՛ ներքին հիմնահարցերում: Դրան ավելացած՝ վերջին պատրիարքները չունեին կայուն քաղաքական դիրքորոշում և ավելի շատ էին ենթարկվում կայսրերի կամքին:

4. Удалцова З.В., Борьба партий в Византии XVв. и деятельность Виссариона Никейского (Византийский временник), т. II, М.-Л., 1949, с. 297, 298: Լատինամետ հոսանքի այն ներկայացուցիչները, որոնք պատկանում էին հոգևոր վերնախավին, նպաստավոր էին համարում պապի և Եվրոպայի հետ մերձեցումը: Դրա միջոցով նրանք կկարողանային ամուր պահել իրենց կրոնական իրավունքներն ու բարձր դիրքերը:

5. Նույն տեղում, էջ 299, Сказкин С., История Византии, т. 3, М., 1967, стр. 178:

6. Рансимин С. Падение Константинополя в 1453 г., М., 1983, с. 27.

7. Չամչյան Ս., Հայոց պատմություն, Գ հատոր, Երևան, 1984, էջ 479: Արևելյան եկեղեցիները իր շուրջ համախմբելու և ուղղափառների հետ ունիայի գաղափարը գործնականում դուրացնելու նպատակով պապ Եվգենիոս IV-ը Ֆլորենցիայի ժողով էր հրավիրել նաև Կիլիկիայի կաթողիկոս Կոստանդին Վահկեցուն: Հայտնի է կաթողիկոսի նամակը, ուր ասվում է. «Դարձեալ յայտ առնեն Տեառնդ Բդեշխի եւ այլոց տեարց

խորհրդականաց քոց, եթէ լիով իշխանութեամբ մերով կարգեցաք փոխանակ անձին մերոյ զորդի իմ՝ զՍարգիս վարդապետ, զՄարկոս վարդապետ եւ զԹովմաս վարդապետ եւ զՅովակիմ Եպիսկոպոս Բերիայ», Պալճեան Ա., Պատմութիւն կաթողիկէ վարդապետութեան ի Հայս, Վիեննա, 1878, էջ 89:

8. Դուկասը նշում է, որ թուրքամետներից ոչ ոք չկար: Ducas M., Historia Byzantina, Bonnae, 1834, p. 214-215: Ֆլորենցիայի ժողովի մասին հանգամանորեն հիշատակում է մասնակից և ականատես Սիրոպուլոսը իր օրագրում: Այստեղ հեղինակը առանձին-առանձին ներկայացնում է մասնակիցների դիրքորոշումը: Պատրիարքի մասին խոսելով՝ նշում է, որ նա, ելնելով պետության շահերից, ցանկանում էր եկեղեցիների միացման իրականացումը, սակայն հոգով դեռևս մնում էր ուղղափառ դավանանքին հավատարիմ: Փալով Սքոլարիոսին՝ հեղինակը նշում է, որ նա դեռևս արքունի քարտուղար էր և չնայած գրում էր միության մասին, իրականում քողարկված դիրք ուներ: Վեսարիոն Նիկեացուն նա համարում է հավասարակշռված, իսկ Իսիդորին՝ տաքարյուն, հաճախ նաև լկտի: Успенский Ф.И., История Византийской империи, т. 3, М., 1948, с. 771:

9. Նույնիսկ պապը կայսեր հետ հանդիպման ժամանակ չթողեց վերջինիս խոնարհվել իր առջև, գրկեց և նստեցրեց իր կողքին: Удалцова З. В., Борьба византийской партии на Флорентийском соборе и роль Виссариона Никейского в заключении унии (Византийский Временник), т. 3, М., 1950, стр. 117.

10. Մաշտոցի անվ. Մատենադարան. ծեռ. N 2644, էջ 179 ք: ՀՀ Մատենադարանում հայտնաբերվել է «Պատմութիւն Յունաց տէրութեան և Կոստանդնուպոլսոյ առման» վերնագրով Սֆրանձիի աշխատության հայերեն անտիպ թարգմանությունը, որը գրեթե չի տարբերվում բնագ-

րից: Ձեռագիրն ընդգրկում է վերջին Պալեոլոգոսների շրջանից մինչև Կոստանդնուպոլսի անկումը ընկած ժամանակաշրջանը: Շատ տեղերում հայերեն ձեռագիրը ավելի հաջողված է, քանի որ ներքին բաժանումները հունարենի համեմատ ավելի պարզ են արված: Բացի այդ, հայերեն բնագիրը երբեմն լրացնում ու պարզաբանում է հունարենի շատ տողեր:

11. Ducas M., նշվ. աշխ., էջ 119: Դուկասը, որ ավելի շատ լատինամետ էր, Ֆլորենցիայի ժողովի իրադարձությունների ընթացքը հանգամանորեն չի շարադրում, չնայած ամենուր երևում է հեղինակի մեծ հարգանքը և վստահությունը Վեսարիոնի նկատմամբ:

12. Gill J., Church Union: Rome and Byzantium (1204-1453), L., 1979, p. XIV-215. Այս հեղինակը նշում է, որ Վեսարիոնը իր ճառերում հանդես էր գալիս ողջ հույների անունից՝ ձգտելով միասնական պահել պատվիրակության ոգին:

13. Удалцова З. В., Борьба византийской партии на Флорентийском соборе и роль Виссариона Никейского в заключении унии (Византийский Временник), т. 3, стр. 120J

14. Ըստ Ֆ. Ուսպենսկու, պատճառը Ֆերրարայում բռնկված համաճարակն էր Սուրբ Փ.Ի., նշվ. աշխ., էջ 771, իսկ ըստ Զ. Ուդալցովայի, պապը իր նստավայրում ցանկանում էր հոգեբանորեն ավելի կախվածության մեջ գցել առանց այդ էլ ոչ միասնաբար հանդես եկող հույներին, Удалцова З. В., Борьба византийской партии на Флорентийском соборе и роль Виссариона Никейского в заключении унии (Византийский Временник), т. 3, стр. 123: Բացի այդ, Ֆլորենցիայի նրբամիտ բանկիրներն ու առևտրականները Պապին մեծ գումարներ էին խոստացել ժողովը Ֆլորենցիա տեղափոխելու դեպքում, ակնկալելով, որ ժողովի առկայությունն իրենց քաղաքում կխթանի առևտուրն ու դրամական գործառնությունները:

15. Հույն պատվիրակների մեջ կրքեր այնքան էին բորբոքվել, որ նույնիսկ Մարկոս Եվգենիկոսը, բացառելով կաթոլիկների հետ միացման տարբերակը, նրանց անվանել էր հերետի-

կոսներ: Հետագայում այս խոսքերը ճակատագրական դարձան նրա համար: Gill J., նշվ. աշխ., էջ XV-232:

16. Gill J., նշվ. աշխ., էջ XV-230:

17. Удалцова З. В., Борьба византийской партии на Флорентийском соборе и роль Виссариона Никейского в заключении унии (Византийский Временник), стр. 124-125J

18. Կա կարծիք, թե, իբր, կայսրը Մարկոսին ունիայի կնքման ժամանակ կալանքի տակ է առել, որպեսզի վերջինս չխանգարի ստորագրելու միության ակտը: Սա ժխտում է Ա. Սադոլը՝ հենվելով Մարկոսի պնդման վրա, համաձայն որի, նա չի մասնակցել բանակցություններին՝ իր հիվանդության պատճառով: Удалцова З. В., Борьба византийской партии на Флорентийском соборе и роль Виссариона Никейского в заключении унии (Византийский Временник), с. 128:

19. Հույները, որ աքսորի ու աղքատության մեջ էին, երկար էին սպասել այդ պահին, Gibbon E., History of the Decline and Fall of the Roman Empire, L., 1838, p. 205.

20. Рансимен С., 29J

21. Gibbon E., նշվ. աշխ., էջ 212, Удалцова З. В., Борьба византийской партии на Флорентийском соборе и роль Виссариона Никейского в заключении унии (Византийский Временник), т. 3, стр. 129J

22. Рансимен С., նշվ. աշխ., էջ 31:

23. Βακαλοπον'λοσ Α., նշվ. աշխ., էջ 35: Նա հետագայում հեռացել է հայրենիքից և խաչակրաց արշավանքի կազմակերպման անհաջող փորձ կատարել: Рансимен С., նշվ. աշխ., էջ 32:

24. Τομαδα'κησ Ν. Β., 'Ετον'χρευσεν ο'χ Γεω'χρυ'ος 'Αμ'ρον'χ'τσ'ησ, Αθ'ηναι, 1948, σ. 142.

25. Պալճեան Ա., նշվ. աշխ., էջ 82:

26. Սիրունի Յ. ճ., Պոլիս և իր դերը, հատ. I, Պէյրութ, 1965, էջ 137:

27. Уния - Միավորում, միություն

Флорентийское собрание и его последствия Мария Брутян

Резюме

В XV веке существовала опасность для христианских государств, особенно для Византийской империи, которая испытывала кризис из-за битв за престол и турецких нашествий. Однако худшим являлось то, что возникшие в Византии три политических течения не в силах были привести к единству и предотвратить неизбежное падение империи. Римский папа Евгений IV использовал это обстоятельство во благо себе и предложил свою помощь в урегулировании этого вопроса, взамен на свое безраздельное влияние над христианами. Греки не имея иного выхода 6-го июля 1439 г. во Флоренции подписали акт об объединении католической и православной церквей-создали унию. Достигнув своей цели, папа получил безраздельное господство, однако греки не получили обещанную папой военную помощь, в результате в 1453г. Константинополь был захвачен турками.

Армяне, так же, как и греки, не могли противостоять туркам, поэтому они вступили на путь принятия унии. Однако эта уния носили формальный характер и не принесла никаких результатов для греков и армян.

The meeting in Florence and its results Maria Brutyan

Summary

In the XV centuries the Turkish danger was vivid for the christian states especially for the Greek Empire, which was in a dangerous state because of Turkish envasions. But the worst thing was that the three political divizioni could not unite and foresee the coming disaster. Taking the chance, the Pope proposed his aid and instead demandd his superiority over the christians. The Greeks, not having a choice, in July 6 in 1439 accepted the Church Union. The Pope reached his aim, but he didn't help the Greeks. In 1453 the Turks captured Constantinople. Armenians like the Greeks, did not have enough power to risist the Turks, accepted the Church Union. But this Union didn't have any good result either for the Greeks or for the Armenians.

ԱՐԹՈՒՐ ՄԵԼԻՔՅԱՆ

*Վանաձորի Հովհ. Թումանյանի անվան
պետական մանկավարժական ինստիտուտ*

373թ. Պապ Արշակունու դավադիր սպանությունը և դրան հայ աշխարհիկ ու հոգևոր ավագանու հանցակցությունը ցույց տվեց, որ Արշակունիների հայկական պետությունն այլևս կորցրել է կենտրոնացման և ինքնուրույն արտաքին քաղաքականություն վարելու օբյեկտիվ պայմանները: Այս հանգամանքը շատ հստակ արձանագրել է Փավստոսը, համաձայն որի Պապի սպանությունից հետո հայոց մեծամեծերի խորհուրդը ընդունել է որոշում. «Ոչ կարենք հեթանոսաց 'ի պարսկաց 'ի ծառայութիւն մտանել, և թշնամի առնել զթագաւորն Յունաց. և ոչ զերկոսեան թշնամի առնել, և ոչ առանց միոյ թիկանց կարենք կեալ...զինչ եղև՝ ահա եղև, թող ծառայեսցուք թագաւորին Յունաց. կացցուք 'ի հնազանդութեան իշխանութեան թագաւորութեանն Յունաց. զհարդ և կամք իցեն թագաւորութեան Յունաց, արասցեն մեզ»:

Պապի փոխարեն 374թ. հայոց գահին նստեցված Վարազդատը (374-378) գալով Հայաստան, իր շուրջը համախմբեց կենտրոնամետ ուժերին, որոնք միջոցներ էին որոնում Արշակունիների երերացող պետությունը փրկելու համար: Ըստ երևույթին Վարազդատը փորձել է շարունակել Պապի ներքին ու արտաքին քաղաքականությունը: Սակայն այս հարցում նա անխուսափելիորեն պետք է բախվեր Պապի սպանությունից հետո վերստին թափ առած հռոմեացի խմբավորման հետ, որը Մեծ Հայքի թագավորության հետագա գոյությունն այլևս պատկերացնում էր միայն հռոմեական կայսրության հետ օրգանական կապի մեջ: Արտահայտելով արևմտամետ հոսանքի տրամադրությունները, Փավստոսը անթաքույց արհամարհամքով է բնութագրում Վարազդատին ու նրա գործունեությունը. «...Եւ էր նա մանուկ յաւուրց, լի արութեամբ, կորովի ձեռօք, քաջ սրտիւ և 'ի մտաց թեթև, մանգաբարոյ, տղայահանճար մանկամիտ»: Վարազդատի գահակալության սկզբում իր գործունեությունն էր շարունակում Մուշեղ Մամիկոնյան սպարապետը, որն առաջադրել էր հռոմեական ծախսով ռազմաքաղաքական բարենորոգումներ իրականացնելու ծրագիր: Դրա իրագործումը, Հ. Մանանդյանի գնահատմամբ, հանգեցնելու էր Հայաստանը ինքնավարության հիմունքներով կայսրությանը միացվելուն: Փաստորեն Պապի սպանությունից հետո պարսկասեր նախարարների նման, հռոմեամետ խմբավորումը ևս որդեգրել էր հակապետական կողմնորոշում՝ ցանկանալով երկիրը

377 Թ. ՊԱՐՍԿԱ-ՀՈՌՄԵԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆԱԳԻՐԸ

հանձնել Հռոմեական կայսրությանը:

Հռոմեացիներ ուժերի այս դիրքորոշումը չէր կարող անհետևանք մնալ Վարազդատի ու նրա մերձավոր շրջապատի կողմից: Վերոնշյալ քաղաքական խմբավորման առաջնորդ սպարապետ Մուշեղ Մամիկոնյանը Վարազդատի կողմից հիմնավոր կերպով մեղադրվեց պետական դավաճանության և նույնիսկ Պապ թագավորի սպանությանը հանցակցելու մեջ և սպանվեց ճիշտ նույն ձևով, ինչ որ Պապը:

Կայսրության հյուսիսային և արևելյան սահմաններում քաղաքական իրադրության կտրուկ վատացման պատճառով Վաղեսը չկարողացավ ինչ-որ կերպ հակազդել Վարազդատի գործունեությանը: Սակայն նաև Արշակունիների թագավորությունն ի գործու չեղավ խուսափել այն ճակատագրից, որը նրա համար պատրաստում էին հարևան տերությունները:

Շապուհ II-ը, որը դեռևս 258թ. կայուն խաղաղության դիմաց Հռոմից պահանջել էր վերականգնել Հայաստանի՝ մինչև Մծբինի պայմանագիրը գոյություն ունեցած կարգավիճակը, Պապի սպանությունից հետո մի նոր առաջարկ արեց: «Շապուհը, - գրում է Ամմիանոսը, - իր զորքի առաջվա պարտությունից հետո, լսելով Պապի մահը, որին չափազանց աշխատում էր իր դաշնակիցը դարձնել, խոր խոցվեցավ, բայց մեր զորքի քաջությունից ակնածելով՝ մեծ նախապատրաստություններ էր տանում: Արշակին՝ իբրև պատգամավոր, կայսեր մոտ ուղարկելով, պահանջում էր Հայաստանը կատարելապես ոչնչացնել՝ իբրև պատճառ՝ անընդհատ աղետների: Իսկ եթե այս անհաճո երևա, ուրիշ բան էր պահանջում, որ Իբերիայի բաժանումը վերանա, այստեղից հանվի հռոմեական պահապան զորքը և թույլ տրվի Ասպակորեսին, որին ինքը [վրաց] ազգի վրա իշխանավոր էր կարգել, միահեծան թագավորելու»: Շապուհի նման հավակնությունները պատահականություն չպետք է համարել: Պարսից արքան, ըստ երևույթին, քաջատեղյակ էր կայսրության դանդաղության սահմաններում առաջացած դժվարություններին և փորձում էր հակառակորդի քաղաքական ճգնաժամից իր օգուտները քաղել: «Բայց Վաղես կայսրը, շարունակում է Ամմիանոսը, իրեն զորեղ զգալով, բացեիքաց մերժեց Շապուհի այս պահանջները: Այս բոլորին Վաղեսը պատասխանեց, թե ինքը չի կարող ոչինչ նվազեցնել այն պայմաններից, որ փոխադարձ համաձայնությամբ հաստատվել էին, այլ կապշտ-

պանի նրանց մեծ եռանդով» : Նշմարվող պատերազմին պատրաստվելու նպատակով է, որ կայսրը 374թ. վերջերին թույլատրեց վեստգոթական ցեղերին ներգաղթել կայսրության սահմաններ: Ամմիանոսը վկայում է, որ կայսրը վեստգոթերի ներգաղթը թույլատրել էր ոչ միայն տնտեսական նկատառումներով (բնակեցնելու ժամտախտի համաճարակից ու պատերազմներից անայացած Բալկանյան պրովինցիաները), այլև նպատակ ուներ նրանց հզոր զինուժը ծառայեցնել Արևելքում իր պատերազմական ծրագրերին : Կայսեր վճռական կեցվածքը հասկանալի է դառնում հատկապես, երբ ուշադրություն ենք դարձնում աղբյուրների բերած քվական տվյալներին: Համաձայն Ջոսիմոսի, դանուբյան սահմանն անցած վեստգոթերի թիվն ավելի քան միլիոն էր, որից կռվող ուժը կազմում էր մոտ 200.000 մարդ : Փաստորեն Վաղեսը ցանկանում էր ի շահ իրեն ծառայեցնել այն գործոնը, որի վրա հույս էր դրել Շապուհը:

Ն. Ադոնցը խորաթափանց կերպով նկատում է պարսկա-հռոմեական բանակցություններում հռոմեական դիվանագիտության նպատակները: Նրա կարծիքով, կողմերի միջև մոր հակասությունը ծագել էր 363թ. պայմանագրի հողի վրա այն պատճառով, որ Հայաստանի մասին կետը հակամարտող կողմերից յուրաքանչյուրը մեկնաբանում էր յուրովի : Շապուհը, վկայակոչելով պայմանագրի տառը, Հայաստանը համարում էր իր ազատ գործունեությանը թողնված երկիր, մինչդեռ Վաղեսը, հեռանալով նույն տառից, հայտարարում էր, որ 363թ. պայմանագրով հայերին թույլատրվել է ապրել ըստ իրենց հայեցողության (ab arbitrium suum vivere cultoribus eius permissis): Այսինքն՝ կայսրությունը, հրաժարվելով Հայաստանի նկատմամբ իր պատրոնությունից, ճանաչել է Հայաստանը որպես սուվերեն երկիր: Այսպիսով կայսրը Հովհաննոսի կնքած համաձայնության իրավական հիմքերը այլաբանորեն մեկնաբանելով, այն տեղափոխում էր անհամաձայնության (dissensus) հարթություն և դրանով իսկ կասեցնում պայմանագրի հետագա գործադրությունը :

Հայաստանի հարցում Վաղեսի հանդես բերած հաստատականությունը, անշուշտ, արտահայտում էր ոչ միայն կայսեր, այլև Արևելահռոմեական կայսրության արքունիքի ու ընդհանրապես տիրող դասակարգի լայն խավերի տրամադրությունները: Այստեղ տիրապետող և արևելյան առևտրի հետ մեծապես կապված առևտրա-արհեստագործական արիստոկրատիայի շահերը պահանջում էին անխախտ վերահսկողություն պահպանել Հայաստանի ու

Միջագետքի նկատմամբ:

376թ. վերջերին Վաղեսը եկավ Անտիոք՝ մոտիկից տնօրինելու Արևելքում ստեղծված իրավիճակը: Կայսեր առաջին քայլերից մեկը եղավ հեծելազորի պետ Վիկտորի և Միջագետքի դուքս Ուրբիկիոսի ղեկավարությամբ պատվիրակության առաքելը Տիգրան: Վերջիններիս խնդիրը, համաձայն Ամմիանոսի, համոզելն էր Շապուհին հրաժարվելու Հայաստանի նկատմամբ անօրինական հավակնություններից: Պատվիրակությունը պարսից արքունիքին ներկայացրեց կայսեր պաշտոնական դիրքորոշումը: Սակայն ինչպես Ամմիանոսն է վկայում, Վիկտորն ու Ուրբիկիոսը, դուրս գալով իրենց լիազորությունների շրջանակներից, առանց կայսեր հրամանի, ընդունեցին Շապուհի առաջարկած մի քանի մանր գավառներ՝ փոխարենը պարսիկներին զիջելով այլ տարածքներ: Թեև Ամմիանոսը չի մանրամասնում, թե որ տարածքների մասին է խոսքը, այնուամենայնիվ միանգամայն պարզ է, որ խոսքը վերաբերում է հայկական գավառներին, քանի որ երկու երկրների կռվախնձորը հենց Հայաստանն էր: Մյուս կողմից, Ամմիանոսի վկայության ընդհանրական բնույթը հուշում է այն մասին, որ բանակցությունների ժամանակ պարսիկներն առաջարկել են իրականացնել ոչ թե Հայաստանի մոր սահմանաբաժանում, այլ իրենց կողմից (նախկինում իրենց պատկանած) որոշ տարածքներ զիջելով հռոմեացիներին՝ ցանկացել են դրել նրանց ճանաչելու այն բաժանումը, որը գոյություն էր ունեցել նախկինում՝ 276-298 թթ.: Ն. Ադոնցի կարծիքով, խոսքը այստեղ պարսիկների կողմից Հաշտյանքի ու Բալահովիտների զիջման մասին է, որոնք, իսկապես, Հայաստանի բաժանումից հետո մնացին նրա հռոմեական մասում: Ադոնցի կարծիքին է նաև Հ. Մանանդյանը: Սակայն կարևոր է նկատել, որ պարսիկները կարող էին հռոմեացիներին զիջել այնպիսի գավառներ, որոնք վերոնշյալ ժամանակահատվածում նրանց իշխանությանը չէին պատկանել: Այս տեսանկյունից բացառվում է, որ խոսք գնար Հաշտյանքի ու Բալահովիտների մասին, քանի որ սրանք Հայաստանի 276թ. բաժանման ժամանակ էլ մտել էին Հայաստանի հռոմեական մասի մեջ: Մենք հակված ենք կարծելու, որ Ամմիանոսի խոսքը վերաբերում է հյուսիսում Սպեր և Շաղագոմք, իսկ հարավում՝ Անգեղտուն և Մեծ Ծոփք (Նփրկերտ) գավառներին, որոնք III դ. երկրորդ կեսից մինչև դարձվեց պարսկական տիրապետության տակ էին եղել, իսկ ավելի ուշ՝ Հայաստանի պարսկա-հռոմեական մոր բաժանքից հետո արդեն մտնում էին Հայաստանի հռոմեական մասին մեջ: Գիշտ է, այդ գավառները բնավ էլ փո-

քոր չէին, սակայն հեղինակը, որը հավանություն չի տալիս կայսրության արևելյան քաղաքականությանը, կարող էր կանխամտածված դրանք կոչել «աննշան»՝ արտահայտելու համար իր բացասական վերաբերմունքը թե՛ Հայաստանի բաժանման փաստի, թե՛ բաժանման Հռոմի համար անպատվաբեր համամասնության հանդեպ:

377թ. սկզբներին Վաղեսի մոտ ժամանեց Սուրենի ղեկավարած պարսկական պատվիրակությունը, որը կայսրին առաջարկեց այն նույն գավառները, որոնք ընդունել էին Վիկտորն ու Ուրբիկիոսը: Սակայն կայսրը չընդունեց այդ առաջարկությունները և սկսեց նախապատրաստություններ՝ նույն տարվա գարնանը պարսիկների դեմ արշավելու համար: Շապուհին իր հերթին նույն Սուրենին հրամայեց զբաղեցնել, իսկ դիմադրության դեպքում նաև զենքով գրավել այն գավառները, որոնք ինքնագլուխ ընդունել էին Վիկտորն ու Ուրբիկիոսը: Ինչպես Ամմիանոսն է վկայում, Սուրենին հաջողվեց դա կատարել առանց դժվարությունների:

Հարկ է նշել, որ Սուրենի գործողությունների մասին Ամմիանոսի վկայությունը պատմագիտության մեջ մեկնաբանվել է երկու՝ տրամագծորեն հակառակ ձևով: Ն. Ադոնցն ու Հ. Մանանդյանը, հարազատ մնալով Ամմիանոսի բնագրին, գտնում են, որ Սուրենին հանձնարարվել է ետ գրավել պարսիկների կողմից Հռոմին զիջված գավառները: Հ. Գաթրոնյանի ու Հ. Աստուրյանի կարծիքով, ընդհակառակը, Սուրենին հանձնարարվել է գրավել այն գավառները, որոնք հռոմեական պատվիրակությունը թողել էր Շապուհի տնօրինությանը: Անկախ այդ ամենից՝ Վարագդատի կառավարման ներքո գտնվող Հայաստանն իր ողջ տարածքով պաշտոնապես հռոմեական հովանավորության տակ էր, և պարսիկների գործողությունները նրա այս կամ այն մասում անխուսափելիորեն խախտում էր ստատուս կվոն: Բայց հանգամանքների բերումով Վաղեսը չկարողացավ որևէ կերպ հակազդել պարսիկներին:

376թ. վերջերին կայսեր թույլտվությամբ սկսվել էր վեստգոթական ցեղերի ներգաղթը բալկանյան պրովինցիաներ: Սակայն Դանուբի գետանցի ժամանակ թույլ տրված սխալներն ու արհեստականորեն ստեղծված դժվարությունները, վերջապես, վեստգոթական ցեղապետների դեմ Վաղեսի կուսակալ Լուպիցիանոսի կազմակերպած անհաջող դավադրությունը հանգեցրին հզոր մի ապստամբության, որին միացան ոչ միայն Դանուբն անցած օստգոթական ու հոների մի քանի դրուսթինաներ, այլև բալկանյան պրովինցիաների չքավորությունն ու կոլոնները:

Պրովինցիական իշխանությունները ի գործու չեղան ճնշելու ապստամբությունը: Ավելին, 377թ. վերջերին Մարկիանոպոլիսի մոտ հռոմեական բանակի պարտությունից հետո ապստամբները ողողեցին ողջ Թրակիան՝ սպառնալով մայրաքաղաքին: Այսպիսով, այն հույսերը, որ վեստգոթերի հետ կապում էր Վաղեսը պարսիկների դեմ վճռական գործողություններ վարելու համար, հոգս ցնդեցին:

Բալկաններում ստեղծված իրավիճակի մասին հստակ պատկերացում չունեցող կայսրը Անտիոքում դեռևս պարսիկների դեմ նախապատրաստություններ էր տեսնում, երբ նրան հասավ հռոմեական բանակի ջախջախման և մայրաքաղաքին սպառնացող վտանգի մասին լուրը: Աղետի առաջն առնելու համար Վաղեսը 377թ. վերջին Ասորիքից շտապեց Կոստանդնուպոլիս:

Կայսրության համար օրհասական պահին Վաղեսը չէր կարող թիկունքը մերկացնել Շապուհի առաջ, որը, չնայած իր ծերունական տարիքին, պատրաստ էր օգտվել կայսրության ճգնաժամից և գործի վերածել իր վաղեմի գավթողական ծրագրերը: Ուստի, ինչպես պարզորոշ վկայում են աղբյուրները, Վաղեսը հերթական անգամ որոշեց «բարեկամ» Հայաստանի հաշվին «փրկագներ» կայսրության արևելյան սահմանների անվտանգությունը: Խուճապի մեջ հայտնված կայսրը Վիկտորին կրկին ուղարկեց Պարսկաստան՝ հանձնարարելով ճանաչել «super Armeniae statu pro captu rerum componeret inpendentium»: Դրանից հետո կայսրը լեգիոնները դուրս բերեց Հայաստանից և շտապեց Եվրոպա:

Ամմիանոսն այլևս չի նշում Վիկտորի երկրորդ առաքելության մանրամասները, այլ իր ուշադրությունը կենտրոնացնում է Թրակիայում ստեղծված իրավիճակի վրա: Սակայն ոչ միայն նրա վկայության տրամաբանությունը, այլև Ջոսիմոսը ցույց են տալիս, որ պարսկա-հռոմեական պայմանագիրը կայացել է: Այդ մասին է խոսում նաև պարսկա-հռոմեական սահմաններում խաղաղության պահպանման փաստը: 378 թ. օգոստոսի 9-ին Ադրիանապոլիսի ճակատամարտում Վաղեսի և նրա 60 հազարանոց զորքի կործանումից հետո կայսրության արևելյան սահմաններում մնացած զորքերն ու ֆեդերատները, անգամ Արաբական անապատի սարակիճոսները կանչվեցին Կոստանդնուպոլիս՝ այն գոթերից պաշտպանելու համար: Նման պայմաններում պարսիսիկները երբեք անգործ չէին մնա, եթե գոյություն չունենար կայուն միջպետական համաձայնություն:

Ցավոք, աղբյուրները չեն մանրամասնում

պարսկա-հռոմեական պայմանագրի պայմանները: Սակայն ինչպես Յ. Գաթրոճյանն է նշում, «կարգ բանիցն Ամմիանու և կարգ պատմութեանցն որ զկնի՝ ցուցանեն, թե առ Շապուհ յամոթալից դաշինս անդ զՀայաստան աշխարհ՝ որպես պահանջերն, զոր եւ վաղ ի նմին ամի գրաւեալ, իսկ էր ի ձեռն Սուրենայ» : Նույն առթիվ Յ. Աստուրյանը նկատում է, որ վերոնշյալ պայմանագրից սկսած «Հայաստանը երկու ազդեցութեան շրջանակներու բաժանուեցավ...այս ժամանակէն սկսեալ մենք կ'սենք պարսկական Հայաստան և յունական (որ է հռովմէական) Հայաստան անուանակոչութիւնները» :

Այսպիսով, երկու գերտերութիւնների միջև առկա քաղաքական լարվածությունը հերթական անգամ պարպվեց նրանց միջև գտնվող Հայաստանի հաշվին: Ընդ որում ո՛չ Հայաստանը, ո՛չ էլ նրա Վարազդատ արքան որևէ կերպ ի գործու չգտնվեցին հակազդել այդ իրադարձությանը:

Հայաստանը ազդեցության գոտիների բաժանելու վերաբերյալ 377թ. պարսկա-հռոմեական պայմանագրից հետո հռոմեական դրածո Վարազդատի գահակալությունը ամբողջ Հայաստանում այլևս չէր համապատասխանում քաղաքական նոր իրողություններին: Ուստի իր երազանքին հասած Շապուհն անմիջապես միջոցներ ձեռնարկեց պայմանագրի իրագործման և Հայաստանի մեծագույն մասը իր ազդեցության տակ առնելու ուղղությամբ: Պատկառելով Հայաստանի ռազմական կարողությունից և զգուշանալով ավելորդ բարդություններից՝ պարսից արքան որոշեց իր նպատակին հասնել՝ Վարազդատի դեմ հանելով նրանից դժգոհ հայ ավագանուն: Պայմանագրի կնքումից շատ չանցած՝ 378թ., Շապուհը Հայաստան ուղարկեց Մանվել Մամիկոնյանին: Վերջինիս Պարսկաստանում գտնվելու վերաբերյալ Փավստոսի պատմությունն անշուշտ վիպական մի հնարանք է: Ավելի հավանական է, որ Մամիկոնյան տան ազդեցիկ այդ իշխանը Պարսկաստանում հաստատված լինի սպարապետ Մուշեղի սպանությունից հետո: Համենայն դեպս, Բուզանդը փաստում է, որ Մուշեղի սպանությունն էր Վարազդատի նկատմամբ Մանվելի թշնամանքի գլխավոր պատճառը: Նույն աղբյուրի վկայությամբ, Կարնո դաշտում Վարազդատին ջախջախելուց և Հայաստանից հալածելուց հետո Մանվելը Հայոց աշխարհում «վարէր զիր իշխանութիւնն, և տայր հրաման աշխարհի փոխանակ թագաւորի» :

Վարազդատի դեմ տարած հաղթանակից հետո Մանվել Մամիկոնյանն ստանձնեց Մամիկոնյաց տոհմի նահապետությունն ու հայոց սպարապետության պաշտոնը և, «ի մի վայր ժողովեալ

զաշխարհ ամենայն զմարդիկ երկրին Հայոց, և թագաւորեցոյց զմանուկն զԱրշակ երկրին Հայոց, և զՎաղարշակ երկրորդ նմին»: Սակայն կարևոր է հատկապես Բուզանդի վկայությունն այն մասին, որ Մանվել Մամիկոնյանին Հայաստան է ուղեկցել պարսկական տասը հազարանոց զորաբանակը՝ Սուրենի գլխավորությամբ: Հեղինակը, որը տեղյակ չէ 377թ. պայմանագրին, փաստորեն ականալից շարունակում է Ամմիանոսին. վերջինս վկայում էր Շապուհի կողմից Սուրենին Հայաստան ուղարկելու մասին, իսկ Փավստոսը ներկայացնում է Սուրենի ժամանումը Հայաստան: «Եւ ընդ նմա առաքէր (Շապուհը-ժ.հ.) յերկիրն Հայոց զՍուրեն պարսիկ մի ճոխ ՚ի նախարարացն իւրոց. և ընդ նմա յղեաց տասն հազար հեծեալս վառեալս սպառազէնս, զի երթոցէ Սուրեն յաշխարհն Հայոց ՚ի թիկունս օգնականութեան զօրավարին Մանուէլի, և պահել ՚ի թշնամեաց զտիկինն զՋարմանդուխտ: Եւ ետ թագաւորն Պարսից տանել ՚ի ձեռն Սուրենայ թագ և պատմունճան, և զվառ թագաւորացն տիկնոջն Ջարմանդուխտոյ, և թագս մանկացն որդւոցն երկոցունց Արշակայ և Վաղարշակայն...Եկին բերին զպարգևսն...սոյնպէս սպարապետին Մանուէլի. ունէին պարգևս իւրաքանչիւր ավագացն, և տանուտէրացն իւրաքանչիւր մեծամեծացն Հայոց...» : Բուզանդի այս վկայությունից երևում է, որ պարսից արքունիքը ցանկացել է հայ ավագանու շրջանում հայկական պետության պահպանման պատրանքներ ստեղծել և միաժամանակ նրա մեջ քաջալերել պարսկամետ տրամադրությունները: Սակայն փաստը մնում էր այն, որ Սուրենը Շապուհի հանձնարարականը կատարելուց, այսինքն՝ Վարազդատին տապալելուց հետո մնաց Հայաստանում իբրև մարզպան, իբրև մի տեսակ փոխարքա, որի նկատմամբ հայ արքունիքը պիտի ստորադրյալ դիրք ունենար: Փավստոս Բուզանդը հստակ է ներկայացրել Հայաստանի քաղաքական կյանքում կատարված արմատական հեղաթելումը. «Տային զաշխարհն Հայոց ՚ի ձեռն Սուրենայ, և հնազանդէին հրամանաց թագաւորին Պարսից. և կարգէին թագաւորին Պարսից յաշխարհէն Հայոց հարկս՝ տալ ընծայս և պատարագս: Սոյնպէս և մարզպանին Սուրենայ հասս և կօշիկս և զպիտոյս զոռճկացն. սոյնպէս և տասն հազարացն դարման և կերակուր ըստ պիտոյիցս» :

Մանվելի խնամակալության ժամանակի վերաբերյալ մեր աղբյուրների տեղեկությունները բավականին վիպական և ընդհանրական են: Սակայն բոլորն էլ այդ տարիները բնութագրում են որպես ներքին խաղաղության ժամանակաշրջան: Պարսիկների աջակցությամբ իշխանութ-

յան հասած Մանվելը, անշուշտ, ստիպված էր ներքին կյանքում հաշվի առնել Սասանյանների նախասիրությունները: Ուստի, թեև նա հարգալից վերաբերմունք ուներ Ներսես Մեծի կենսագործած բարեմորոգումների նկատմամբ, չփորձեց Ձավեն Աղբիանոսյանի փոխարեն Ներսեսի որդի Սահակին առաջ քաշել Հայոց հայրապետի պաշտոնին: Հատկանշական է, որ կաթողիկոսի աթոռին Ձավենին հաջորդած Շահակ և Ասպուրակես Աղբիանոսյանները, ինչպես կարելի է մակաբերել Փափստոսի ընծեռնած տվյալներից, ձեռնադրվելու համար Կեսարիա չեն մեկնել և ոչ էլ ծիսական բնույթի առնչություններ են ունեցել այդ աթոռի հետ: Հավանաբար նույն պատճառով հայոց եկեղեցին պատվիրակություն չուղարկեց 381 թ. Կոստանդնուպոլսի տիեզերական ժողովին մասնակցելու համար, թեև առանց վերապահության հավանություն տվեց նրա որոշումներին, ինչպես նաև ընդունած կանոնախմբին:

Անշուշտ Մանվելը այնպիսի երդվյալ հռոմեատյաց չէր, ինչպես իր տոհմակից Վահան Մամիկոնյանը կամ Մերուժան Արծրունին: Բայց, ըստ երևույթին, Մանվելի Հայաստան գալը և Վարազդատի վտարումը քաղաքական տեղաշարժեր է առաջացրել հայ ավագանու շրջանում: «Բազում նախարարք սատակեցան բազում փախստեայք հալածական լինելին...»_պատմում է Բուզանդը՝ նկատի ունենալով Հայաստանի հռոմեասեր խմբավորմանն ու Վարազդատի հետ կապված նախարարական տարրերին: Մի այլ տեղ պատմիչը վկայում է, որ «յամենայն գաւառ կացուցանէր սպարապետն Հայոց Մանուէլ նահապետս և տնարս գաւառաց գաւառաց...», ինչը ցույց է տալիս, որ Հայաստանում կատարված իշխանափոխությունը անդրադարձել է նաև նախարարական գահերեցության և հողատիրության հարցերին:

Փափստոս Բուզանդի վկայություններից պարզ երևում է, որ Հայոց գահընկեց արքա Վարազդատը, հալածվելով Մանվելից, չի կարողացել հանգրվան գտնել նույնիսկ Հայաստանի՝ 377թ. պայամանագրով Հռոմի ազդեցության ներքո թողնված արևմտյան գավառներում, և այդ տարածքները ևս մտել են Մանվելի իշխանության տակ: Դա, փաստորեն, խախտում էր հիշյալ պայմանագիրը: Սակայն ռազմաքաղաքական թոհուրեհի մեջ հայտնված Արևելահռոմեական կայսրությունը այդ տարիներին արևելյան գործերը վերահսկելու կամք ու կարողություն չուներ:

Վաղեսի վախճանից հետո Արևմտահռոմեական կայսրության կայսր Գրատիանոսն իրեն կառավարչակից հռչակեց Ֆլավիոս Թեոդոսիոսին

(379-395թթ.), որի առաջնահերթ խնդիրն էր ապստամբած գոթերին հնազանդեցնելուն ու երկրի հյուսիսային սահմանները օստգոթերից ու նոր հանդես եկած հոներից պաշտպանելը: Թեոդոսիոսն իր նախորդների մման ապստամբներին զենքով դիմակայելու հետ միաժամանակ, նրանց խաղաղեցնելու ավելի արդյունավետ միջոցների դիմեց՝ վեստգոթական ավագանու առաջ բացելով հռոմեական արիստոկրատիայի դռները: Դրա շնորհիվ արդեն 382թ. կեսերին բալկանյան պրովինցիաներում խաղաղությունը վերականգնված, իսկ վեստգոթերը հանդարտեցված էին:

Քաղաքական դրության կայունացումը կայսրությանը հնարավորություն տվեց կրկին անդրադառնալ արևելյան խնդիրներին: Թեոդոսիոսի շրջապատում ուղղակի կոչեր էին հնչում Հայաստանը վերստին Հռոմի քաղաքական ազդեցության մեջ առնելու համար: 383թ. հունվարի մեկին Թեոդոսիոսի առջև արտասանած ճառում հռետոր Թեմիստիոսը հույս էր հայտնում, որ հայերին, որոնք Թեոդոսիոսի իշխանության սկզբներին զենքը ձեռքներին թշնամի են եղել Հռոմեական կայսրությանը, կայսրը կկարողանա, ինչպես սովոր է, «քաղցրությամբ ու առանց արյունահեղության գրավել հռոմեացիների կողմը, ինչպես որ դա արել էր սկյութների (վեստգոթերի-ծ.հ.) հետ» :

Նույն այս ժամանակ Մանվել Մամիկոնյանի նախաձեռնությամբ քաղաքական շրջադարձ կատարվեց դեպի կայսրությունը: Դրա մասին մեր հիմնական աղբյուր Փափստոս Բուզանդը խիստ կենցաղականացրել է այդ իրադարձության հանգամանքները՝ կապելով այն Մամիկոնյանների ու Արծրունիների մրցապայքարի հետ : Ամենայն հավանականությամբ, Մանվելի քաղաքական շրջադարձի գործում վճռորոշ նշանակություն են ունեցել ինչպես ներքին, այնպես էլ արտաքին քաղաքական հանգամանքները: Սպարապետի ու հազարապետի պաշտոնները իր ձեռքում համատեղած Մանվելը, անշուշտ, դժգոհ և կաշկանդված պետք է մնար մարզպան Սուրենի գերագույն հեղինակությունից և աչալուրջ վերահսկողությունից: Մյուս կողմից, չի բացառվում, որ նրա այդ քայլը ոգևորված լինելով Արտաշիր II-ի (379-383թթ.) գահընկեցությունից հետո Պարսից տերության մեջ առաջացած քաղաքական խառնաշփոթից ու հռոմեական արքունիքում տիրող վերոնշյալ տրամադրություններից: Բոլոր դեպքերում, Մանվելի քաղաքական շրջադարձը, հերթական անգամ խախտելով 377թ. պարսկա-հռոմեական խախուտ համաձայնությունը, Հայաստանի հարցը նորից դ-

նում էր պարսկա-հռոմեական հարաբերությունների կիզակենտուն:

Հայաստանի խնդիրը կարևորվում էր առաջին հերթին նրանով, որ 377թ. ի վեր երկու պետություններում էլ ստեղծվել էր մի տեսակ քաղաքական վակուում. կյանքից հեռացել էին թե՛ Վաղեսը թե՛ Շապուհը, իսկ նրանց անմիջական հաջորդներն էլ տարբեր պատճառներով անկատար էին թողել նրանց կնքած պայմանագիրը: Մի կողմից, վեստգոթերի դեմ պայքարով զբաղված Թեոդոսիոսը չէր կարողացել տնօրինել պայմանագրով կայսրությանը անցած հայկական գավառները, իսկ մյուս կողմից էլ Արտաշիր II-ի մահից հետո Իրանում ստեղծված քաղաքական անկայուն իրադրությունն էր Սասանյաններին զրկել Մանվելի փաստական իշխանության տակ վերամիավորված Հայաստանի նկատմամբ խիստ վերահսկողության հնարավորություններից: Եվ այժմ 383թ., ներքին քաղաքական կայունությունը վերագտած կողմերը կանգնում էին 377թ. պայմանագիրը հանգուցալուծելու խնդրի առջև, պայմանագիր, որն այլևս չէր համապատասխանում ո՛չ քաղաքական նոր իրադրությանը, ո՛չ էլ երկու երկրների ուժերի փոխհարաբերությանը:

Հայաստանի կարգավիճակի անորոշությունը անհանգստացնում էր հատկապես Սասանյաններին, որոնք երկյուղում էին, որ քաղաքական նոր իրադրության պայմաններում Հռոմը կիրառարկի վավերացնել Հայաստանի բաժանման իրենց համար միանգամայն շահեկան 377թ. պայմանագիրը: Պարսիկները, անշուշտ, հիշում էին նաև վեստգոթերին Իրանի դեմ պատերազմի հանելու Վաղեսի ծրագրերը, և մտահոգություն կար, որ Թեոդոսիոսը գործի կվերածի դրանք:

Երկու երկրների հարաբերությունների կարգավորման համար սկսվում են երկար ու ծիգ բանակցություններ: Ինչպես Փավստոսն է վկայում, «...դեսպանք և հրեշտակք երկուց թագաւորացն Յունաց և Պարսից, միմեանց առ միմեանս երթեկէին»: Արդեն 383 թվին Տիգրան մեկնեց Սպորակիոսի ղեկավարած հռոմեական դեսպանությունը, որի մեջ էր նաև Թեոդոսիոսի երիտասարդ զորավար Ստիլիքոնը: Այս դեսպանության առաքելության մասին ոչինչ հայտնի չէ: Նկատի ունենալով Ներսեհի նախադեպը՝ կարելի է միայն ենթադրել, որ այն ուղարկվել է՝ զահակալության առթիվ շնորհավորելու Շապուհ III-ին:

Հաջորդ տարում՝ 384թ., Կոստանդնուպոլիս եկավ Շապուհի պատասխան դեսպանությունը: Թեև հռոմեացիները նշում են թե այն «պաղատագին խաղաղություն» է խնդրել, իրականում, պարսից պատգամավորությունը պետք

է որ արքայից արքայի պահանջները ներկայացրած լինեի կայսրին:

Հռոմեական աղբյուրները հիշատակում են «Թեոդոսի եօթներորդ տարում»՝ 385թ., կայսրություն ժամանած պարսկական մի այլ դեսպանության մասին, որը, ինչպես ենթադրում է Կ. Գյուտերբերկը, Հայաստանի հարցում համաձայնության գալու առաջարկություններ է արել:

Բանակցությունների այսպիսի երկար և ձգձգված ընթացքը ցույց է տալիս, որ կողմերը մեծ զգուշավորություն են դրսևորել միջպետական կնճռոտ հարցերի հանգուցալուծման գործում, որոնց մեջ կենտրոնականը Հայաստանի և Արևելյան Վրաստանի հարցերն էին: Արևելքում Հռոմի ազդեցության գոտիների պահպանության հարցը ուներ ներքաղաքական մեծ կարևորություն: Հռոմեական պետությունը իր գոյության նախընթաց ժամանակաընթացքում ուժերի գերազույն լարումով ձգտել ու հիմնականում կարողացել էր անխախտ պահել իր սահմաններն ու ազդեցության գոտիները: Սկզբունքորեն սա էր Օգոստոսից մինչև Վաղեսը կառավարած բոլոր կայսրերի կարգախոսը, նրանց վարած պատերազմների հիմնական պատճառն ու նպատակը: Այս քաղաքականությունը լիովին համապատասխանում էր կայսրության արևելյան մասի կառավարող առևտրա-արհեստագործական արիստոկրատիայի տնտեսական ու գաղափարական շահերին: Կոստանտինոսի՝ ակկլամացիանների մասին 331թ. էդիկտից հետո սոցիալական այս խավը համախմբվեց պրասիների՝ արտաքուստ սպորտային կուսակցության (factio) շուրջ: Այն IV դարում վերածվեց ինքնատիպ քաղաքական կուսակցության, իսկ մի փոքր ավելի ուշ՝ ճանաչվելով որպես քաղաքական ուժ՝ իրավունք ստացավ պաշտոնապես մասնակցելու քաղաքական կյանքին (πολετευσεσαι): Պրասիներն առաջնորդվում էին խոշոր առևտրական արիստոկրատիայի կողմից, որը թեև իր բնիկ ծագման պատճառով նշանակալից չափով կապված էր արևելյան պրովինցիաների տեղական ագրարային միջավայրին, սակայն տնտեսական շահերով հիմնականում կապված էր արևելյան առևտրի հետ: Կառչած լինելով անտիկ պոլիսային ավանդույթների վերապրուկներին՝ հասարակական-քաղաքական այս խմբավորումը սկսած IVդ. քաղաքական և եկեղեցական կայնքի հարցերում պաշտպանում էր կայսրերին և ընդդիմադիր դիրք էր գրավում կայսրության արևմտյան մասի նկատմամբ:

Կրկեսային մյուս կուսակցությունը, որն իրական սոցիալ-քաղաքական ուժ էր ներկայացնում, վեներտներն էին, որոնց գլուխ կանգնած էր հու-

նա-հռոմեական խոշոր հողատիրական արիստոկրատիան: Այն միավորում էր կայսրության արևելյան մասի քաղաքների հողագործական բնակչությանը: Վենետների քաղաքական իդեալը ռոմանականացող արևմուտքն էր, իսկ եկեղեցական կյանքի հարցերում նրանք պաշտպանում էին նիկեական հանգանակը: Այս է պատճառը, որ Արևելահռոմեական կայսրությունում վենետները 336թ. ի վեր ներկայանում էին որպես ընդդիմություն:

Թեոդոսիոսի գահակալությամբ կայսրության արևելյան մասի ներքաղաքական ու հոգևոր-եկեղեցական կյանքում սկսվեցին արմատական փոփոխություններ, որոնք զգալի չափով պայմանավորված էին կայսեր անձնական նախասիրություններով ու նրա արքունիքում կատարված տեղաշարժերով: Թեոդոսիոսը սերում էր արևմտահռոմեական խոշոր արիստոկրատիայից և աչքի էր ընկել դեռևս Վալերիանոս I-ի օրոք: Նա սերտ հարաբերություններ ուներ ինչպես արևմուտքի հողատիրական արիստոկրատիայի, այնպես էլ կայսրության արևմտյան մասում տիրապետող նիկեական եկեղեցու հետ: Թեոդոսիոսի իշխանության զալը ազդարարեց պրասինների առևտրական արիստոկրատիայի ու արիոսական հոգևորականության ազդեցության վերջը: Իր հոգեհոր՝ Գրացիանոսի օրինակով նա հրաժարվեց գերագույն քրմի պաշտոնից ու հեթանոսության նկատմամբ հանդուրժողականությունից: Կայսեր նախաձեռնությամբ 381թ. հրավիրված Կոստանդնուպոլսի տիեզերաժողովը հերթական անգամ դատապարտեց արիոսականությունը և կայսրության արևելյան մասում քրիստոնեությունը իր նիկեական հավատո հանգանակով հայտարարեց միակ թույլատրելի դավանանք: Դրանով իսկ եկեղեցական իշխանությունը վերադարձրեց նիկեական հոգևորականությանը: Ընդ որում, կայսրը համաձայնեց եկեղեցաժողովի հաստատած պատվո աստիճանակարգությանը, ըստ որի Կոստանդնուպոլիս «տիեզերական» պատրիարքը ստորադասվում էր Հռոմի եպիսկոպոսին: Այդ փաստը, ցույց տալով Թեոդոսիոսի ներքին քաղաքականության մեջ կատարված հեղափոխությունը, կամխորոշում էր նաև նրա վերաբերմունքն արտաքին քաղաքականության հարցերին:

383թ., այսինքն՝ այն նույն ժամանակ, երբ արևելքում սկսվեցին պարսկա-հռոմեական բանակցությունները, Բրիտանիայում իրեն կայսր հռչակեց Մագնուս Մակսիմոսը: Գրացիանոսը, լքվելով իր զորքերի կողմից, սպանվեց: Մակսիմոսի ուզուրպացիան բարդ երկընտրանքի առջև կանգնեցրեց իր իշխանության համար Ֆլավիոս-

ներին պարտական Թեոդոսիոսին ու նրա անմիջական շրջապատին: Հենց սկզբից նա չճանաչեց Մակսիմոսի իշխանությունը և այդ հարցում զգալի համակրանք և աջակցություն գտավ կայսրության արևմտյան մասի արիստոկրատիայի ու ազդեցիկ զինվորականության շրջանում: Այսպիսով, կայսրության արևելյան և արևմտյան մասերի միջև վաղուց ի վեր գոյություն ունեցող տնտեսական և մշակութային տարբերություններին առաջին անգամ ավելացավ նաև քաղաքական հակասությունը: Նման պայմաններում բարդ խնդիր էր Արևելյան հռոմեական կայսրության արտաքին քաղաքականության առաջնահերթությունը որոշելը: Կայսրը կամ պետք է համաձայներ պարսիկների առաջարկին և իր զորքերն ուղղեր դեպի արևմուտք, կամ էլ, հրաժարվելով արևմուտքից, փորձեր պաշտպանել Մեծ Հայքի ու Վրաստանի նկատմամբ հռոմեական գերիշխանությունը: Փաստերը ցույց են տալիս, որ թե մեկի և թե մյուսի համար կայսրը իրեն բավականին պատրաստ էր զգույն: Եվ հենց այդ հանգամանքով էր պայմանավորված պարսիկների հետ բանակցությունների ձգձգված բնույթը: Ի վերջո, քաղաքական այլընտրանքի լուծման ժամանակ վճռորոշ հանդիսացավ կայսեր և նրա անմիջական շրջապատի արևմտյան ծագումն ու կողմնորոշումը:

1. Փալստոսի Բիւզանդացոյ Պատմութիւն Հայոց, բնագիրը Բ. Պատկանյանի, թարգմանությունը և ծանոթագրությունները Ստ. Մալխասյանցի, Երևան, 1987, V, ԼԳ:

2. Փավստոս Բուզանդ, V, ԼԳ. «Բայց սակայն իբրև տեսին զնա, ժողովեցան առ նա ամենայն ազգք հայոց մեծամեծք նախարարք և կամեցեալ խնդացին զթագաւորելն նորա ի վերայ իւրեանց...»: Մովսես Խորենացի, III, Խ:

3. Բնութագրական է Խորենացու վկայությունը այն մասին, որ կայսեր կողմից հայոց գահին նստեցված Վարազդատը «առաքէ իրեշտակս առ Շապուհ, զի տացէ ի դստերաց իւրոց նմա կնութեան...» (Մովսեսի Խորենացոյ Պատմութիւն Հայոց, Երևան, 1981, III, Խ):

4. Փավստոս Բուզանդ, V, ԼԳ:

5. Մանանդյան Հ., Քննական տեսություն հայ ժողովրդի պատմության, Խ. Բ, մաս II, Երևան, 1957, էջ 224:

6. Ammiani Marcelliani Historiae, XVII, V. 5-6: <http://www.thelatinlibrary.com/ammianus.html>

7. Ammianus, XXX, II, 1-2:

8. Նույն տեղում, XXX, II, 3:

9. Նույն տեղում, XXXI, IV, 4. Кулаковский Ю., История Византии, т. 1, Киев, 1910, p 140-142:

10. Zosimi Histore nouvelle, texte e'tali et traduit par Fr. Paschoud, Paris, 1979, IV. 15, 4.

11. Արնոնց Ն., Հայաստանը Հուստինիանոսի դարաշրջանում, Երևան, 1987, էջ 57:

12. Ամմիանոսը, որը պարզորոշ վկայում էր, որ Հռ-

վիանոսը հանձն է առել չօգնել Հայաստանին պարսիկների հարձակման դեպքում (Ammianus, XXV, VII, 9-11), արտահայտելով հռոմեական դիվանագիտության մանյովրը՝ գրում է. թե Շապուհը «ամոթալի դաշինքը կնքելուց հետո... ոտնահարելով Հովհաննոսի հետ կնքած դաշնագրի անձեռնամխելիությունը, ձեռքը երկարացրեց Հայաստանին, որպեսզի սրան (կարծես թե պայմանագրի ուժն արդեն վերացել էր) ենթարկի իր իշխանությանը» (նույն տեղում, XXVII, 12, 1-4):

13. Ammianus, XXX, II, 5: ...easdem Imperatori offerens partes, quas audacter nostri sumsere legati:

14. Նույն տեղում, XXX, II, 6:

15. Ammianus, XXX, II, 7 ...Sapor ... Surenae dedit negotium, ut ea, quae Victor comes suscepit et Vrbicius, armis repeteret, si quisquam repugnaret, et milites Sauromacis praesidio destinati malis adfligerentur extremis:

16. Ադոնց Ն., նշվ. աշխ., էջ 56, Մանանդյան Հ., նշվ. աշխ., էջ 228:

17. Գաթրոյան Հ., Տիեզերական պատմություն ի սկզբանե աշխարհի մինչև ցմեր ժամանակս, հ. Բ, Վիեննա, 1852, էջ 517, Աստուրյան Հ., նշվ. աշխ., էջ 312:

18. Ammianus, XXXI, V, 12-15:

19. Նույն տեղում, XXXI, VII, 1. ...Et confestim Victore magistro equitum misso ad Persas, ut super Armeniae statu pro captu rerum conponeret inpendentium...:

20. Zosimos, IV, 21.

21. Գաթրոյան Հ., նշվ. աշխ., էջ 514:

22. Գաթրոյան Հ., Տիեզերական պատմություն ի սկզբանե աշխարհի մինչև ցմեր ժամանակս, հ. Բ, Վիեննա, 1852, էջ 517, Աստուրյան Հ., նշվ. աշխ., էջ 312:

23. Ammianus, XXXI, V, 12-15:

24. Նույն տեղում, XXXI, VII, 1. ...Et confestim Victore magistro equitum misso ad Persas, ut super Armeniae statu pro captu rerum conponeret inpendentium...:

25. Zosimos, IV, 21.

26. Գաթրոյան Հ., նշվ. աշխ., էջ 514:

27. Փավստոս Բուզանդ, Ե, ԼԸ:

28. Վարդանյան Վ., Հայոց եկեղեցին վաղ միջնադարի քաղաքական խաչմերուկներում, Երևան 2005, էջ 139:

29. Themistios, Orati XVI: Տե՛ս Գաթրոյան Հ., նշվ. աշխ., էջ 519:

30. Փավստոս Բուզանդ, V, ԼԸ «...հասանել անկանելի վերայ բանակին Սուրենայ, և զտասն հազարսն սպարսիկսն միանգամայն կոտորել»: Հ. Մանանդյանի կարծիքով Փավստոսի «Պատմության» հիշյալ մասը «վիպական ստեղծումներ են և հորինված են Մամիկոնյան Մանուելին փառաբանելու համար» (Հ. Մանանդյան, նշվ. աշխ., էջ 231): Նույն բնույթն ու նշանակությունն ունեն մաև հինգերորդ դարի Մանուել ԼԸ-իս և հատվածների պատմությունը պարսիկների դեմ Մանվել Մամիկոնյանի տարած հաղթանակների մասին:

31. Դանիելյան Է., Հայաստանի բաժանման տարեթիվը՝ 387 թե՛ 383, ՊԲՀ, 1980, N 1, էջ 204:

32. Բանաստեղծ Կլավդիոսի տողերը («Պատանի էիր եւ Ասորեստան հանդիսացար հեղինակ խաղաղութեան. այդպիսի վայրենի ազգի մը հետ դաշնադրություն յանձնուեցավ երիտասարդի» որոշ ուսումնասիրողների համար հիմք է ծառայել ենթադրելու անձամբ Ստիլիքոնի ղեկավարությամբ մեկ այլ պատվիրակության մեկնումը Տիգրան (տե՛ս Գյուտերբոկ Կ., Հռովմեական Հայաստանը և Հռովմեական սատրապությունները Դ-Ձ դարերում, Վիեննա, 1914, էջ 17): Հ. Աստուրյանը ենթադրում, իսկ Է. Դանիելյանը համոզված է, որ խոսքը միևնույն պատվիրակության մասին է (Տե՛ս Աստուրյան Հ., նշվ. աշխ. էջ 317, Դանիելյան Է., նշվ. աշխ., էջ 204):

33. Աստուրյան Հ., նշվ. աշխ., էջ 317-318: Հմմտ. Մանանդյան Հ., նշվ. աշխ., էջ 233:

34. Գյուտերբոկ Կ., նշվ. աշխ., էջ 16-30:

35. Курбатов Г., История Византии, М., 1984, էջ 42-43:

36. Նույն տեղում, էջ 43:

37. Казаков М., Проблема христианизации римской империи, www.ancientrome.ru/publik/-kozakov/koz.02htm.

Персо-римский договор 377г. Артур Меликян

Резюме

После убийства Папа Аршакуни персидский двор снова вынес в повестку дня вопрос о пересмотре территориальной целостности Армении, предложив императру Валенту восстановить прежний статус раздробленности Великой Армении /276-298гг./. Руководствуясь социально-экономическими интересами господствующего класса Восточно-Римской Империи, Валент изначально отверг требования персов. Однако сложившийся в империи жесточайший политический кризис вынудил его через некоторое время, в 377г., принять предложение персов и при посредничестве начальника кавалерии Виктора заключить договор о разделе Армении на зоны влияния.

Хотя упомянутый договор по разным причинам до середины 380-х гг. оставался невыполненным, однако Римская Империя и Персия, обретшие свою внутреннюю стабильность, в 383-384гг. снова вернулись к этому вопросу. В сложной политической обстановке новый император Восточно-Римской империи Феодосий, руководствуясь политическими предпочтениями своего непосредственного окружения и прозападно настроенной крупной землевладельческой аристократии, предпочел ратифицировать договор 377г. и вместо новой войны с персами из-за Армении направил свои войска на запад против самозванного императора Магнуса Максима.

Persian-Roman threaty in 377 Artur Meliqyan

Summary

After the murder of Pap Arshakuny the Persian court put on the agenda the question of the Armenian territorial integrity and offered the emperor Vaghes to restore the previous status of Mets Haik's partition(in 276-298).

Vaghes, guided by the social-economic profit of the Eastern-Roman empire, at first declined the persion requests but then the extreme political crisis in 377 made him carry the motion. He executed a contract by the help of the head of the artillery by which Armenia was parted into the areas of influence.

Despite the fact that this treaty remained incomplete up to the middle of 380's, but the Roman empire and Persia (in 383/384) having found their political stability touched upon this problem.

The new emperor of the Eastern-Roman empire, Teodosios, having been in a hard situation, was guided by the political preferences of the great landowning aristocracy and preferred to ratify the agreement of 377. Instead of waging war against Persia on account of Armenia he advanced troops to the West to fight against the self-promoting emperor Magnos Maksimos.

ՎԱԼԵՐԻ ՓԻԼՈՅԱՆ

բանասիրական գիտությունների թեկնածու

«ՊԱՊ ԹԱԳԱՎՈՐ» ՊԱՏՄԱՎԵՊԻ ԳՐՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԻ Ու ԱԶԴԱԿՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ

Շուրջ 60 տարի լինելով մեր նորագույն գրականության մասնակիցն ու վկան Ստեփան Զորյանն իր վաստակով ու ստեղծածով դարձավ հայոց արձակի դասական ավանդները շարունակողն ու զարգացնողը: Եվ ոչ միայն. «Իմ գրական առաջին քայլերից՝ 1910 թվից սկսած մեր կյանքում տեղի ունեցան շատ խոշոր դեպքեր ու փոփոխություններ, և դրանցից կարևորները (ոչ բոլորը, իհարկե) որևէ չափով անդրադարձան իմ գրվածքներում, այլ խոսքերով ասած՝ ես դարձա կարծես պատմական երևույթների արձանագրող»: Այսպես է եղել: Երբ հարաբերում ենք նրա ապրած ժամանակն ու ստեղծած գրականությունը, բազմաթիվ զուգահեռներ ենք գտնում՝ 1910-ական թ.թ., առաջին աշխարհամարտ, եղեռն, հեղափոխություններ, սոցիալական հեղափոխություններ, երկրորդ աշխարհամարտ... Եվ սրանցից զատ՝ նաև անդրադարձ մեր ժողովրդի պատմության IV դարի դեպք ու դեմքերին, հարկավ՝ ոչ ինքնանպատակ ու անտեղի:

Պատմական վեպերն ինքնանպատակ չեն գրվում: Հայոց դասական ու ժամանակակից պատմավեպի յուրաքանչյուր դրսևորումից հետո որևէ ակնարկ ու ճշգրտում է արվել արդիականության հետ ունեցած կապի վերաբերյալ: Բաֆֆոն և Ծերենցի պատմավեպերից մինչև Ս. Խան-զադյանի ու Պ. Ջեթունցյանի վեպերը, մինչ մերօրյա հեղինակների՝ Վ. Մարտիրոսյանի, Ա. Մարտիրոսյանի, Լ. Խեչոյանի գործերը դրա հնարավորությունն են տալիս ու այդ պատեհությունն ունեն: Սակայն այն, ինչ ասվում է «Պապ թագավոր»-ի վերաբերմամբ, կամ չի բավարարում, կամ լիովին չի մեկնում այս վեպի խորհուրդը:

Ինչի՞ մասին է խոսքը:

1920թ.-ի նոյեմբեր-դեկտեմբերին ընկավ Հայաստանի առաջին Հանրապետությունը, որին փոխարինեց Հայաստանի երկրորդ (բուլշևիկյան) Հանրապետությունը: Աստիճանաբար երկիրը խաղաղվեց, բուժում էր վերքերը, ավելացան ծնունդները, դրսևորվեց ներգաղթը, ձևավորվեց տնտեսություն, և վերջին հարյուրամյակների մեջ առաջին անգամ Հայաստանն ու մասնավորապես Արարատյան դաշտը դարձան մշակութային կենտրոններ: Թվում էր՝ շատ բան է կարգավորվում, բայց նորօրյա պետականության ռաիփրաներից Ալ. Մյասնիկյանը զոհվեց ինքնաթիռային աղետից, հետո 30-ական թ.թ.-ը եկան, և հա-

յոց նորօրյա «Նաիրական դոֆին»-ը՝ Աղասի Խանջյանը, սպանվեց Բերիայի ձեռքով: Ու եղ. Չարենցը գրեց.

«Մի՞թե «դոֆինն» էր այդ,- վերջին նայիրական

Արքայա՞զնը՝ ննջած դափնիների ներքո

Արնաշաղախ՝ քաղած իր սեփական ձեռքով»...

Ապա հաջորդեցին տեռորն ու սպիտակ եղեռնը, մշակույթի, հասարակական կյանքի բոլոր շերտերի ներկայացուցիչների «քաղհամը»՝ այն տարբերությամբ միայն, որ մոլախոտը մնում էր, բերքը՝ պոկվում: Քիչ համառոտ, բայց սա՝ ժամանակի մասին:

Հավելենք, որ Ստ. Զորյանը «Պապ թագավոր» պատմավեպը գրել սկսել է 1936-ից անմիջապես հետո. «Ես իմ ամբողջ նյութերը, սևագրությունը, որ հավաքել ու արել եմ մինչև այս պատերազմը - չորս տարվա ընթացքում...» և՛ «գբադվում եմ պատմական մի վեպով, որի սևագրությունը ես ավարտել եմ դեռ 40թ.»։ Ասել է՝ այն պարզաբանումը, որ տվել են գրականագիտությունն ու ինքը՝ Զորյանը, «Պապ թագավոր» պատմավեպի գրության ու հրատարակության շարժառիթներին («...երբ բռնկվեց համաշխարհային երկրորդ պատերազմը, ես հրատարակեցի «Պապ թագավորը», որպես հայրենիքի պաշտպանության օրինակ») ամենևին չեն խոսում այն մասին, թե Դեմիրճյանի «Վարդանանքի», Ն. Զարյանի «Արա Գեղեցիկի» և այլոց՝ նույն ժամանակներում ստեղծած գործերի «ծագումնաբանական շարժառիթները» նույնն են, զի **վեպի ծնունդը և հիմնական իրականացումը 30-ականներին է եղել: Եվ 30-ականներին տեղի ունեցածն ու ապրվածն են դարձել վեպի գրության ազդակը:** Նշենք, որ իր մյուս գործերի ստեղծումից հետո սովորաբար Զորյանը որևէ մեկնաբանություն կամ պարզաբանում չի արել, այնինչ «Պապ թագավոր» պատմավեպին մի քանի անգամներ է անդրադարձել՝ ասես սրանով իսկ բացահայտել փորձելով իր «թաքուն» շարժառիթները: Զորյանն իր պատմական վեպով անդրադառնում էր իր օրերին: Հանգամանք, որ արդեն արձանագրվել է հայ գրականագիտության մեջ. «Թաքնված միտումի չափազանց զգույշ ու նրբին դրսևորմամբ՝ 4-րդ դարի պատմական հերոսի ու դրամատիկ-ողբերգական անցքերի և 20-րդ դարի օրե-

րի՝ նման իրադարձությունների միջև հեռահար զուգահեռներ անցկացրեց Ստեփան Ջորյանը: Պապի ու Տերենտի կերպարների մեջ երևակվեցին Ադասի խանջյանն ու Լավրենտի Բերիան Պապի ու խանջյանի սպանությունների նմանության փաստի շրջանառությամբ: Ջորյանական այս անդրադարձը թերևս ոչ միայն գրական, այլև քաղաքացիական խիզախում էր...» (Մ. Սանթրյան, Էպիկական կերպարի ստեղծման չափումները, Վ., 1994թ., էջ 116): Սակայն Ջորյանը 30-ականներին չէր կարող հրատարակել վեպը, որովհետև մինչ այդ խորհրդահայ գրականության մեջ պատմական ժանրի լայն կտավի նախադեպ չէր եղել, և, մյուս կողմից էլ, բացահայտ կլիներ պատմավեպի թեմայի ու հերոսի («Իմ վեպի հերոսը Պապ թագավորն է, թեման՝ նրա գործը, պետականությունն ամրապնդելու նրա ճիգերն ու ձգտումները, նրա տրագիկ մենակությունն ու վախճանը») և 30-ականների միջև եղած զուգահեռը: Իսկ դա լավագույն դեպքում հեղինակին ապահովելու էր «սիբիրյան ուղեգիր» կամ մահ:

Հարկ էր նախադեպ, անդրադարձ պատմությանը, որ քողարկվեր բուն ակունքը, ազդակը, և նման նախադեպ դարձան նախ՝ սկսված պատերազմը, ապա՝ Դեմիրճյանի «Վարդանանքը»: «Բայց շուտով տեսնելով, որ պատմական նյութերը շատ հարգի են և խրախուսվում են...»: Ուրեմն՝ կարելի էր և հարկ էր այն հրատարակել՝ ստեղծագործական խիզախումը հաստատագրելով ընթերցողի հետ «հանդիպմամբ»:

Սակայն թերևս կարելի է չբավարարվել միայն Պապ-խանջյան, Տերենտ-Բերիա զուգահեռներով: Խորհրդային պետության ներսում ազգային պետականությունը պահպանել (ասել է՝ վերահաստատել) փորձող Ադ. խանջյան և Պապ. «Պապի մեջ **ինձ գրավել է նրա լուսավոր պետական միտքը, ազգային պատվի բարձր գիտակցությունը**»: Եվ նրանց մահերը. Պապը, որին հյուրընկալության հրավերից հետո զարկեցին թիկունքից, և «նա անկենդան է և արյունով շաղախված»: Ադ. խանջյանը, որին զրույցի էին կանչել և որին սպանելով՝ ետ ուղարկեցին՝ անվանը հավելած ինքնասպանի արատավոր պիտակը: Արքայադպիր Երեմիան, որ գրում էր

«Հայոց պատմությունը» և զոհվեց սուր ու մատյանը ձեռքին. «... Իսկ Երեմիան, որ ընկել էր երեսնիվայր, երկու ձեռքով ամուր գրկել էր մատյանը: Երբ Բաթը նրան ուղղեց և դժվարությամբ նրա պիրկ մատներից ազատելով՝ ձեռքն առավ «Հայոց պատմությունը», նրա բոլոր էջերն արյունոտ էին...»: Եվ Եղիշե Չարենցը, որ արյունով գրեց 20-րդ դարասկզբի Հայոց արյունոտ պատմությունը և բանաձևեց մեր ժողովրդի գոյատևման միակ ճշմարիտ պատգամ- պատվիրանը. «Ով հայ ժողովուրդ, քո միակ փրկությունը քո հավաքական ուժի մեջ է»: Իսկ թե հիշենք, որ հայոց պատմության բանաստեղծական իմաստավորումների մեջ բացառիկ է «Գիրք ճանապարհին», որը ոչ թե արյունոտվեց, այլ այրվեց ու թրծվեց հրդեհով, ապա զուգահեռը հաստատապես ճշմարիտ կլինի:

Եվ հայոց ոգուն ու պետականությանն ընդդիմադիր Տերենտն ու Բերիան, որ կատարողն ու իրագործողն էին իրենցից վեր կանգնած դավադիր ու ոճրագործ բռնակալների մտադրությունների: Չորրորդ դարի այդ ժամանակահատվածն ու 20-րդ դարի 20-40-ական թ.թ. այնքան են նման, որ կարելի է զուգահեռ անցկացնել նաև Պապի նախորդ ու հաջորդ արքաների և Ադ. խանջյանին նախորդած ու հաջորդած ղեկավարների միջև. հայոց պետականությունը ամրապնդել փորձող Արշակ Երկրորդ և Ալ. Մյասնիկյան, Վարազդատ և Գր. Հարությունյան (վերջին երկուսն էլ օտարության մեջ ծնված, երկուսն էլ հայերեն չիմացող, հային չճանաչող, բայց օգնել փորձող...): Ի վերջո հիշենք Ներսես Մեծի մահին՝ ըստ Փավստոս Բուզանդի, և Խորեն Ա Մինաս-բեկյան հայրապետի նահատակությունը բանտում... Նման են ոչ միայն գրական կերպարներն ու XX դարի 30-ականների պատմական անձերը, այլև պարտադրված սարսափի մթնոլորտը:

Այս ամենը, թերևս, Ստ. Ջորյանի վիթխարի ստեղծագործության վերաբերմամբ փոքրիկ ու չնչին մի պարզաբանում է, սակայն նորովի է լուսաբանում Ջորյանի մարդկային, գրողական ու քաղաքացիական խիզախությունն ու խիզախումը:

**О времени и первопричинах создания
исторического романа "Царь Пап".**

Валери Пилоян

Резюме

Статья посвящена времени и перво-
причинам создания исторического рома-
на "Царь Пап" Ст. Зорьяна. Актуа-
лизируется связь между исторической
трилогией Ст. Зорьяна и историей
армянского народа 20-50-х гг. XX века,
что придает современное звучание
историческим романам Ст. Зорьяна.

**About the stimuli and the period when
the historical novel "The king Pap" was
written.**

Valeri Piloyan

Summary

The article is about the stimuli and the
period when the historical novel "The king
Pap" by S. Zoryan was written. The connec-
tion between S. Zoryan's histotical trilody
and the history of the twenties-fifties of the
twentieth century of the nation comes forth
which emphasises nowadays importance of
the very historical novel.

ՄԱՅԱ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

*Երևանի Խ. Աբովյանի անվան պետական
մանկավարժական համալսարանի
գրականության ամբիոնի ասպիրանտ*

Իր գրական-տեսական հոդվածներից մեկում Վ. Խեչումյանը գրում է. «Գրականության աշխարհ գալու պատճառներից մեկը մարդկային հիշողությունն է, որի կորստի դեպքում կորչում է մարդը: Այսօր ամեն ժամ կերտվում է մի պատմություն, որը գալող սերունդները չեն կարող չհիշել, և սա ոչ թե երախտապարտություն է, այլ նախորդների և սեփական իմացություններով մարդ լինելու ցանկություն: Մենք չենք կարող արտասանել ժողովուրդ սրբազան անունը՝ մոռանալով, որ ժողովուրդ հասկացությունը ըմբռնվում է միայն պատմությամբ»¹: Անցյալի նկատմամբ ունեցած իր սերն ու պրպտումները հեղինակը ամփոփում է իր ստեղծագործությունների մեջ, որոնք իրարամերժ կարծիքների և տեսանկյունների թիրախ են դառնում, քանզի նրանք նվիրվում են հայ միջնադարյան զարթոնքի նկարագրմանը: Գրողի կողմից նման քայլի դիմելը խիզախություն կարելի է համարել, քանզի հետպատերազմյան տարիները բավական դժվար էին գրականության և գրողների համար, որովհետև պարտադրվում էին թեմաները, հերոսները, սահմանափակվում էր գրողի երևակայությունը, արգելվում էին ռոմանտիկական հոմերը: Վ. Խեչումյանի համար իր պատմվածքները դառնում են բոլոր այդ պարտադրանքներին և պարտականություններին հակահարված տալու լավագույն բանալին: Գրական չոր ու ցամաք ստեղծագործությունների հեղեղի մեջ ժողովածուները իրենց հետ բերում են անցյալի շունչն ու հոգին, թարմություն, նորություն, փորձում են մարդկանց հոգիների մեջ բոցավառել միջնադարյան զարթոնքի կրակը, արթնացնում են սեր դեպի անցյալի արվեստը, բացում գաղտնիքներ, որոնք դարեր շարունակ մնացել էին անուշադրության մատնված: Հայ պատմավիպագրությունը մինչ այդ կանգ էր առել պատմության հին և նոր շրջանների վրա: Բացառություն է կազմում Դ. Դեմիրճյանի «Գիրք ծաղկանցը»: Սակայն Դեմիրճյանի մոտ միջնադարյան այդ հատվածը ավելի ամփոփ է ներկայացված, մինչդեռ Վ. Խեչումյանը պատմական անցյալը պատկերում է ամբողջականորեն, անդրադառնում է ոչ թե այս կամ այն պրոբլեմին, այլ ներկայացնում է մի ողջ դարաշրջան՝ իր աշխարհայացքային տեսանկյուններով, սոցիալ-քաղաքական հարցադրումներով, բարքերով ու սովորույթներով: Նրա նովելների

ՎԻԳԵՆ ԽԵՉՈՒՄՅԱՆԻ ԱՐՁԱԿԻ ՊԱՏՄԱԿԱՆ ԱԿՈՒՆՔՆԵՐԸ

նյութերը 7-15 դարերն են: Դա լավ երևում է, երբ միացնում ենք այդ ժամանակների և տարբեր նյութերի շուրջ գրած նրա նովելները: Կարծես նա նպատակ է դնում լուսաբանել հայկական վերածնունդը և հոգեբանական աշխարհը, որ կազմավորվել է այդ դարաշրջանում: Գրողը ընթերցողի աչքի առջև բացում է վերածնունդի նոր, բարձր արժեքները:

Այն Հայաստանում մի բավական մեծ ժամանակաշրջան է ընդգրկում: Վ. Խեչումյանը իր ժողովածուներով էքսկուրսիա է կազմակերպում դեպի անցյալը, միջնադարը, մի շրջան, ուր ամեն ինչ չէ, որ բացահայտված է: Այն առեղծված է, որի մի քանի խնդիրների հետ է ծանոթացնում հեղինակը: Դրա համար նա օգտագործում է մատյանները, ձեռագրերը, համեմատում դրանք գիտական փաստերի հետ և ընտրում հատկապես այնպիսի թեմաներ, որոնք ընդգրկված չեն պատմական-գիտական ոլորտներ: Պ. Սևակը գրում է. «Նա պատմական կոնկրետ որևէ նյութ չի ենթարկում գեղարվեստական մշակման, այլ ստեղծում է այդ նյութը՝ մնալով պատմական շրջանակների մեջ: Այսպես նա լրացնում է այն բացերը, որոնք թողել են հայ պատմիչները»²: Սա վերաբերում է պատմվածքների կառուցվածքային այն փաստին, որ հեղինակը անպայման նշում է աղբյուրը՝ դրանով հաստատելով, որ իր պատմվածքները իրական հիմքի վրա են ստեղծված: Նրանք դառնում են հեղինակի՝ պատմության խորքերում կատարած փնտրտուքների արտացոլանքը: Հետաքրքիր է հեղինակի մատուցման եղանակը. նա չի խոսում պատմական փաստերի լեզվով, այլ այդ փաստի հիման վրա ստեղծում է գեղարվեստական մի գեղեցիկ պատում: Նա ցույց է տալիս, որ իր ժողովուրդը գոյությունը պահպանել է ոչ միայն հերոսամարտերով, այլև միջնադարի խավարի դեմ ծառացող և արվեստի պաշտամունքն իր մեջ կրող հերոսներով, ներկայացնում է միջնադարում նոր ծաղկունք ապրող այն ժամանակաշրջանը, երբ արվեստը դուրս է գալիս կրոնի քողի տակից և ինքնուրույն զարգացում ապրում: Սրա շնորհիվ մարդը հարգանք է ձեռք բերում սեփական անձի նկատմամբ: Այս ամենը կտրուկ տեղի չի ունենում, այլ երկար մի ժամանակաշրջանում, և Վ. Խեչումյանն էլ փորձում է փոքրիկ պատմվածքներում արտացոլել մարդկային մտքի՝ դարեր տևող թռիչքը: Սիա

ինչու որքան սիրելի է Վարդանանց սրի գործը, նույնքան պաշտելի է Գրիչի, Ծաղկողի, Նաղաշի արածը: Նրանք պատմության մեջ համիրավի մոռացության են մատնված, բայց հեղինակը հասու է դարձնում այն փաստը, որ նրանք էլ դարաշրջանի իսկական զավակներն են և ունեն իրենց պրոբլեմներն ու երազանքները: Այդ մարդիկ մեծություններ չեն, բայց ունեն հոգու մեծ կորով, ապրելու տենչ և յուրովի պայքարում են սեփական անձի և հայրենիքի ազատության համար: Հեղինակը գեղարվեստորեն ամբողջացնում է միջնադարյան մարդու հոգևոր աշխարհը և նրան շրջապատող իրականության սոցիալ-քաղաքական պատկերը և այդ ամենը ընթերցողին հասցնելի է դարձնում մարդ արարածի հոգու վերլուծությամբ: Այդ մարդու ներաշխարհը երկվության մեջ է, որի մի կողմում միստիկ նախապաշարումներն են, իսկ մյուս կողմում՝ միստիկ քնից զարթնող կյանքի իրական գեղեցկության ընկալումն է: Այդ շրջանի հասարակական կյանքում կա հոգեբանական և գաղափարական ճեղքվածք: Այն հերոսները, ովքեր արթնանում են միստիկ քնից, հարում են սոցիալ-քաղաքական անցուդարձերի առաջադիմական թևին: Մյուս հերոսները, ովքեր չունեն այդ երկվությունը, հարում են պահպանողական կողմին: Իսկ այդ սոցիալ-քաղաքական առեղծվածները Վ. Խեչումյանը գեղարվեստորեն ամբողջացնում է օտար լծի դեմ ազատագրական պայքարի տեսադաշտում: Հենց պատմության այդ ոլորաններում էլ նա գտնում է կյանքի մեծ ուժը, որը ապրեցնում նրա հերոսներին: Նրա կերտած կերպարների մեծ մասը գտնվում է բնության և սիրո ազդեցության տակ, իսկ սա իր հետ բերում է կյանքը ամեն վայրկյան վայելելու ցանկություն: Նրանք ընդվզում են եկեղեցու դեմ՝ հաստատելու, որ կյանքի զարգացման մեջ կարևորը մարդն է, ոչ թե եկեղեցական դոգման: Վ. Խեչումյանը համոզված է, որ պատմությունը անցյալի հայելին է և ներկայի խորհրդատուն: Ահա ինչու կարող ենք ասել, որ նրա ընտրած թեման, արտահայտած գաղափարները որքան պատմական են, նույնքան էլ արդիական: Վ. Խեչումյանը հայտնաբերում է իր գեղարվեստական իրականությունը: Նա մագաղաթների խումացած էջերից դուրս է բերում մոռացված անուններ, որոնք ժողովուրդ են մարմնավորում և շունչ է տալիս նրանց: Նրա գրչի տակ սկիզբ է առնում պատմական մի նոր Հայաստան, որը մինչ այդ չի առնվել գիտական հետազոտության ոլորտ: Գրողը նախընտրում է գյուղը, ոչ թե քաղաքներն ու ամրոցները, քանի որ նախնիների ավանդների շարունակությունը, ազնվությունը, մարդկային պարզ հարաբերությունները նա տեսնում է

այնտեղ, իսկ քաղաքական փոթորկալից իրադարձությունների փոխարեն վերծանում է մարդկային պրոբլեմները, զգացմունքներն ու ապրումները: Խիստ զգացմունքայնության պատճառով ստեղծագործություններն էլ դառնում են քնարական, հիշեցնում խոհ, մտորում: Մյուս կողմից նրա առաջադրած թեման արդիական է, քանի որ նրա հերոսները քայլում են նոր օրերի հետ:

Երբեմն էլ հեղինակը օգնության է դիմում պատմական կոնկրետ փաստերին: Նրա «Տպագրեալ յԱմստերդամ», «Վարդանակերտի ճակատամարտը», «Ատենախոսություն», «Զվարթնոց», «Թաթուլ և Տուղրիլ» պատմվածքները ստեղծված են իրական պատմական փաստերի հիման վրա, պարզապես հեղինակը կարողանում է գեղարվեստորեն արտացոլել անցյալը: Նա հատկապես ուշադրություն է դարձնում անցյալի այն դեպքերին, որոնք ազգային-ազատագրական պայքարի ոգեշնչող օրինակներ են («Վարդանակերտի ճակատամարտը»), («Թաթուլ և Տուղրիլ»), ներկայացնում է միջնադարի արվեստը, որը դուրս էր եկել կրոնի քողի տակից և անախտադեպ զարթոնք էր ապրում («Զվարթնոց»), («Տպագրեալ յԱմստերդամ»), կամ էլ վերծանում է միջնադարյան մարդու հոգևոր երկվությունը («Ատենախոսություն»): Վ. Խեչումյանը օգտվում է այդ դարաշրջանի պատմիչների աշխատություններից, հատկապես Արիստակես Լաստիվերցու «Պատմությունից», ուր շատ վառ ներկայացված է ժողովրդի ծանր վիճակը և այդ պայմաններից դուրս գալու նրա ջանքերը:

«Գիրք պանդխտության» ժողովածուի միայն առաջին շարքն է ներկայացնում միջնադարյան թեման, մինչդեռ երկրորդ շարքի ստեղծագործություններում պատկերված են հետպատերազմյան շրջանի դեպքերը: Վ. Խեչումյանի գրական-տեսական հայացքներում մենք նշել ենք, որ պատմական բառը կոնկրետացնել չի կարելի, որ հետպատերազմյան շրջանի մարդկանց համար անգամ երկրորդ համաշխարհային պատերազմը արդեն պատմություն է: Հենվելով նրա այս գաղափարի վրա՝ կարող ենք ասել, որ երկրորդ շարքի համար պատմական ակունք է պատերազմի շրջանը, քանի որ այս պատմվածքներում ապրող հերոսները այս կամ այն չափով կապված են այդ իրողության հետ և փորձում են հաղթահարել նրա հետևանքներն ու վնասները: Այս թեման են արծարծում նաև մամուլում լույս տեսած նրա մյուս ստեղծագործությունները, որոնք ժողովածուների մեջ ներառված չեն: Բացառություն են կազմում «Գլուխգործոց» և «Մի քիչ կամաց գնա, գոգալ» պատմվածքները, որոնցից առաջի-

նի մեջ նորից միջնադարյան թեման է, և որը հետո մտավ «Գիրք մաքառման» ժողովածուի մեջ, իսկ երկրորդի մեջ պատկերված են 18-րդ դարի դեպքերը: Վերջինս Սայաթ-Նովայի կյանքին ու ստեղծագործությանը նվիրված պատմվածք է, սակայն որքան էլ հեղինակը փորձում է մնալ իր բարձունքում, այնուամենայնիվ այստեղ չի զգացվում հեղինակի գրողական արվեստի մեծությունը: Այսպիսին է Վ. Խեչումյանի ստեղծագործությունների թեմատիկ նկարագրությունը, և պետք է ասել, որ երկու դեպքում էլ նա ընտրել է բավական բարդ և հակասական գաղափարներ արտահայտող ժամանակաշրջաններ, բայց կարողացել է ճիշտ և ամբողջական ներկայացնել այդ ամենը:

1Գրական թերթ. 1974, ք. 22:
2Գրական թերթ. 1959, ք. 46:

Мая Григорян Резюме

В мире литературы трудно найти таких писателей, для которых родина и народ не просто понятия, а источник жизни. Один из таких писателей — Виген Хечумян. Его произведения отличаются своей темой, отрезком исторического времени. Темы новелл относятся к 7-15 векам, в особенности они охватывают тот период средневековья, который еще не исследовался. Он будто ставит перед собой цель — осветить армянское возрождение и тот духовный мир, который сформировался в эту эпоху.

Maya Grigoryan Summary

It is difficult to find any writer in the literature from whom society and homeland are not just simple sound, but a spring to leave on. One of them is V. Xechymjan. His works are different from the others by the historical time they describes. Material of the novels describes events from 7-15 centuries. It is obvious when we connect his works of that time with the others. He especially describes the events of meval century which the misses by other siently`s attention. The writer is likely to have an aim to drop a light on the armenian Rebert and the inor world which developed during thouse all times.

ՍԻՐԱՆՈՒՇ ԲԱԿՈՒՆՑ

ՀՀ ԳԱՍ Մ. Արեղյանի անվան գրականության
ինստիտուտի հայցորդ

ՀԱՅ ԳՐՈՂԻ ԵՎ ՄԱՐԴՈՒ ՄԵԿԴԱՐՅԱ ԿԵՆՍԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Եղեմնն իր խարանն է թողել հայ ժողովրդի պատմության մեջ: Ինքնուրույն տարի է անցել 1915թ.-ի ահաական տաարսուռ օրերից, սարագիր սերունդները մինչ այսօր թափառում են օտար երկրների տակ՝ փայփայելով մի նվիրական երազանք. վերադարձ հայրենի եզերք:

Շատերն են ձուլվել օտարին, ուրացել մայրենին և նույնիսկ ազգությունն ու հայրենիք՝ ենթարկվելով կյանքի հրամայականին: Շատերն էլ ուժ են գտել՝ ընդդիմակայելու օտար փոթորիկներին. հող են ստեղծել ոտքի տակ, կառնել են ազգային ու շարունակել ստեղծել իրենց փոքրիկ Հայաստանը հայրենիքից հեռու: Այդ քերթիքին է պատկանում Հակոբ Ասատուրյանը, որն իր ստեղծագործությամբ ամբողջ կյանքում համառ և տոկուն պայքար է մղել ընդդեմ ազգածուլիչ ախտի՝ անադարտ պահելով հայ ազգային վեհ արժանիքներն ու ավանդույթները:

Հակոբ Հովհաննեսի Ասատուրյանը (1903-2003) ծնվել է 1903թ. մարտի 3-ին Կապադովկիայում՝ Մաժակ գավառի՝ Արգեսու լեռան ստորոտում ծվարած Չոմախլու (Չոմաքլ) փոքրիկ գյուղում, Հովհաննես և Հանըմ Ասատուրյանների ընտանիքում: Ծննդյան թվականը ստույգ չէ. գաղթի տարիներին քույրը՝ Աղավնին, հավաստել է, որ ծնվել է 1905թ., իսկ ինքը՝ նշում է՝ 1903թ.: Մանկությունն անցել է հայրենի գյուղում, որի գեղեցիկ նկարագիրը հաճախ է երևում նրա գրական ստեղծագործություններում:

Երեք տարեկանում զրկվել է հորից, իսկ մայրն իր վտիտ ուսերին է վերցրել ընտանիքի ծանր հոգսը: Դժվար էր միայնակ կնոջ համար որբուկներին մեծացնելը, և նա կատարել է տարբեր աշխատանքներ՝ երեխաներին կերակրելու համար: Նրա երեք դուստրերն ամուսնացած էին, իսկ մանուկ Հակոբին և երկու աղջիկներին վերցրած՝ նա առավոտից երեկո զազախեժ էր հավաքում, որպեսզի վաճառեր և հոգար ընտանիքի կարիքները: Հակոբին հանձնարարվում էր հետևել չեղուններին, որպեսզի նոր ծնված ձագուկները չհեռանային փեթակից:

Ասատուրյանն անհոգ մանկություն չի ունեցել, սակայն սիրել է հայրենի բնաշխարհը և ազատ-արձակ վազվզել բնության գրկում, ինչը երջանկություն է պարգևել նրան: Արդար քրտինքով իր հացը վաստակող ընտանիքը երջանիկ էր և ապրում էր բնության՝ իրեն տրված բարիքներով: Պատահական չէ, որ հետագա գրեթե բոլոր

ստեղծագործություններում նա պատկերել է գյուղը՝ առօրյա հոգսերով, պարզ, անմիջական մարդկանցով:

Փոքրիկ Հակոբը դեռ մոր էր սկսել հաճախել խրիմյան վարժարան, երբ վրա է հասնում 1915թ.: Թուրքի ամենակործան կեռ յաթաղանը կախվում է նաև Չոմախլուի գլխին: Գյուղը տեղահանվում է և բռնում գաղթի ճանապարհը: Գաղթի ճանապարհին նա կորցնում է բոլոր հարազատներին, չորս քույրերին և աշխարհում իր համար ամենաթանկ էակին՝ մորը: Գաղթի ճանապարհին կրելով բազմաթիվ զրկանքներ, ընդդիմակայելով սովին ու ծարավին՝ Հակոբն էլ քերթի մեծ քրոջ հետ հասնում է փրկության ափ: Երուսաղեմի բարեգործական որբանոցը գիրկն է բացում գաղթականների առաջ. ծեր թե մանուկ հյուրընկալվում են այդ հարկի տակ: Տասնամյա Հակոբը, հրաշքով փրկվելով եղեմի ամենակուլ երախից, նույնպես հանգրվան է գտնում այդ տեղ:

Հետագայում նա երախտագիտությամբ է հիշում Բարեգործականի անունը, որ ուներ «նախախնամական դեր այդ սեւ օրերում»: Դեռ հայրենի գյուղում Հակոբը սովորել էր գրաճանաչություն, իսկ ուսման ծարավը լրացնում է որբանոցներում: Կյանքը նրան նետում է տարբեր որբանոցներ. Երուսաղեմից տեղափոխվում է Պորտ Սաիդ (Եգիպտոս), ապա Մերսին (Կիլիկիա): Կրթության պակասը նա լրացրել է որբանոցներում և կյանքի համալսարանում: Նամակներից մեկում (Մանվելյան Սուրենին ուղղված) նա գրում է. «Հայերենս սորվեցայ... օղեն, իսկ անգլիերենս՝ խանութեն, շուկայեն: Մնացածը քրտինք է. յամառ, յարատես»:

Հակոբը մանկություն չունեցավ, ինչպես իր սերնդակիցներից շատերը. կյանքը նրանց գցեց տարբեր աշխարհներ: Կրեցին կյանքի պարզաձև դառնությունները. հայի ճակատագիրն էր այդպիսին: Հետագայում Անդրանիկ Ծառուկյանը գրել է. «Աշխարհի անկյուններում մեջ մոռցված բազմություն մը կա, տասնյակ մը հազար ինծի պես տրտուն տղաք, որոնք աշխարհի ամենեն դժբախտ մարդիկը եղան ու պիտի մնան այդպես, որովհետև մանկություն չունեցան: Գիտեմ, թե ամեն չունեցող բան մը եղավ մեր մանկությունը, թշվառության ու տառապանքի դժոխային խառնուրդ մը, որուն հիշատակն իսկ, տարիներ ետք, դեռ կպահե մեր սրտերը կարծր ու հոգիները

խանձված: Մանկություն չունեցանք, որովհետև հայ էինք ու որբ էինք»:

Սակայն Հակոբին ի վերուստ շնորհված էր մեծ պարզև՝ ուներ սքանչելի ծայր և երգում էր: Երգը նրա կյանքի ուղեկիցն էր, օգնում էր նրան և՛ դժվարին պահերին, և՛ ուրախության ժամանակ: Նա երգել էր հայրենի լեռներում, ազատարձակ դաշտերում, ընկերական միջավայրում, ինչպես նաև միայնության պահերին: Երգել էր գաղթի ճանապարհին. երգն օգնել էր նրան հաղթահարելու այդ օրերի մղձավանջը: Որբանոցում եղած ժամանակ բախտակիցների խնդրանքով երգում էր ազգային ժողովրդական երգեր, որոնք սփռվում էին տարագիր հայերի սրտերը:

Մի օր որբանոցի բաց պատուհանից Հակոբը լսում է Կոմիտասի երգերը Արմենակ Շահնուրադյանի կատարմամբ: Պատանին գերվում է Կոմիտասով. երկար ժամանակ հմայված կանգնում է պատուհանի տակ և ունկնդրում: Այդ օրվանից սկսած՝ Կոմիտասը դառնում է նրա ուսուցիչը կյանքում: Որբանոցի տնօրենի օգնությամբ նա ձեռք է բերում Կոմիտասի երգերի կատարումները, և մի քանի օր անց որբանոցում ուսուցիչները պատահմամբ լսում են պատանու երգը, երբ երգում էր՝ սենյակում միայնակ փակված: Հետագայում Հոփի. Ավագյանը գրում է, որ Ասատուրյանն իր համար իդեալ դարձրեց Արմենակ Շահնուրադյանին, որի շնորհիվ կարողացավ գտնել իր ուրույն ուղին. «Այնպես կ'ենթադրեմ թե Ասատուրեան՝ իր հիացումին, իր պաշտանքին առարկան, իր idol-ը ըրաւ Շահ-Մուրատեանը, անով ոգեւորուեցաւ, անոր նմանիլ ճգնեցաւ. ու լաւ ըրաւ: Ամենեւին պէտք չէ վախճալ idol մը ունենալէ»:

Պատանու մեջ նկատելով այդ տաղանդը՝ Կահիրեի Որբախնամ կենտրոնը որոշում է նրան ուղարկել Փարիզ՝ ծայրը մշակելու: Սակայն, մինչ այդ մասին իմանալը, Հակոբը հորեղբոր կանչով մեկնում է Նյու Յորք:

Հետագա տարիներին մամակներում նա շատ հակիրճ է անդրադարձել իր կենսագրությանը: Երբ նրան խնդրել են պատմել իր մասին, ասել է. «Ի՞նչ կենսագրական՝ որ ընկոյզի մը կես կճեպն իսկ պիտի չկրնար լեցնել»:

Նյու Յորքի ամենակուլ հորձանուտը գրկաբաց է ընդունում տասնյոթամյա պատանուն: Թեոլեոլյան Միմասին ուղղված մամակում նա նկարագրում է իր անցած ուղին. «Թողուցի որբանոցը և, տասնվեց կամ տասնյոթ տարեկան, Ամերիկայ եկայ պարտքով: Երկու տարի գործեցի ապրելու և այդ պարտքը վճարելու համար: Ուրիշ քանի մը տարիներու խնայողությամբ ալ Լիբանանի թիթեղաւանէն ազատելու էի միայն ողջ

մնացած քոյրս»:

Մեծ ջանքեր էր պահանջվում տասնյոթամյա պատանուց, որ չծուլվեր և ոտքն ամուր դներ օտար հողին, աշխատեր ու գոյատևեր հանուն իր սերնդի շարունակման: Սովից ու ծարավից փրկված պատանու համար ծանր էր հաշտվել այն մտքին, որ ինքը մենակ էր մնացել աշխարհում. «1918-ին, անապատէն փախստական խումբի մը միացած, եկայ ու Երուսաղեմի Հ. Բ. Ը. Միութեան որբանոցը մտայ բոլորովին բոպիկ՝ ֆիզիքապես, հոգեպես, մտաւորապես: Կը յիշէի միայն հայու ինքնութիւնս: 1915էն 1918 կամրջող երեք տարիները, մեր 331 հոգինոց խումբէն ողջ թողուցին միայն 29 հոգի: Ասոցմէ մէկը՝ ես: Գիւղի մախակրթարանէն սորվածս, այդ երեք ահաւոր տարիներու ընթացքին, բացարձակապես աւրուեր էր մտքէս ամբողջութեամբ: Ուրեմն, հայերեն դաս ու դպրոց ըսուածը, ինծի համար, շուրջ մէկուկէս տարուայ որբանոցային երերուն կեանք է, անկայուն և անմնայուն պատահական ուսուցիչներով՝ Երուսաղեմէն Բօրդ Սաիտ ու Մերսին»:

Պատանի Հակոբը, որն ուներ գիտելիքների քիչ պաշար, սակայն մեծ ձգտում՝ սովորելու մայրենի լեզուն, նվիրվում է և՛ ուսմանը, և՛ աշխատանքին: Սկզբում հաճախում է ամերիկյան գիշերային մախակրթարան, ապա սովորում է բարձրագույն վարժարանում: Հետագայում՝ 8 տարի անց, նա փորձում է ուսումը շարունակել Կոլումբիայի համալսարանի գիշերային դասընթացներում, սակայն ստիպված է լինում կիսատ թողնել. «1921 թուականէն մինչև 1927 Նիւ Եօրքի մախակրթարաններուն և Հայ Սքուլներուն գիշերօթիկ դասընթացներուն հետեւելէ և 1928-ին վերջապէս, հազիւ մէկ շրջան Քօլօմպիա գիշերօթիկ յաճախելէ ետք՝ վրայ հասաւ 1929-ի տնտեսական տաքնապը և, այլեւս ուսում շարունակելու ամէն կարելիութիւն ու ցանկութիւն ուզեց տարաւ իրեն հետ: Այսքան է իմ «համալսարանական» կեանքս»:

Ուսման նկատմամբ անհագ ծարավը նա լրացնում է գրադարաններում: Այնտեղ գտնելով հայերեն գրքեր, թերթեր, թարգմանություններ՝ նա անընդմեջ կարդում է՝ փորձելով դրանցով լրացնել իր բաց թողածը. «Հայերեն գիրք գնելու դրամ չունենալով, հայերեն սորվելու համար կը կարդայի հանրային գրադարաններու մէջ գտնուող այն օրերու Վենետիկեան թարգմանութիւններով գիրքերը: Ինչպէս նաեւ ձեռքս անցած հայերեն թերթերը: Տարիներ յետոյ երբ վերջապէս գիրք ու գրադարան ունեցայ, դժբաղդաբար այլեւս ազատ ժամանակ չիկար ընթերցանութեան: Ուրեմն հայերենն սորվեցայ գրելով: Ես գրեցի՝ հազիւ «ոտքի վրայ», շարունակ տուրք վ-

ճարելով երկու տներու, առիծի բաժինը առօրեային, և մնացած փշրանքները արուեստին»:

1923թ. Ասատուրյանը հրատարակում է «Արգեստ» պաշտոնաթերթը, որը մեծ դեր է ունեցել իր կյանքում: Ասատուրյանի առաջին ստեղծագործությունը՝ «Անցնող տարի» վերնագրով, տպագրվում է «Հայաստանի կոչնակ» թերթում 1923թ. 3. 3. Ա. ստորագրությամբ, իսկ որոշ ժամանակ անց Ասատուրյանը հանդես է գալիս Մաժակցի գրական կեղծանվամբ:

Դժվարին առօրյային ընդդիմակայելով՝ պատանի Հակոբը կատարում է տարբեր աշխատանքներ՝ ճաշարանում բանվոր, գորգ վաճող, մինչև որ սովորում է գորգի նորոգման արհեստը և տարիներ հետո՝ 1933-ին, բացում է արևելյան գորգերի իր խանութը:

Տաղանդաշատ երիտասարդի համար դժվար էր, ճիշտ է, աշխատել՝ գոյությունը պահելու համար և նվիրվել արվեստին՝ գրելու, թղթին հանձնելու հոգում կուտակված: Նամակներից մեկում Ասատուրյանը գրել է. «Համամիտ եմ, որ գրիչս պետք չէ սրտես թափսեմ, պետք չէ յուզուիմ, պետք չէ գրիմ: Ի՞նչ ընեմ սակայն, սիրտը որ ունիմ այս է, չանսայ տրամաբանութեան, կը յուզուի, կը փոթորկի, մինչև որ թուղթին չ'յանձնուի իր յոյզը: Պետք ունիմ՝ յիշեցնելու, թե կուժը վերջիվերջոյ ջուրի ճամբուն կը կոտրի, իսկ այս սիրտն ալ նո՛յնպէս, գիրի ճամբուն: Առանց ես գիս ըլլալու և առանց, ուրեմն, գրելու ապրիլը, ապրիլ չէ՛, կենդանի մահ»:

1935թ. Ասատուրյանը ամուսնանում է Մարթա Անանյանի հետ, որը դառնում է նրա կյանքի ուղեկիցը և այն «բարի իրեշտակը», որը թև է տալիս Ասատուրյանին դժվարին պահերին: Ասատուրյանն ունեցել է «երկու զտարին հայ գաւակներ եւ երեք ... կիսարին հայ թռեմներ», քանի որ որդիներն ամուսնանում են օտարազգի աղջիկների հետ, որը մեծ ցավ է պատճառում նրան:

1936թ. ծանոթանում է «Նոր գիր» գրական հանդեսի կազմավորմանը, դառնում նրա շուրջ հավաքված «տղաքի» անբաժանելի ընկերներից: Խմբի ղեկավարն էր «Հայաստանի կոչնակ» թերթի խմբագիրը՝ Զովհաննես Ավագյանը: Այս խմբում էլ սկսում է Ասատուրյանի գրական գործունեությունը, և գրական այս միավորումը խթան է դառնում Ասատուրյանի համար: Հավաքվում էին, քննարկում իրենց ստեղծագործությունները կամ գրական հարցեր, բանավիճում, սովորում, և ինչպես ինքն է այդ մասին պատմում. «Կը փձեկնեք, կը պոռայինք, հոն բերած ձեռագիր գրութիւնները կը մորթէինք պարզապէս՝ մինչեւ որ, օր մը, Մարկոսեանը «սպանդանոց» անուանեց մեր ժողովատեղին: Բայց, տարօրինակ և ա-

մօրինակ կերպով սիրալիր զգացումներ ունէինք իրարու հանդէպ և այդպէս ալ մնացինք մինչեւ օրս:

Անշուշտ, կարելի չէ ճշգրիտ գնահատական մը ըսել թէ իւրաքանչիւրս, մեր գրութիւններէն դուրս ինչ տուինք խումբին: Մէկ բան որոշ է, որ բոլորս ալ ստացանք ատկէ մեր տուածէն աւելի: Դպրոց մըն էր ան բոլորիս համար անխտիր, ուր ո՛չ միայն տաշուեցանք գրականօրէն, այլ նոյնիսկ լեզու՝ սորվեցանք...»:

Ասատուրյանը երախտագիտությամբ է հիշում Ավագյանի անունը, որը եղել է նրանց ուսուցիչը: «Նոր գիրն» էր, որ «ափ մը տղոց կուրծքին տակ վառ պահեց գրականութեան հուրը», այլապես իրենք էլ ժամանակի ընթացքում, չդիմանալով իրականության ճնշմանը, կծուվեին օտարին, ինչպես իրենց սերնդակիցներից շատերը:

Հ. Ասատուրյանը գրական ասպարեզ է մտել «Անդաստան» ժողովածուով, որը լույս է տեսել 1946թ. Նյու Յորքում: Այդտեղ գետեղված էին 1925-1935թթ. գրված բանաստեղծությունները, որոնք հրատարակվել էին «Կոչնակ» և «Նոր գիր» պարբերականներում Մաժակցի կեղծանվամբ:

Գրական գործունեությանը զուգահեռ Ասատուրյանը միաժամանակ աշխատում է, ինչպես նաև ժամանակ է գտնում երգելու և իր ծայնով հիացնելու ունկնդիրներին: Սակայն առօրյան շատ է ճնշել նրան, և ազատ ժամանակ քիչ է ունեցել արվեստով զբաղվելու. «Ազատ ժամերուս է միայն, առհասարակ շաբաթավերջերուն, որ կրնամ ամփոփուիլ մտային աշխատանքի համար, երբ, ընտանեկան պարտաւորութիւններէ դուրս, կրցի քանի մը ժամ ունենալ ես ինծի հետ: Գրելէն բացի ժամանակս բաժնած եմ նաև երգի հետ»:

1925-ից մինչև 1965թ. առանց նրա մասնակցության եկեղեցական կամ բարեգործական նպատակով որևէ հանդիսություն տեղի չի ունեցել: Ասատուրյանը երգում է անվճար. Աստծո շնորհած ծայնը վաճառելը մեղք է համարում: Սակայն, տեղի տալով «Նոր գիրի» տղաների թախանձանքին, վերջապես որոշում է 12 երգ ծայնապնակին «հանձնել» և վաճառել: 1947թ. Ավան Զովհաննեսի դաշնամուրային նվագակցությամբ թողարկում է «Հայ երգ» սկավառակների ալբոմը:

Նա հաճախ է որպես մեներգիչ երգել Միհրան Թումաճանի, Գրիգոր Սյունիի, Հարություն Սամվելյանի երգչախմբերում, ինչպես նաև նրա ծայնը միշտ անսպառ է եղել հայ եկեղեցում՝ հնչեցնելով կոմիտասյան հայաշունչ երգերը: Հայ

երգի և Կոմիտասի մասին բազմաթիվ դասախոսություններ է կարդացել ոչ միայն Նյու Յորքում, այլև Բոստոնում, Բեյրութում, Երևանում, երկար տարիներ զբաղվել է Կոմիտասի կյանքի և երգերի ուսումնասիրությամբ: 1962թ. Բեյրութում հրատարակել է «Կոմիտաս վարդապետ և հայ երգը» գիրքը:

Երկար տարիներ երազել է գնալ Իտալիա՝ ծայրը մշակելու, սակայն չի կարողացել: Ըստ Բ. Նուրիկյանի՝ այդ երազանքը եղել է ոչ միայն Հակոբին, այլև «Նոր գիրի» բոլոր տղաներինը. «Այդ երազը մեր Յակոբինը չէր միայն, այլ, հաւասարապես, կը պատկաներ Նոր Գիրի խումբին, որուն շառաւիղները կ'երկարին մինչեւ Քալիֆորնիա: Յակոբին հետ ու Յակոբէն ալ աւելի՝ մենք, հաւաքաբար կը բաղձայինք, կը թախանձէինք եղբայրական յամառութեամբ եւ տարիներով որպէսզի իր թանկագին ծայրը արձանագրուէր սկաւառակներու վրայ, մեր երաժշտական արուեստին ճոխացումին համար, ինչպէս որ, երեք տարի առաջ, մեր դրդումով, գրական հատորի մը՝ «Անդաստան»ի ծալքերում մէջ արձանագրուած էին իր քերթուածները, մեր գրականութեան բարիքին համար»:

1965թ. Բեյրութում լույս է տեսնում «Հովակիմի թռեւերը» վեպը, որը նրա անձնական դառը կյանքի պատմությունն է: 1965թ. նա իրականացնում է տարիների երազը՝ ուխտագնացության է գալիս Հայաստան, որի տպավորությունները հանձնում է թղթին՝ ստեղծելով «Քարի և հողի պատմություն» գիրքը (Բեյրութ, 1969թ.):

1969թ. Ասատուրյանը հրավիրվում է Հայաստան Կոմիտասի ծննդյան հարյուրամյակի առթիվ, որտեղ նա ելույթ է ունենում՝ սրտի խոսք հղելով իր ուսուցչի հիշատակին: Վերադառնալով Նյու Յորք՝ երկնում է մի այլ ստեղծագործություն՝ «Հարյուրամյակ, հանդիպումներ, հուշեր» (Բեյրութ, 1978թ.):

Ասատուրյանը թղթակցել է «Պայքար» օրաթերթին ու տարեգրքին, «Հայրենիք» ամսագրին, «Նոր օրին», «Ամենուն տարեցույցին», «Ամիին», «Շիրակին», «Նոր աշխարհին», ինչպէս նաև բազմաթիվ հայրենի գրական և գեղարվեստա-

կան հանդեսների:

Ասատուրյանը, «մէկ ոտքը մխրճած պահանջկոտ առօրեային մէջ եւ միւսը՝ գրականութեան եւ արուեստի», համատեղել է աշխատանքն ու ստեղծագործելը:

1971թ. Սևակի մահվան առթիվ Բեյրութում հրատարակվում է նրա՝ «Պարույր Սևակի հետ» մենագրությունը: 1974թ. Երևանում վերահրատարակվում է «Հովակիմի թռեւերը» վեպը, իսկ 1982թ. Բեյրութում տպագրվում է «Հովակիմի թռեւորդիները» վեպը, որը նախորդի շարունակությունն էր: Այս վեպերի թեմայի շարունակությունն է «Տօ, լաճ տնաւեր» վեպը, որը հրատարակվում է 1986թ. Նյու Յորքում: Այստեղ նկարագրվում են գաղթից 65 տարի հետո հայրենի գյուղ այցելած ծերունու տպավորությունները: 1990թ. Լոս Անջելեսում հրատարակվում է «Ու՛ր, Վահրամ» ժողովածուն նյույորքյան կյանքի մասին, իսկ 1994թ.՝ Բեյրութում «Կոմիտաս վարդապետի հետ» գիրքը, որը «Կոմիտաս Վարդապետ և հայ երգը» գրքի երկրորդ հրատարակումն էր: Ասատուրյանի վերջին գործը «Վերջալուսի հույզերն» է, որը հրատարակվել է 1996թ. Բեյրութում:

Ասատուրյանը նամակներից մեկում գրել է, որ երբեք չի զղջում իր ապրած կյանքի համար, միայն թե իրեն մեծ ցավ է պատճառում այն, որ ուշ է սկսել «ապրել»: Մանկության ու պատանեկության տարիները վատնում են եղել, որն անցկացրել է գաղթի ճանապարհներին, որբանոցներում, օտար քաղաքներում... «Ես սկսայ ապրել սորվիլ՝ երբ իմ տարիքիս, ուրիշներ, արդէն ամբարած էին ուսում ու գիտութիւն և ջուրէն կը վերադառնային իրենց կուժերը ջուրով լեցուն...»:

Ասատուրյանը հատել է հարյուրամյակի սահմանը. մահացել է 2003թ. օգոստոսի 11-ին Նյու Յորքում:

Ասատուրյանի ստեղծագործությունն աչքի է ընկնում թեմատիկ բազմազանությամբ՝ հայրենի բնաշխարհի, համամարդկային ցավեր, Հայոց մեծ եղեռն և դրա հետևանքը մեր ժողովրդի տարագիր սերունդների վրա, սփյուռքահայ կյանք և Սփյուռքի առօրյա հոգսեր:

Siranush Bakunts

Summary

S. Bakunts's article is dedicated to the evaluation of the art sections of Hakob Asaturyan's work which is the detection of the historic truth - of the reality of the Diaspora Armenian writer who witnessed the Genocide.

ЖАННА АЛОЯН

Русско-Армянский международный
 Университет "Мхит ар Гош"
 г. Ванадзор

В лингвистике до сих пор нет единого понимания сущности каламбура, что находит отражение и в терминологическом разнообразии. Этот стилистический прием часто называют "игрой слов", "словесной остротой", "двойным смыслом" и т.д. При этом содержание этих понятий часто трактуется по-разному (см. Н.И. Галь, Н.М. Демурова, В.С. Виноградов и др.). Относительно полно вопрос об использовании и переводе лексических каламбуров описан В.С. Виноградовым.

Словом "каламбур" мы обязаны вестфальскому барону Каленбергу, прославившемуся при дворе Людовика XV постоянными двусмысленными невольными остротами: не владея в достаточной мере языком, он безбожно коверкал французскую речь. Французы жестоко отомстили барону, исковеркав его фамилию и завещав в таком виде поколениям. Существует еще ряд предположений о происхождении этого слова, связывающих его то с названием города Калемберга (в котором будто бы жил во времена Лютера немецкий пастор Вейганд фон Тебен, прославившийся шутками), то с итальянским выражением *salato burlare* - шутить пером. С течением времени из значения слова "каламбур" исчез элемент случайности, и теперь это стилистический оборот речи или миниатюра определенного автора, основанные на комическом использовании одинакового звучания слов, имеющих разное значение, или сходно звучащих слов или групп слов, либо разных значений одного и того же слова и словосочетания. (см. Виноградов, 1989).

Приведем определения каламбура, взятые нами из разных словарей.

"Каламбур - шутка, основанная на комическом использовании сходно звучащих, но разных по значению слов". (Словарь русского языка, 1983. - с. 233).

"Каламбур (франц. *calembour*) - игра слов, оборот речи, шутка, основанная на комическом обыгрывании звукового сходства разнозначных слов или словосочетаний ("Осип охрип, а Архип осип") (Советский эн-

КАЛАМБУР КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ, СПОСОБСТВУЮЩИЙ МНОГОЗНАЧНОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

циклопедический словарь, 1989. - с. 531).

Элементом, обеспечивающим каламбуру успех, является непредсказуемость того или иного звена в цепи речи, так называемый эффект неожиданности. Появление каждого элемента речевой цепи как бы предопределяется всеми предшествующими элементами и предопределяет все последующие элементы: одновременно или последовательно слушающий воспринимает два значения, одно из которых не ожидал. Например:

- А вот и рассуждай ты теперь, как вышло. Меня попервоначалу это-то больше и испугало, что как он на Неве скинуть мог их [шаровары] да и в узелок завязать. Вижу и себе не верю. Прибежал я в квартал, кричу: батюшки, **не мой узел**. - Знаем, говорят, что немой; рассказывай толком. (Н. Лесков, Воительница, с. 130.)

Высказывание **Не мой узел** произносится говорящим в значении "узел не мой, а чужой", слушающие же разыгрывают его, понимая это высказывание в значении "знаем, что узел немой, т.е. не умеет говорить, ты сам рассказывай толком".

Сущность каламбуров заключается в столкновении или, напротив, в неожиданном объединении двух несовместимых значений в одной фонетической и графической форме. Например:

[Варвара:] Папаша, вы бы поговорили с Александрой, **она ведет себя отчаянно, становится совершенно невыносимой**. [Булычев:] Все вы - хороши! Иди! (Бормочет.) Невыносимы. **Вот я... выздоровлю, я вас... вынесу!** (А. Горький, Егор Булычев и др., с. 642.)

Высказывание **Она ведет себя отчаянно, стала совершенно невыносимой** произносится говорящим в переносном значении, то есть "с ней нельзя нормально, спокойно общаться, она ведет себя плохо, неправильно, некорректно", слушающий же обыгрывает его в прямом значении: "Вот я ... выздоровлю, я вас... вынесу!"

Основными признаками каламбуров являются, с одной стороны, одинаковое или

близкое, до омонимии, звучание, с другой - несоответствие, до антонимии, между двумя значениями слов.

Основной целью каламбура как стилистического приема является комический эффект или сатирическое звучание, сосредотачивающее внимание читателя на определенном отрывке текста. Каламбур, как и любая шутка, позволяет обойти цензуру культуры и выразить те смыслы, которые (по разным причинам) находятся под запретом: в "каламбурной упаковке" непристойность становится допустимой шалостью, старомодная назидательность - мудростью, грубость - подтруниванием, тривиальность - любопытным соображением и, наконец, откровенная чушь - загадочным глубокомыслием. Почему это возможно? Видимо, потому, что кроме прямого, буквального, смысла в каждом каламбуре есть добавочный смысл, причем разный для разных видов каламбуров. Анализировать тонкую игру смыслов в каламбуре - дело сложное. Французский писатель Анатоль Франс сравнивал исследователя художественной речи с человеком, который жует апельсин, а потом на ладони рассматривает разжеванное, пытаясь понять, почему было так вкусно. С подобной же трудностью мы сталкиваемся, исследуя каламбур и пытаясь понять, почему нам было так смешно. И все же попытаемся это сделать, хотя бы на одном относительно простом примере: Она была завита, как овца, и так же развита (Э. Кроткий). Здесь мы сталкиваемся с видимым противоречием - **завита и развита** (эффект так называемого "комического шока"). Ища выход из противоречия, мы понимаем, что, на самом деле, слово **развита**, в отличие от слова **завита**, определяет не состояние прически, а интеллектуальный уровень описываемого персонажа.

Приведем примеры из художественной литературы:

-Люди из городов на конвертах пишут: "Переулочек Николашкин", а Николашка - всего-навсего поп. - И посмотрел на старика Ваню. - **Какая разница**, - сказал тот. - **Большая разница**. - Дерябин опять задумался и прищурил глаза. (В. Шукшин, Мужик Дерябин, с. 517.)

Высказывание **Какая разница** произносится и подразумевается говорящим в переносном смысле (Нет никакой разницы), а

воспринимается собеседником в прямом значении (Какая разница? - Разница есть, и большая).

-Знаешь, мне иногда кажется, что вокруг меня не жизнь, а какой-то сюр. Страшный сон, безумный кошмар, полное отсутствие смысла и логики. И в центре всего этого бреда почему-то стою я. **Почему так**, Стасов? - **Почему-почему... По кочану. И по капусте**. Не родился еще человек на свете, которому хоть раз в жизни не показалось бы, что мир вокруг него утратил черты реальности. (А. Маринина, Седьмая жертва, с. 11.)

Говорящий произносит высказывание **Почему так** и ждет ответа на вопрос: "Почему так сложились жизненные обстоятельства?", а слушающий разыгрывает и воспринимает это высказывание в значении "почему?", поэтому и отвечает: "По кочану. И по капусте".

[Ксения (идет, ворчит)]: Бегают, как черти от ладана... [Лаптев:] Здравствуйте... [Ксения:] Ой! Ох, **что ты тут сидишь?** [Лаптев:] **А надо - ходить?** [Ксения:] То - нигде его нет, то вдруг придет. Отец-то крестный - болеет, а тебе хоть бы что... (А. Горький, Егор Булычов и др., с. 653.)

Высказывание **Что ты тут сидишь** произносится говорящим в переносном смысле в значении "бездействуешь, остаешься безразличным", а слушающий разыгрывает, воспринимая его в прямом смысле - в значении "сидеть, т.е. не стоять, не ходить".

Обобщая приведенные определения мы характеризуем каламбур как стилистический оборот речи, основанный на комическом использовании разных значений одинаково или сходно звучащих (графически оформленных) слов, а также на разных значениях одной и той же из названных единиц.

Каламбур как игра слов играет важную роль в речи, так как каламбуры, будучи стилистическим приемом, иллюстрируют многозначность высказывания. Конситуация реализует переносное значение высказывания, слушающий же часто понимает его в буквальном смысле. Для людей, владеющих русской речью, понятно, что каламбур - прием, передающий значение "насмешки", "иронии" и т. д. "Каламбура", говорящий разыгрывает собеседника. Иностранец же, недостаточно хорошо владеющий русской речью, не понимает каламбура и восприни-

мает высказывание в прямом смысле. Вот почему изучение такого явления как каламбур, важно. Изучение же каламбура в рамках исследования многозначности высказываний, констатирующей обусловленной многозначности высказываний, имеет первостепенную значимость ибо "говорить - значит обмениваться высказываниями" (Матевосян, 2005, с. 15), правильное понимание которых определяет "судьбу" общения.

Исследование такого явления, как многозначность высказывания "вытекает прежде всего из прикладных задач" (Матевосян, 2005, с. 15) - обучения русскому языку нерусских.

Л и т е р а т у р а

1. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. - М.: Наука, 1989.

2. Матевосян Л.Б. Стационарное предложение: от стандартного к оригинальному. - М.- Ереван: Институт языкознания РАН; Изд-во Ереванского университета, 2005.

3. Словарь русского языка: В 4х тт. (АН СССР Институт русского языка) / Под.ред. А.П. Евгеньевой. - М.: Русский язык, 1985.

4. Советский энциклопедический словарь. Гл. ред А.М. Прохоров. - М.: Советская энциклопедия, 1989.

5. Колесниченко С.А. Условия реализации стилистического приема игры слов в английском языке: Автореф. дис. на соиск. степени канд. филолог. наук. - Л., 1984

6. Weinreich U. Problems in the Analysis of Idioms: Substance and Structure of language. University of California Press, Los Angeles, 1974.

Արտահայտությունների բազմիմաստությունը որպես բառախաղի հիմք Ժաննա Ալոյան Ամփոփում

Polysemy of utterances as a basis of puns

Zhanna Aloyan
Summary

Այս հոդվածում հեղինակը նկարագրում է բառախաղը որպես ոճաբանական հնար, որի օգտագործման դեպքում խոսողն այն կիրառում է փոխաբերական իմաստով, իսկ խոսակիցն ընկալում ուղիղ իմաստով: Այս իրադրությունում է ծագում արտահայտությունների բազմիմաստությունը, որի ուսումնասիրությունը կարևոր նշանակություն ունի ռուսերեն լեզվի ուսուցման գործում:

The author of the article describes pun as a syntactical means by use of which a speaker applies it with figurative meaning and a listener understands it in direct meaning. In such cases appears the polysemy of utterances the investigation of which is important for teaching the Russian language.

Մ.Ս. ԲԱՂՂԱՍԱՐՅԱՆ
Գյումրիի Մ. Նալբանդյանի անվան
պետական մանկավարժական
ինստիտուտ

Միջազգային հարաբերությունների և կապերի աճող զարգացումը քաղաքականության, տնտեսագիտության, մշակույթի և այլ բնագավառներում պահանջում է, որպեսզի օտար լեզուների ուսուցման ժամանակակից մեթոդներն համապատասխանեն փոխհաղորդակցման իրական պայմաններին:

Ուսուցման վերջնական արդյունքը հաղորդակցական կարողություններ ձեռք բերելն է, ինչը նկատի ունի ոչ միայն համապատասխան լեզվական տեխնիկայի, այսինքն՝ լեզվական կարողությունների տիրապետում, այլ նաև ոչլեզվական հսկայական տեղեկության յուրացում: Այդ տեղեկությունն անհրաժեշտ է ուսուցման և փոխըմբռնման համար, քանի որ վերջինս անհասանելի է, եթե հաղորդակցվողների ունեցած հիմնական տեղեկությունները շրջապատող իրականության մասին հարաբերականորեն հավասար չեն: Այդ տեղեկությունների միջև զգալի տարբերությունը պայմանավորված է այն պարզ փաստով, որ տարբեր լեզուներով խոսող երկրների ժողովուրդներն ունեն տարբեր նյութական և հոգևոր գոյության պայմաններ, տարբեր պատմություն, մշակույթ, հասարակական-քաղաքական կարգ, քաղաքական համակարգ և այլն: Եվ սրանով պայմանավորված, կարևորվում է ուսումնասիրվող լեզվի երկրի առանձնահատկությունը խորը իմանալու, ինչպես նաև՝ երկրագիտական մոտեցման անհրաժեշտությունը որպես օտար լեզվի ուսուցման գլխավոր սկզբունքներից մեկի:

Ուրեմն, ի՞նչ է երկրագիտությունը ընդհանրապես, և ի՞նչ է երկրագիտությունը որպես լեզվի ուսուցման գիտակարգ:

Դեռ անտիկ ժամանակներում ուսումնասիրվող լեզվի երկրի մշակույթին ծանոթանալը ուսուցման գլխավոր խնդիրներից մեկն էր: Դասական լեզուների դասավանդումը, որ կատարվել է կրոնական տեքստերի վերծանման միջոցով, անհնարին է պատկերացնել առանց մշակութաբանական մեկնաբանության: XIV դարի վերջից կենդանի լեզուների դասավանդման մեջ, բանավոր խոսքի կողքին, հավասարապես կարևորվում էր ուսումնասիրվող լեզվի երկրի հետ ծանոթացումը: Դա բնորոշ էր հատկապես գերմանական լեզվադիդակտիկ դպրոցին: Մեզ մոտ լեզվի ուսումնասիրման ընթացքում այս կամ այն երկրի

ԵՐԿՐԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ
ՀԱՄԱԼԻՐ ՌԻՍՈՒՄԱԿԱՆ
ԳԻՏԱԿԱՐԳ՝ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

մասին զանազան տեղեկություններն ընդունված է անվանել երկրագիտություն, Գերմանիայում՝ մշակութագիտություն (kultursunde), Ամերիկյան կրթական հաստատություններում կան լեզվի և տարածքի դասընթացներ (language and area), ֆրանսիական մեթոդական դպրոցում ընդունված են «Լեզու և քաղաքակրթություն» հասկացությունները (langue et civilisation), Անգլիայում՝ լեզվամշակութային ուսումնասիրությունների տեսությունը (linguacultural studies):

Ներկայիս պետական կրթական չափորոշիչներն իրենց բազային մակարդակում օտար լեզուների ուսուցման նպատակների մեջ ներառում են դպրոցականների մոտ դրական վերաբերմունքի դաստիարակում օտար լեզվի և այդ լեզվով խոսող ժողովրդի մշակույթի նկատմամբ: Օտար լեզվի միջոցով կրթությունը նկատի ունի երկրագիտական գիտելիքների՝ այսինքն՝ ուսումնասիրվող լեզվի երկրի մշակույթի, պատմության, իրությունների և ավանդույթների մասին գիտելիքների /երկրագիտության/ հաղորդում: Ուսումնասիրողին այն ներգրավում է մշակույթների դիալեկտիկայի մեջ, համամարդկային մշակույթի զարգացման մեջ, այլ ժողովրդի մշակույթի հայելիում՝ խոսակցական լեզվի և մշակույթի դերի գիտակցման մեջ:

Օտար լեզուների ուսուցման ընթացքում լեզվի և մշակույթի ուսումնասիրության խնդիրն անդրադառնալը պատահական չէ, քանի որ դա թույլ է տալիս հաջողությամբ համադրել երկրագիտության տարրերը լեզվական երևույթների հետ, որոնք հանդես են գալիս ոչ միայն որպես հաղորդակցության միջոցներ, այլ նաև՝ որպես սովորողներին նոր իրականության հետ ծանոթացնելու միջոց: Ռուս լեզվաբան Ն.Ա. Սալոնովիչի կարծիքով, օտար լեզվի ուսուցման նկատմամբ նման մոտեցումը ապահովում է ոչ միայն գործնական, հանրակրթական, զարգացնող և դաստիարակչական խնդիրների ավելի արդյունավետ լուծում, այլ նաև իր մեջ ամփոփում է հսկայական հնարավորություններ հետագա ուսումնասիրման կարիքի առաջացման և պահպանման համար:

Օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում գոյություն ունի մշակույթի ուսուցման երկու մոտեցում՝ հասարակագիտական և փիլիսոփայական: Առաջին մոտեցումն հիմնվում է մի գիտա-

կարգի վրա, որն ավանդաբար կապված է ցանկացած օտար լեզվի ուսուցման հետ: Երկրագիտությունն այդ համալիր ուսումնական գիտակարգն է, որն իր մեջ ներառում է ուսումնասիրվող լեզվի երկրի մասին բազմապիսի տեղեկություններ: Ի տարբերություն հիմնարար գիտությունների, որոնց վրա այն հենվում է, երկրագիտությունն իր մեջ ներառում է հատվածական բնույթի բազմապիսի տեղեկություններ և աշխարհագրական գիտությունների համակարգում բնորոշվում է որպես մայրցամաքների, երկրների, խոշոր շրջանների համալիր ուսումնասիրությամբ զբաղվող գիտակարգ:

Լեզվի ուսուցման գիտակարգ «երկրագիտություն»-ն իր մեջ համադրում է մի կողմից լեզվի ուսուցում, մյուս կողմից տալիս է որոշակի տեղեկություններ ուսումնասիրվող լեզվի երկրի մասին: Քանի որ հիմնական օբյեկտ հանդիսանում է ոչ թե երկիրը, այլ լեզուն կրողների ֆոնային գիտելիքները, ընդհանրացված տեսքով՝ նրանց մշակույթը, ապա ճիշտ կլինե՞ր խոսել «մշակութագիտության» մասին: Սակայն «երկրագիտություն» տերմինն արդեն ամուր մտել է օտար լեզվի դասավանդման պրակտիկայի մեջ:

Այնուամենայնիվ՝ պետք է հստակորեն պատկերացնել տարբերությունը երկրագիտության՝ որպես աշխարհագրական գիտության և երկրագիտության՝ որպես լեզվի ուսուցման գիտակարգի միջև: Եթե աշխարհագրական երկրագիտությունն հանդիսանում է հասարակական գիտակարգ, ապա լեզվի ուսուցման գիտակարգ երկրագիտությունը հանդիսանում է բանասիրական գիտակարգ, որն առավելապես դասավանդվում է ոչ թե որպես առանձին առարկա, այլ գործնական պարապմունքների ժամանակ՝ լեզվական միավորի իմաստաբանության վրա աշխատելու գործընթացում:

Բանասիրական մոտեցման դեպքում հնարավոր է երկու տարբեր խնդիրների դիտարկում.

1. Լեզվական միավորից մշակութագիտական տեղեկության քաղում:

Այս դեպքում առաջին պլան է քաշվում մշակույթը որպես ուսուցման հիմնական խնդիր:

2. Լեզվական միավորի ընկալման կամ դասավանդման ուսուցում, երբ ներկայացվող կերպարը նմանօրինակ է լեզուն և մշակույթը կրողի գիտակցության մեջ առկա իրական կերպարին:

Կերպարը, որի վրա կառուցվում է բառի կամ դարձվածի իմաստաբանությունը, օտար լեզուն ուսումնասիրողի մոտ ստեղծվում է հաջորդականորեն, լեզվական կամ խոսքային միավորի իմաստի վրա տարվող աշխատանքի ընթացքում, և ամբողջությամբ ի հայտ է գալիս այն ժամա-

նակ, երբ ուսումնասիրողը բախվում է այդ միավորի հետ: Իմաստաբանության, իմաստի ազգային-մշակութային գործոնի վրա տարվող աշխատանքի նկատմամբ նման մոտեցման դեպքում առաջին պլան է գալիս ոչ թե մշակույթը, այլ լեզուն: Եվ լեզվի ուսուցման առարկա երկրագիտությունը կոչված է ապահովելու հաղորդակցական կարողությունը: Դա նշանակում է, որ խոսողի և լսողի գիտակցության մեջ առաջանում են նույնական պատկերներ այնպես, ինչպես դա տեղի է ունենում նույն լեզուն և նույն մշակույթը կրողների մոտ՝ իրար հետ հաղորդակցման ժամանակ:

Այսպիսով, լեզվաերկրագիտության¹ հիմնական նպատակը միջազգային հաղորդակցման ժամանակ հաղորդակցական կարողության ապահովումն է, այսինքն խոսակցի խոսքի և բնօրինակ տեքստերի նույնական ընկալումը: Լեզվաերկրագիտությունն ապահովում է մի շարք խնդիրների, մասնավորապես, բանասիրական գլխավոր խնդրի՝ տեքստի նույնական ընկալման լուծում, այդ պատճառով այն հանդիսանում է լեզվաբանական հիմք ոչ միայն լեզվադիդակտիկայի, այլ նաև թարգմանության համար: Քանի որ թարգմանելու համար պետք է նախ և առաջ ամբողջությամբ հասկանալ այլալեզու տեքստն իր նշանակության նրբություններով, ներառյալ ենթատեքստը, ակնարկները /ոճական բանադարձումները/, և ապա հետո, հաշվի առնելով հասցեատիրոջը, ընտրել համապատասխան համարժեքներ թարգմանվող լեզվում, իսկ դրանց չգիտենալը բերում է օտար լեզվով հաղորդակցվելու դժվարացման, և վերջին հաշվով՝ սովորողների հաղորդակցական կարողությունների նվազեցման:

Ներկայումս երկրագիտությունն օտար լեզվի դասավանդման համակարգում զբաղեցնում է իր ուրույն տեղը որպես լեզվի ուսուցման գործնական արդյունավետ միջոց և ունի իր կոնկրետ դասակարգումը լեզվաբանական գիտությունների կողքին:

Լեզվաբանության խնդիրներից մեկը լեզվի և խոսքի միջոցների ուսումնասիրումն է, դրանց համակարգումը և ուսուցման համար առավել մատչելի ձևով ներկայացնելը: Երկրագիտական կերպի լեզվաբանական հիմքը օտար լեզվի դասավանդման տեսական հիմքն է, որը հավասարազոր գիտակարգ է այնպիսի գիտությունների կողքին, ինչպիսիք են հոգեբանությունը, մանկավարժությունը և այլն: Սակայն, պետք է նշել, որ օտար լեզվի դասավանդման մեջ երկրագիտական կերպի լեզվաբանական հիմնավորումը մեթոդական ուսումնասիրություններից դուրս է

գտնվում և հանդիսանում է երկրագիտական լեզվաբանության խնդիրը: Այն չի հանդիսանում նոր ինքնություն լեզվաբանական գիտակարգ, այլ պարզապես դիտարկվում է որպես միջազգային հաղորդակցության պահանջները հաշվի առնող լեզվաբանական ուսումնասիրությունների գործնական միջոց:

Այս կերպի տեսական հիմքն են կազմում լեզվաբանական տեսության այն բաժինները, որոնք զբաղված են լեզվի կուտակիչ ֆունկցիայով, այսինքն լեզվում և խոսքում սոցիալական պրակտիկայի արդյունքների արտացոլմամբ և ամրացմամբ: Դա առաջին հերթին բառագիտությունն ու դարձվածաբանությունն են, որոնք ուսումնասիրում են լեզվի այն երկու հիմնական միավորները, որոնք պարունակում են երկրագիտական տեղեկություն՝ բառ /լեկսեմ/ և կայուն բառային համալիր /ԿԲՀ/: Այս դեպքում առաջին հերթին համադրական /կոնտրաստիվ/ լեզվաբանության միջոցներով և մեթոդներով կատարվում է միջլեզվական տարբերությունների իմաստաբանական վերլուծություն:

Այսպիսով, երկրագիտական կերպի լեզվաբանական հիմք են կազմում ուսումնասիրվող և մայրենի լեզուների համադրական բառագիտությունն ու դարձվածաբանությունը: Ընդ որում, ընդհանուր մոտեցման ժամանակ ուշադրություն է դարձվում ոչ թե բառային ձևերին, այլ սոցիալապես պայմանավորված միջլեզվային տարբերակումներին:

Այսպիսով, կարելի է նշել երկրագիտական լեզվաբանության կոնկրետ խնդիրներից մի քանիսը.

1. ազգային-առանձնահատուկ տարրերի կրթադաստիարակչական և հաղորդակցական տեսակետից էական իմաստաբանական վերլուծությունը, որ կատարվում է առանձին բառային ձևություններում և կայուն խոսքային համալիրներներում,

2. երկրագիտորեն էական երևույթներն անվանելու համար օտար լեզվի առանձնահատուկ ձևական միջոցների ուսումնասիրությունը,

3. որոշակի խոսակցական իրավիճակներում հաղորդակցման, ոչ բանավոր, լեզվական միջոցների ազգային առանձնահատուկ փոխազդեցությունների վերլուծությունը,

4. օտար լեզվի դասավանդման և ուսումնասիրման համար ուսումնական նյութերի երկրագիտական կերպի լեզվաբանական հիմնավորումը, նոր երկրագիտական կողմնորոշում ունեցող ուսումնական բառարանների ստեղծումը,

5. բառապաշարի երկրագիտորեն կարևոր միավորների տեղափոխումը համապատասխան

սկզբնաղբյուր բառերի բառագիտադարձվածաբանական դաշտ,

6. այլալեզու բառապաշարի ընթերցում հաշվի առնելով նրա հասարակահամակարգային և ազգային-պետական տարբերակումները:

Առավել վառ արտահայտված ազգային մշակութային իմաստաբանություն ունեցող բառագիտական միավորների ուսումնասիրության կարևորությունն ի հայտ է գալիս օտարազգիների հետ շփման բոլոր իրավիճակներում, գեղարվեստական գրականության ընթերցման ժամանակ, հրապարակախոսության և լրատվության մեջ, ֆիլմեր դիտելիս, երգեր լսելիս և այլն, երբ ի հայտ է գալիս ազգային մշակութային ինքնատիպությունը, որն անհնար է հասկանալ այնպես, ինչպես այն հասկանում են լեզուն կրողները: Վառ արտահայտված ազգային մշակութային իմաստաբանություն ունեցող բառագիտական միավորներից են՝

1) իրությունները, այսինքն՝ մեկ մշակույթին բնորոշ իրեր և երևույթներ, որոնք բացակայում են մյուս մշակույթում,

2) հավելաիմաստային բառապաշարը, այսինքն՝ բառեր, որոնք համընկնում են հիմնական իմաստով, բայց տարբերվում են մշակութապատմական զուգորդումներով,

3) ֆոնային բառապաշարը, որը նշանակում է իրեր և երևույթներ, որոնք ունեն նախատիպեր համադրվող մշակույթում, բայց տարբերվում են որոշ ազգային առանձնահատուկ գործունեությամբ, ձևերով, իրերի նշանակությամբ և այլն,

4) դարձվածները, որոնցում արտացոլվում են լեզուն կրող ժողովրդի պատմության, մշակույթի և ավանդական կենսակերպի ազգային առանձնահատկությունները:

Տեսական և գործնական երկրագիտությունը որպես լեզվի դասավանդման գիտակարգ արդեն գտել է իր միջազգային ճանաչումը և զբաղեցնում է իր ուրույն տեղը օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում:

¹ Ռուսական տերմինի բառացի թարգմանություն - «лингвострановедение»

Գրականություն

1. Louis-Jean Calvet Tradition orale et histoire// Louis-Jean Calvet La tradition orale, Paris, 1984

2. Denis Lehmann Objectifs spécifiques en langue étrangère, Paris

3. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое

4. Райхштейн А.Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных языков. // Иностранные языки в школе 6, 1988

КРИСТИНА ГРИГОРЯН

кандидат филологических наук
**Ереванский государственный
лингвистический университет
им. В. Я. Брюсова**

О НЕКОТОРЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ (КОГНИТИВНЫХ) И МЕТАПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ (МЕТАКОГНИТИВНЫХ) СТРАТЕГИЯХ ОБУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОМУ МЫШЛЕНИЮ

Метапознание, согласно концепции Джон Флейвелл, - это способность анализировать собственные мыслительные стратегии - "размышлять о мышлении" - и управлять своей познавательной деятельностью. (John Flavell, 1987) Метапознание подразумевает способность контролировать интеллектуальные процессы.

Планировать решение какой-либо учебной задачи, отслеживать понимание изученного материала и оценивать степень продвижения к достижению учебных целей - все это входит в природу метапознания. Поскольку метапознание влияет на успешность обучения, оно важно и для обучающихся, и для специалистов по обучению. Метапознание связано с сообразительностью. Многими исследованиями зарубежных психологов было доказано, что люди с более развитыми способностями в области метапознания более успешны в мыслительных операциях.

Со времени публикации Флейвеллом своих работ, появилось множество определений метапознания, большинство из которых включают в понятие "метапознание" и знания, и стратегии. Следует отметить, что знание считается "метапознавательным", если оно активно используется в выработке стратегий для достижения учебных целей. Часто метапознание определяют как "размышление о мышлении". Именно благодаря этому оно может помочь учащимся "учиться тому, как учиться". Познание (cognition) связано с мышлением. В процесс познания входит получение, хранение, восстановление и использование знаний. Познавая, мы запоминаем, общаемся, разрешаем проблемы и принимаем решения. Метапознание связано с мышлением о том, как мы думаем, или, по определению Джейн Хили: "Это искусство осознания собственного сознания". Этот процесс постижения хода мышления или слеже-

ния за работой сознания используется в каждом аспекте нашей жизни, в школе дома, на работе, и в любом другом месте; в общении с друзьями, преподавателями, родителями, продавцами и в деловых связях. Метапознание больше связано с процессом решения проблем, чем с результатом. К нему относится понимание своей способности выполнить определенную задачу и выбор способов достижения цели; размышление о том, что было сделано, оценка эффективности избранных стратегий, а также понимание того, что мы понимаем и что нет. Познавательные (cognitive) стратегии используются для достижения специфических целей, в то время как метапознавательные (metacognitive) стратегии гарантируют достижение целей.

"Метапознавательное знание" включает в себя процессы контроля исполнения, направленные на приобретение информации о процессах мышления. К этому знанию относятся решения, которые помогут четко определить задачу, над которой ведется работа в настоящее время, определить, на какой стадии находится решение задачи в настоящий момент, оценить степень продвижения в решении задачи, предсказать последствия решения задачи.

Стратегия - это метод и ход принятия решений, действия, которые предпринимают, чтобы решать проблемы. Когда, например, студент читает незнакомое слово, есть целый ряд стратегий, чтобы его понять и узнать. Применяя фонетический метод, следует прочесть слово вслух. Или исходить из контекста предложения, определяя, какое слово подходит по смыслу. Можно применить здесь и метод "прохода", тогда отмечают это слово и читают дальше, пока значение слова не станет ясно. Тогда можно вернуться к этому слову и вновь его прочитать, чтобы увидеть, обрело ли оно смысл. Она может сделать и

грамматический анализ слова, разделив его на приставку, корень и суффикс. Или воспользоваться целым комплексом средств, определяя его значение.

Метапознавательные стратегии включают в себя процессы регуляции исполнения, направленные на регулирование направления мысли. К этому знанию относятся решения, которые помогут распределить ресурсы для решения задачи, определить порядок действий и интенсивность работы над задачей.

Разработка метапознавательных стратегий, согласно Флейвелу, включает 4 этапа, на каждом из которых необходимо задавать себе вопросы.

Этап первый: прошлый опыт

Каков ваш опыт в плане обучения?

- о Вы любите учиться?
- о Вы любите решать проблемы?
- о Вы любите запоминать?
- о Вы любите зачитывать вслух?
- о Вы любите объяснять?
- о Вы любите обращаться к группам?
- о Вы знаете, как подводить итог, т. е.

резюмировать?

о Вы задаете вопросы по тому, что изучаете?

о Вы повторяете пройденный материал?

о Вы обычно ищите доступ к различным источникам информации?

о Обучаясь, Вы любите индивидуальную или групповую форму работы?

о Вы предпочитаете несколько коротких занятий или одно длинное?

о Каковы Ваши учебные привычки? Как они изменились? Какие из них Вам помогают, а какие мешают?

о На каких экзаменах Вы были более успешны: устных, письменных в свободной форме или тестировании?

Этап второй: возвращение в настоящее.

о Насколько я заинтересован в обучении... (данным навыкам)?

о Сколько времени я готов потратить на обучении этому?

о Что еще является предметом моего внимания? Что может меня отвлекать?

о Какие обстоятельства способствуют моему успеху в обучении?

о Какие факторы, влияющие на обучение, я могу контролировать, а какие - нет?

о Могу ли я сделать условия более благополучными?

о Что повлияет на мою верность решению научиться этому?

о У меня есть план? Учел ли я, составляя план, свой прошлый опыт и свой стиль обучения?

Этап третий: внимание процессу и предмету обучения.

о Как называется тренинг/семинар?

о С чем ассоциируется у Вас название?

о Что Вы уже знаете по теме тренинга?

о Что Вы знаете по темам, близким к теме тренинга?

о Какие дополнительные источники информации могут Вам помочь?

о Вам будет достаточно одного источника информации или потребуются несколько?

о Когда Вы учите чему-то, спрашиваете ли Вы себя, все ли Вам понятно?

о Если Вы чего-то не понимаете, Вы знаете, почему это происходит?

о Когда Вы учите чему-то, подводите ли Вы итоги периодически сами для себя?

о Когда Вы учите чему-то, спрашиваете ли Вы периодически: логично ли это?

о Требуется ли Вам обычно время, чтобы обдумать и разложить все по полочкам?

о Помогает ли Вам обсуждение нового с другими участниками?

Этап четвертый:

о Что я делаю правильно?

о Что я могу делать лучше?

о Учел ли я в своем плане свои преимущества и недостатки?

о Выбрал ли я правильные условия обучения?

о Следую ли я своему плану обучения, дисциплинирован ли я?

о Преуспел ли я?

о Отпраздновал ли я свой успех?

Преломляя вышесказанное на практике, следует отметить, что первые и вторые курсы обучения, естественно, являются весьма важными и оказывают влияние на все дальнейшее обучение студента, однако, когда преподаватель начинает работу с новой группой, процедура касательно метапознания, планирования и оценки в основном одна и та же, невзирая на то, что фактическое содержание материала меняется. Начиная

учебный год, первокурсники в основном не знакомы друг с другом и с преподавателем в частности, и так как обучение в первом курсе обычно начинается с первого модуля, студенты также незнакомы с процедурами университетского обучения, поскольку они являются выпускниками средней школы. Студенты не знают, что от них ожидается в процессе обучения, однако присущий им опыт, в основном подсознательно, так или иначе влияет на их отношение к выполняемой работе. Задача состоит в том, чтобы данное влияние имело бы так или иначе осознанный характер. Необходимо также составить контракт обучения для каждого курса или периода обучения, который будет способствовать выработке у студента более сознательного и заинтересованного подхода к обучению. И естественно, поскольку период обучения в модульной системе очень короткий, всего 8 недель, преподаватель должен успеть вникнуть и понять каждого студента в отдельности за весьма короткий срок времени.

В обязанность преподавателя входит научить обдумывать информацию. Преподаватели обязаны передавать студентам информацию, но, в не меньшей степени, они обязаны научить их ею пользоваться, чтобы студенты могли создавать новые идеи. Задача учителя научить, как думать, а не только о чем думать. Если, например, в этом году ученик не узнал некоторые особенности того или иного исследуемого материала, он может с ними познакомиться в следующем году. Но если он не научится думать, он вообще не сможет стать хорошим учеником.

Рав Калонимус Шапиро, знаменитый педагог, теоретик и практик, рекомендовал преподавателям: "Дело не в том, чтобы навести дисциплину и внедрить учение, а в том, чтобы вселить в студента сознание его потенциального величия, чтобы он принял участие в своем собственном развитии". Выполнить эту задачу, как нам кажется, возможно, только приучая наших студентов направлять и концентрировать свои мысли. Студента нужно научить видеть собственный потенциал.

Студента также следует учить мыслить критически, принимать решения, решать проблемы, учиться и рассуждать, ставить перед собой цели, контролировать прогресс, успешно общаться и использовать эффек-

тивные техники обучения, чтобы приобретать и прилагать новые знания и умения. Большинство студентов учатся естественно и инстинктивно. Они активны в учении и осмысленно обращаются с информацией. Они подходят к задачам систематически и разрабатывают план действий, который помогает им решать проблемы. Они понимают, когда делают ошибки, и успешно их исправляют. Однако многие студенты "пассивны" и во время урока мало понимают, что происходит. Их способы получения информации, ее обработки и подготовки ответа неэффективны. Если таких студентов обучать стратегиям и метапознавательному мышлению, они будут учиться намного успешнее. Так, например, в обычном, "не опосредованном" опыте студенту дают что-то прочесть, а преподаватель в это почти не вмешивается. А в "опосредованном" занятии студент с преподавателем проводят время в обсуждении смысла заглавия, делая предположения о том, как будут развиваться события в рассказе дальше, и разъясняя значение специфических слов. Цель - предлагать учащемуся помощь ровно в таких размерах, которые ему необходимы, чтобы справиться с задачей. Если интеллектуальная помощь взрослого чрезмерна, сознанию ученика не нужно расти, и ученик становится из-за этого слишком зависимым.

Поскольку эти стратегии можно применять во всех сферах жизни, не следует ограничивать обучение строго академическими рамками. Следует использовать каждую возможность, чтобы расширить применение метапознавательных стратегий.

Метапознавательные стратегии, которые здесь обсуждаются, можно разделить на три категории:

1. решение проблем (разработка плана действий, систематический поиск и постоянная концентрация на задаче)
2. улучшение понимания (сбор информации, выдвижение идей, построение гипотез, пересказ, контроль понимания)
3. самооценка

Опыт показывает, что, встречаясь с незнакомой задачей или проблемой, некоторые студенты, особенно те, которые должны писать курсовые и дипломные работы, действуют импульсивно и начинают выполнение, не особенно задумываясь о том, что они де-

лают. А другие даже не приступают к действиям, потому что у них нет стратегии, нет никакого представления о том, что делать. Такие студенты постоянно испытывают чувство провала не из-за отсутствия мотивации, а потому что у них нет стратегии выполнения задачи. Их нужно учить создавать "план действий", который поможет им работать эффективно, а также ограничивать их импульсивное поведение, позволяя им решать проблемы систематически. Когда вы обучили их стратегии решения проблем, вам уже не нужно каждый раз вдаваться в детали, помогая дипломникам разработать план действий.

Далее следует стратегия решения проблем. Прежде всего, нужно определить проблему, затем составить план, постоянно следить за его выполнением и, наконец, оценить его эффективность. Следующие четыре вопроса могут помочь студентам решать их проблемы.

1. "В чем проблема?" Необходимо признать, что проблема существует, и определить ее. Опыт показывает, что многие студенты даже не подозревают, что у них есть проблема. Они так привыкли к вещам, не имеющим смысла или неактуальным, так привыкли не вдумываться и не разбираться, что сделали нечувствительными к наличию проблем. Другие студенты признают наличие проблемы, но не могут ее идентифицировать. А есть такие, которые видят глобальные проблемы, но не умеют определять частные задачи.

2. "Как я могу решить эту проблему?" Когда проблема определена, студенту нужно подумать, как ее решить. Важно, чтобы преподаватель побудил его думать и искать свое решение, а не сразу подсказывал ответ. И если первый подход не принес успеха, нужно помочь ему, чтобы он нашел альтернативные методы. Посмотрите, какие еще могут быть решения, прежде чем предлагать ему продолжать.

3. "Как я действую?" По ходу выполнения своего плана студент должен следить за тем, как он продвигается.

4. "Как я это сделал?" Когда задача выполнена или проблема решена, следующий шаг заключается в оценке эффективности выбранной стратегии.

Отметим, что некоторые студенты легко начинают выполнение задачи, но потом оста-

навливаются посреди пути, потому что забывают, что следует сделать. Чтобы студент не терял из вида задачи, нужно приучить его, чтобы он периодически останавливался и вспоминал, что теперь предпринять. Это касается третьей стадии стратегии разрешения проблем: "Как я действую?".

Студентов также можно приучить пользоваться моделью, если им трудно запомнить, как выполнять задачу. В качестве модели может выступать текст, алфавитный указатель, картинка, словарь или пример из книги. Эта стратегия учит независимости, потому что студент может обратиться к модели, не прибегая к помощи учителя.

Многие студенты подходят к выполнению задачи случайно, импульсивно. А другие настолько подавлены представлением о сложности задачи, что даже не начинают действовать. Их нужно учить, как систематически подходить к решению проблем, как приступать к выполнению задач. Некоторым студентам интереснее скорее ответить хоть что-нибудь, чем искать и найти правильный ответ. Стремясь ответить, как можно скорее, они основываются на неверной или только частичной информации. Преподаватель должен тренировать своих студентов, чтобы они вначале собирали все необходимые данные, и только тогда отвечали. А, закончив сбор данных, они должны выяснить, правильные ли они. Это можно сделать, возвращаясь к вопросу, чтобы проверить, имеет ли ответ смысл. Для эффективного сбора информации следует приучать их задавать вопросы о том, что они уже сделали, и моделировать подходящие стратегии.

Как уже говорилось выше, многие студенты сразу дают ответ, как только им пришла в голову первая мысль. Чтобы они давали более точные ответы, нужно научить их искать в тексте подтверждения своих идей. После того, как они дают ответ, периодически спрашивайте их: "Откуда ты это знаешь?" или "Как ты пришел к этому решению?"

Изучая новое, эффективно действующий студент использует для его понимания то, что прежде учил. Связь новой информации с прежними знаниями возможна на основе ассоциаций между новым и уже изученным материалом. В таком случае легче интегрировать и сохранять новый материал для дальнейшего использования. Новый материал

должен оживить в сознании студента то, что хранится в нем от прежних школьных представлений. Студентам, которым трудно думать и читать, редко пытаются заглянуть вперед. Их нужно учить пользоваться информацией, извлекаемой из текста, предыдущего обучения или из жизненного опыта, чтобы они представляли себе, что произойдет и как будут реагировать люди. Более того, их нужно научить объяснять свои гипотезы. Если применять эту стратегию на уроках аналитического чтения, которое является неотъемлемой частью каждого модуля, непонимание текста улучшится, потому что студенты обзеревают то, что уже знают об этой истории, и это мотивирует их продолжать, чтобы выяснить, правы ли они.

Развитие гипотезы помогает студентам разработать план действий и проверить эффективность этого плана. Если студенту трудно строить гипотезы, побудите его связать этот случай с тем, что уже происходило в его жизни или с теми знаниями, которые у него уже есть.

Эффективная стратегия для улучшения понимания - это пересказ собственными словами того, что студент учил, что наиболее применимо на уроках домашнего чтения. На уроках можно часто наблюдать, как некоторые студенты тратят столько энергии на внимание к словам, которые читают или слушают, что у них совсем не остается сил подумать о значении этих слов. Они понятия не имеют о том, что эти слова должны иметь какой-то смысл. Таких студентов нужно учить следить за своим пониманием, прислушиваясь к тому, что они читают, и, думая о том, что они слышат. Они должны привыкнуть периодически спрашивать себя: "Это имеет смысл?" Если имеет, они продолжают. А если нет, то, может быть потому, что они недостаточно внимательно слушали или читали, или потому что в этом материале было слишком много нового. Они должны остановиться и определить, что именно не имеет смысла и почему. Когда они точно знают, что не имеет смысла, они могут догадаться, что исправить, чтобы это обрело смысл.

Опыт показывает, что во время письменной работы, будь то диктант, сочинение или модульный тест большинство студентов считают, что закончили свою работу, когда выполнили данную им задачу. Они редко про-

веряют свою работу, чтобы убедиться в ее правильности. А когда им предлагают ее проверить, лишь немногие из них знают, что делать. Их нужно научить пользоваться стратегиями поиска и развивать эти умения. Большинство студентов считают, что процесс написания материала заканчивается, когда на листе появляется последнее слово. Они редко перечитывают то, что получилось, и еще реже редактируют это. Во время занятий письмом необходимо уделять время для обучения стратегиям проверки. И еще оставлять время на саму проверку сделанной работы. Студентов нужно приучить, чтобы они три раза проверяли то, что написали, прежде чем отдавать свою работу:

1. В первый раз им нужно прочитать текст и убедиться, что он имеет смысл. Ответили ли они на вопрос? Расположены ли события в правильном порядке? Привели ли они необходимую информацию, чтобы читатель мог все понять?

2. Во второй раз они должны читать текст, чтобы проверить грамматику и пунктуацию.

3. И в третий раз следует проверить правильное написание слов.

Целью проводимой работы является привить ученикам способность самим задавать себе вопросы, способствующие метапознанию.

Есть разные типы вопросов, которые им нужно научиться ставить и на которые они должны уметь находить ответы. Рассмотрим некоторые из них.

Вопросы, ориентированные на процесс

1. Какой у меня план действий?

2. Какие шаги я должен предпринять?

3. Что я должен сделать после этого? и т.д. Вопросы на точность и уместность

1. Какая информация мне нужна?

2. Есть ли у меня вся необходимая информация?

3. Понимают ли люди то, что я говорю? и т.д.

Вопросы для самоконтроля

1. Имеет ли это смысл?

2. Работает ли моя стратегия?

3. Почему она не работает? и т.д.

Оценочные вопросы

1. Что такое хороший план?

2. Что я мог бы сделать по-другому?

3. Есть ли лучшая стратегия, лучший план? и т.д.

Преподавателю следует учить студентов гибкости мышления, чтобы они могли менять стратегии, делая их более эффективными, или вместо имеющихся способов выбрали бы другие, лучшие.

Вначале метапознавательные умения студент приобретает, подражая родителям. Желательно, чтобы преподаватель отвел бы время, чтобы подумать о тех стратегиях, которыми он пользуется для решения проблем, и потом рассказал бы о них своим ученикам. Следует моделировать стратегии, которыми мы пользуемся, давая словесные формулировки этапов решения этих проблем.

Чтобы усовершенствовать умения метакогнитивно мыслить, необходимо постоянно обеспечивать студентов положительной обратной связью, описывая те стратегии, которые они используют. Главная цель метакогнитивного тренинга заключается в том, чтобы студенты, используя эти стратегии, научились учиться самостоятельно, независимо от других. Доктор Фейерштейн говорит, что учащегося нужно тренировать метапознавательным умениям и стратегиям, начиная с одиннадцати лет. Он считает, что в этом возрасте детское сознание становится достаточно взрослым, чтобы можно было заниматься метакогнитивными методами. Но преподавательский опыт подсказывает, что стоит начинать учить этому детей в школе и как можно раньше.

Главная цель метакогнитивного тренинга

заключается в том, чтобы учащиеся, используя эти стратегии, научились учиться самостоятельно и перестали зависеть от других.

Работая со студентами, мы должны заботиться о процессе обучения не меньше, чем о самом обучении. Дать им инструменты, которые учат их, как думать, так же важно, как научить их, о чем думать. Такая тренировка даст им возможность применять эти умения и в школе, и в любых академических занятиях, и в жизни, а также в повседневных ситуациях. Обучая метакогнитивным стратегиям, мы помогаем им стать самостоятельными людьми. Цель обучения - сделать учеников независимыми от учителя.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, p. 906-911.
2. Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
3. Hill, Jane and Kathleen Flynn, 2006. *Classroom instruction that works with English Language Learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

ԱՄՓՈՓԱԳԻՐ

Հոդվածը ներկայացնում է սկզբնական որոշակի կարևոր քայլեր, որոնք կնպաստեն մետա-ինացության զարգացմանը, ինչպես նաև կաշակցեն ինքնուսուցման ստրատեգիաներ գտնելու գործընթացին:

Առաջին քայլն է հարցաթերթիկ օգտագործել կամ խնդրել ուսանողներին ազատ թեմայով մի գրավոր ներկայացնել, որը որոշակի չափով կարտացոլի նրանց ինքնագղեցությունը, իրավասությունը, դիրքերն ու կեցվածքը, ինչպես նաև հիմնավորումները և ուսուցման ստրատեգիաները:

Երկրորդ քայլն է տալ պատրաստի դրույթներ, որոնց միջոցով ուսանողները միայն նշումների միջոցով կհայտնեն իրենց համաձայն կամ չհամաձայն լինելու մասին: Սակայն պրոբլեմը կայանում է նրանում, որ դժվար է գտնել այնպիսի դրույթներ, որոնց միջոցով ուսանողը կարտահայտի իր հստակ ու անկեղծ կարծիքը՝ առանց ուսուցչի կամ որևէ այլ անձի կարծիքը ի նկատի առնելու: Տվյալ պրոբլեմից խուսափելու ամենահեշտ միջոցն է խնդրել ուսանողներին, որպեսզի նրանք նկարագրեն իրենք իրենց որպես աշակերտներ կամ էլ նկարագրեն իրենց պատկերացմամբ որևէ ուսուցանվող դաս կամ նյութ: Պատասխանների վերլուծությունը կարող է հիմք հանդիսանալ ուսուցման մետաինացական գործընթացը կազմակերպելու գործում՝ պլանավորելով տվյալ դասընթացը ուսանողների հետ, ինչպես նաև ուղղագծելով ուսուցման որոշակի ստրատեգիաներ:

Երրորդ քայլն է տալ դասընթացի ընդհանուր պահանջներն ու նպատակները, և սկսել ուսանողների տեսակետներն ու հմտությունները համապատասխանացնել վերոհիշյալ պահանջներին ու նպատակներին: Գործնականորեն դա նշանակում է «Ի՞նչ» և «Ի՞նչպե՞ս» հարցերի քննարկում, միևնույն ժամանակ ներկայացնելով հարցերի քննարկման ստրատեգիաներն ու ուսումնական պայմանագրերի նախագծերը: Տրվյալ գործընթացը նպատակ ունի վերացնել թույլ ուսանողների մոտ առկա անօգնական վիճակն ու հուսախաբությունը և օգնել նրանց սեփական հմտություններն ու գիտելիքները զարգացնելով, կիրառել մետաինացական ստրատեգիաները և սովորել՝ առանց ուսուցչից կամ որևէ այլ անձից կախում ունենալու:

R E S U M E

The article represents some initial and important steps to promote metacognition and find strategies for self-directed learning.

The first step is to use a questionnaire or ask the students to write freely on some topics, which reveal something of their self-efficacy, attributions, attitudes, motivation and learning strategies.

The second step is to give statements with which the students just tick their agreement or disagreement. The problem with statements is that it is difficult to find ones that are not transparent, i.e. that the intelligent students do not see what the teacher is aiming at. The simplest method to obtain basic ideas about students is, perhaps, just to ask them to describe themselves as learners or to describe an ideal language learning situation or lesson. The analysis of the answers will serve as a basis for planning the course together with the students and also to point to some strategies of learning, in other words, to start approaching the metacognitive aspects of learning. The answers will also show how the students have been taught and how potentially self-directed or dependent they are.

The third step is to give the general requirements or aims of the course and start the procedure of matching the students' views and skills or apparent learning strategies with them. In actual fact, this means starting to ask: What? and How? This means introducing brainstorming strategies and drafting learning contracts. The procedure is the attempt to treat the helplessness and frustration that weak learners so often face and give all learners the realization that they can always improve their individual skills and actually be masters of their own learning for life, not depending on other people's judgment.

ՍԻՄՈՆՅԱՆ ԹԱՄԱՐԱ
*տնտեսագիտության թեկնածու,
ԳՊՄԻ քաղաքագիտության և
տնտեսագիտ. ամբիոնի ասիստենտ*

Դպրոցում տնտեսագիտության ուսուցումը հնարավորություն է տալիս վաղ հասակից համակարգված ձևով հասկացություններ ուսուցանել և գիտելիքներ տալ, որոնք անհրաժեշտ են շուկայական տնտեսական հարաբերությունների նոր պայմաններում գործող վաղվա արտադրողին, ձեռնարկչին, ընտրողին, հարկատուին, քաղաքական գործչին, խնայողություններ կամ ներդրումներ կատարող անձին կամ պարզապես սպառողին:

Այսօր շատ է կարևորվում ինչպես «ի՞նչ» (նկատի ունենք ուսումնական նյութի բովանդակությունը) մատուցելու, այնպես էլ՝ «ինչպե՞ս» մատուցելու խնդիրը: Ժամանակակից ոչ ավանդական դասի հիմքում ընկած է ուսուցչի ղեկավարությամբ աշակերտների ստեղծագործական իմացաբանական գործունեությունը: Յուրաքանչյուր ուսուցչի աշխատանքում միաժամանակ կարևորվում է աշակերտների մոտ գործնական հմտությունների և կարողությունների ձևավորումը: Տնտեսագիտությունն այս տեսանկյունից այլ առարկաների համեմատությամբ դասավանդող ուսուցչին ավելի մեծ հնարավորություններ է տալիս, որը պայմանավորված է ինչպես առարկայի կիրառական մեծ ուղղվածությամբ, այնպես էլ՝ դասավանդման ժամանակ կիրառվող մեթոդների բազմազանությամբ: Տնտեսագիտության ուսուցման ժամանակ օգտագործվող մեթոդների բազմազանությունը նախ՝ թույլ է տալիս առարկան դարձնել ավելի հետաքրքիր, և երկրորդ՝ քանի որ տարբեր մարդկանց հատուկ են իրականության ընկալման տարբեր ձևեր, ապա այդ բազմազանությունը հնարավորություն է ընձեռում ընտրել նյութի մատուցման այն եղանակը, որն ավելի է համապատասխանում տվյալ անհատի ընկալման ձևին: Նրանց համար, ովքեր ինֆորմացիան ավելի լավ ընկալում են լսողության միջոցով կամ կոնսպեկտավորման օգնությամբ, նրանց համար ուսուցման լավագույն ձևը կարող է լինել բանավոր դասախոսությունը: Նրանք, ովքեր ինֆորմացիան ավելի լավ ընկալում են տեսողությամբ՝ նրանց համար վիզուալ ուսուցման ավելի արդյունավետ տարբերակ է դասավանդումը աղյուսակների, գրաֆիկների, նկարների և սխեմաների օգնությամբ կազմա-

**ԽԱՂԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԴԵՊՔՈՒՏ
ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԵՐԻ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ
ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆԸ ՆՊԱՍՏՈՂ
ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

կերպելը: Կինեստիկ ձևով ինֆորմացիան մշակողները ավելի մեծ օգուտ են ստանում, երբ ուսուցումը կազմակերպվում է ակտիվ գործընթացների տեսքով խաղային մեթոդիկայի կիրառմամբ:

ԱՄՆ-ի տնտեսագիտական կրթության ազգային խորհուրդը (NCEE) տնտեսագիտության արդյունավետ ուսուցման համար առաջարկում է կիրառել ինչպես դասախոսության ավանդական ձևը, այնպես էլ՝ ակտիվ ուսուցման իրավիճակի նմանակման, համագործակցային և հետազոտությունների ժամանակակից մոդելները, որոնց կազմակերպման ժամանակ առկա է խաղի բաղադրիչը: Հանրակրթական դպրոցում տնտեսագիտության դասավանդման ժամանակ կիրառվող խաղերից առանձնացնենք իրավիճակի նմանակման գործնական, թիմային – իմացաբանական և դերային խաղերը և փորձենք վերլուծել նրանցից յուրաքանչյուրի կիրառման դեպքում դասապրոցեսի արդյունավետության բարձրացմանը նպաստող հանգամանքներն ու գործոնները:

Իրավիճակի նմանակման գործնական խաղերը նպաստում են սովորողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը: Խաղային մեթոդիկայում կիրառվող այս ձևը հնարավորինս մոտեցված է իրական կյանքում կոնկրետ որոշումներ ընդունող որևէ անհատի իրական գործունեությանը: Այն օգնում է սովորողներին համոզվել, որ տնտեսագիտական աբստրակտ հասկացությունները արտացոլում են իրական կյանքի երևույթները: Սողելավորող խաղերը տնտեսագիտության դասավանդման ժամանակ օգտագործվող այլ խաղերից տարբերվում են: Նրանք հետապնդում են միանգամայն այլ նպատակ՝ այն է աշակերտների կողմից դասավանդվող նյութի որոշ բարդ պահերի ընկալումը ապահովել այդ գործընթացներում նրանց մասնակցության հաշվին: Իրավիճակի նմանակումը սովորողներին թույլ է տալիս դառնալ այնպիսի գործունեության մասնակիցը, որն իրական կյանքում և իրական հասարակության մեջ տեղի ունեցող երևույթների պարզեցված տեսակն է: Սողելավորող վարժություններն իրենցից ներկայացնում են ճանաչողական գործունեության համա-

լիր ձև: Կատարված ուսումնասիրությունները վկայում են, որ համարյա բոլոր սովորողների համար թեմայի յուրացման տեսանկյունից նրանք նույնքան արդյունավետ են, որքան ուսուցման ավանդական ձևերը: Միաժամանակ ճանաչողության նկատմամբ մոտիվացիայի և ուսուցողական գործընթացին ներգրավված տեսակետից դեպի աշակերտը կողմնորոշված այս գործնական խաղերն ունեն հետևյալ առավելությունները. գրագետ կառուցված և լավ իրականացված խաղը կարող է դառնալ գիտելիքների յուրացման ավելի արդյունավետ միջոց, քանի որ այս դեպքում այդ գիտելիքները ձեռք են բերվում սեփական փորձի օգնությամբ, որի ընթացքում վերացական հասկացությունները կարծես կենդանանում են, իսկ որոշ աշակերտների համար արդյունավետ յուրացումը ապահովվում է միայն ակտիվ գործունեության միջոցով: Խաղի մասնակիցների առջև վերջնական նպատակներ են դրվում, որոնց նրանք պետք է հասնեն՝ ասենք, շահույթի ստացում: Մասնակիցներին տրվում են խաղի համար անհրաժեշտ ռեսուրսները, որոնց օգտագործման վերաբերյալ աշակերտները պետք է կայացնեն ինքնուրույն որոշումներ: Իրավիճակի նմանակման խաղերը արդյունավետ և իրատեսական դարձնելու համար մասնակիցները պետք է պահպանեն խաղի որոշակի կանոններ, որոնց հետ ուսուցիչը նմանակումն սկսելուց առաջ նրանց ծանոթացնում է:

Արդյո՞ք արդյունավետ է այս մեթոդի կիրառումը տնտեսագիտության դասավանդման ժամանակ: Մոդելավորող վարժության միջոցով ստացած գիտելիքը ավելի հեշտ է մտապահվում, որովհետև այն ձեռք է բերվել սեփական փորձի միջոցով: Այս խաղերի կիրառումը օգտակար է նաև մոտիվացիայի տեսանկյունից: Աշակերտները հաճախ են արտահայտում իրենց բավականությունը այդպիսի վարժություններում ունեցած մասնակցությունից: Նույնիսկ պատահական դիտորդին պարզ է, որ իրավիճակը մոդելավորող խաղերի ժամանակ աշակերտներն ակտիվ ներգրավվում են ուսուցման գործընթացի մեջ: Դասավանդող ուսուցիչների գնահատականների համաձայն իրենց աշակերտների ճնշող մեծամասնությունը (80-90%) ակտիվորեն մասնակցում են այս մեթոդով կազմակերպված դասերին: Լավ մշակված խաղն աշակերտներին հնարավորություն է տալիս կարևոր խնդիրների վերաբերյալ որոշումների կայացման գործնական կարողություններ ձեռք բերել: Օրինակ, բիզնես նմանակող խաղի ընթացքում աշակերտները որոշումներ են կայացնում սեփական արտադրանքի համար գին նշանակելու վերաբերյալ: Նրանք

կարող են տարբեր փորձարկումներ կատարել որոշումների կայացման ժամանակ և նվազագույն ռիսկի պայմաններում հետևել իրենց էքսպերիմենտների հետևանքներին: Իրավիճակի նմանակումն ի տարբերություն այլ մեթոդների՝ դասարան է բերում ավելի շատ իրական կյանք: Մոդելավորող վարժությունն իրական պրոբլեմների լուծման պատասխանների որոնման և նրանց լուծման մեջ սեփական մասնակցության հնարավորություններ է ստեղծում: Մոդելավորող վարժությունները նախատեսված են նաև նրա համար, որպեսզի աշակերտներին ծանոթացնեն իրական կյանքի տեսական մոդելին, օրինակ, թե ինչպես են շուկայում հաստատվում գները: Նրա հաջողությունը կախված է այն բանից, թե ի՞նչ ճշտությամբ է նրանում այն իրականությունն արտապատկերված, որը փորձում են այդ վարժության օգնությամբ ներկայացնել: Այն ունի ևս մի առավելություն ավանդական մեթոդների նկատմամբ: Իրավիճակի նմանակումը ուսուցչին և աշակերտներին հնարավորություն է տալիս փոխել աշխատանքի տեմպը (դասախոսությունների ժամանակ այն ավելի դանդաղ ու մոնոտոն է), ինչն ինքնին հանգեցնում է մոտիվացիայի բարձրացմանը: Նմանակման խաղերը դասավանդման մեթոդները հերթագայելու հիմնալի հնարավորություն են տալիս: Մոդելավորող վարժության կարևոր մաս կազմող վերլուծական քննարկումն ու ամփոփումը աշակերտներին հնարավորություն են տալիս խաղի ավարտից հետո ուշադրությունը կենտրոնացնել դասի առավել կարևոր պահերի վրա: Վերջինս համակարգում է խաղի ընթացքում ստացած գիտելիքները և ապահովում ներկայացված հասկացությունների ճիշտ ընկալումը: Ուսուցիչը դասի ամփոփման համար նախատեսված հարցերը պետք է մշակի այնպես, որպեսզի նրանց քննարկումը աշակերտներին օգնի ընդհանրացնել խաղի ընթացքում տեղի ունեցած երևույթները, վերլուծել դասի հիմնական տնտեսագիտական բովանդակությունը, քննարկել նրանց կողմից կատարված «հայտնագործությունները» և հանդիպած դժվարությունները, համեմատել մոդելավորող վարժության ընթացքում տեղի ունեցած երևույթները իրական կյանքի գործընթացների հետ, համադրել դրանք ամբողջ դասընթացի բովանդակության հետ և գալ եզրակացության, իմաստավորելով տվյալ վարժության օգնությամբ ներկայացված հիմնական տնտեսագիտական հասկացությունները:

Անդրադառնալով տնտեսագիտության դասերին իրավիճակի նմանակման մոդելի շրջանակներում կազմակերպվող դերային խաղերին: Ի

տարբերություն իրավիճակի նմանական գործնական խաղերի՝ դերային խաղերը աշակերտներին հոգեկան մի այլ վիճակի դրսևորման հնարավորություն են տալիս, նրանց մոտ ձևավորում են աշխարհին ուրիշի աչքերով տեսնելու և նրա տեսանկյունից այն գնահատելու կարողություն: Ուսուցողական դերային խաղի ժամանակ և ուսուցիչը իր առջև աշակերտներին որոշակի գիտելիքներ տալու խնդիր է դնում: Այն ճանաչողական գործունեության համալիր ձև է, որի հաջողությունը կախված է այն բանից, թե ինչքա՞ն գրագետ է կազմված այն և, թե ինչպիսի՞ն է ուսուցչի վերաբերմունքն ու պատրաստակամությունը դասարանին օգնելու խաղալ իրենց դերերը և հասկանալ խաղի իմաստը: Այս խաղերի ժամանակ աշակերտները մեծ մասամբ ստանձնում են իրական կերպարների դերեր՝ սպառող, արտադրող, օրենսդիր, քաղաքապետարանի աշխատակից, բնապահպանական կազմակերպության աշխատակից և այլն: Դերային խաղերը նպաստում են այնպիսի սոցիալական կարողությունների զարգացմանը, ինչպիսիք են բանակցությունների վարումը, որոշումների կայացումը: Երբ մոդելավորում ենք սոցիալական կամ տնտեսական կյանքի և բարոյական երկընտրանքների պրոբլեմները, այն հնարավորություն է տալիս աշակերտներին ինքնուրույն ներկայացնելու և փորձարկելու տարբեր սոցիալական դերեր: Դերակատարման նպատակը նաև քննարկումների խթանումն է, որոնց արդյունքում հնարավոր է դառնում տրված իրադրությունում տարբերակել վարվեցողության արդյունավետ և անարդյունավետ ձևերը:

Ընդհանրապես դերային խաղերի արդյունքները նախապես ճշգրիտ որոշված չեն լինում: Դերակատարման վերաբերյալ իրահանգները ապահովում են միայն նախնական ինֆորմացիա: Տարբեր դերեր կատարող աշակերտները կարող են իրենք որոշել պատահարների հաջորդականությունը և այն ներկայացնելու գործընթացը: Իրավիճակի կարճ նկարագրության և պատահարների ընթացքի վերաբերյալ պարզ ենթադրությունների հետ մեկտեղ դերակատարման ուսուցչի արված իրահանգները որոշում են միայն գործողության սկզբնական և ընդհանուր կառուցվածքը: Նմանակվող իրադրության մասնակիցների խնդիրն է մտածել, որոշումներ ընդունել ու վարվել այնպես, ինչպես իրենք կվարվեին իրական մանգոթիմակ իրավիճակում: Հարկ է նշել նաև, որ նմանակվող իրադրությունը նախընտրելի չի կրկնել օրիգինալ տարբերակով: Դերային խաղերի կիրառման ժամանակ ուսուցիչը պետք է հիշի, որ «լավ դերասան» լինելն այս պարագա-

յում ամենակարևորը չի: Կարևոր է այն, որ որոշակի դերակատարում ունեցող աշակերտն ընդունի տրված կերպարի ընդհանուր բնութագիրը, գիտակցի այն շարժառիթները և խթանները, որոնք կանխորոշում են այդ կերպարի վարքագիծը: Խաղի սցենարի նախապատրաստման ընթացքում հաստատվում է դերերի քանակը, որոշվում է, թե քանի աշակերտ է հանդես գալու որպես դերակատար և քանիսն են լինելու դիտորդներ: Կարևոր է ուշադրություն դարձնել այն համագամներին, որ յուրաքանչյուր դերակատարման համար ընտրված աշակերտի հետաքրքրություններն ու նախասիրությունները համապատասխանեն տվյալ կերպարի բնութագրին: Կախված իրավիճակից ուսուցիչը կարող է դաս-խաղի արդյունավետությունը բարձարցնել ընդարձակելով և զարգացնելով քննարկվելիք դեպքը, ներգրավել նոր մասնակիցների՝ միաժամանակ հստակեցնելով վերջիններիս կերպարները և անելիքները: Ուսուցիչը հնարավորինս հստակ որոշում է դերակատարմանը (դերային խաղը պետք է լինի հակիրճ, անհրաժեշտություն չկա նմանակելու իրական կյանքի բոլոր մանրամասները) և նրա քննարկմանը հատկացվող ժամանակը: Քննարկվելիք հարցերի ցուցակը և քննարկման արդյունքում ստացվելիք եզրահանգումները ուսուցչի կողմից նախօրոք պատրաստվում են: Այն հնարավորություն է տալիս ուսուցչին վերահսկել ինչպես դասի ընթացքը, այնպես էլ ժամանակը և հանգել այն եզրակացություններին, ինչին միտված էր դասի նպատակը (թեև պարտադիր չի, որ քննարկումներն ընթանան անպայման նախանշված ուղիով): Դերային խաղի միջոցով տվյալ թեմայի ուսուցման հնարավորությունը և դասավանդման արդյունավետությունը ընդհանուր առմամբ կախված են ընտրված դերի իսկությունից: Քանի որ դերակատարումը, եթե ոչ ամենայն ճշգրտությամբ, ապագոնե մոտավորապես, այնուամենայնիվ նմանակում է իրական կյանքի պատահարները, ապա այն հնարավորություն է տալիս առանց մեծ էնոցոնիալ ծախսումների և լուրջ հակահարվածների տվյալ իրավիճակում փորձարկել վարքագծի նոր մոտիվ: Դերային խաղերը օգնում են աշակերտներին հասնել լինել ճիշտ հարցադրումներ անելու արվեստին: Նրանք ձեռք են բերում օբյեկտիվ փաստերը դրանց մասին ունեցած իրենց սուբյեկտիվ վերաբերմունքից տարբերակելու կարողություն:

Թիմային-իմացաբանական խաղերը կազմակերպվում են հիմնականում համագործակցված ուսուցման մոդելի շրջանակներում: Այս խաղերի ընթացքում իրականացվում է ուսում-

նական նյութի համատեղ ընկալում մրցակցության, համագործակցության և ենթագիտակցային մտածողության գործողությունների հիմքի վրա: Այս խաղերի կազմակերպումը նպաստում է թիմ ստեղծելուն, թիմային աշխատանքի արդյունքները գնահատելուն, կոնկրետ միջավայրի պայմաններին հարմարվելուն, հաղորդակցման կարողությունների ձեռք բերմանը: Համագործակցված ուսուցման մեթոդով կազմակերպված դասի անհրաժեշտ տարր է խմբային խրախուսման համակարգը և անձնական պատասխանատվության խթանումը: Խմբային խրախուսման համակարգը նպաստում է, որ աշակերտները միմյանց օգնեն նյութը յուրացնելու ժամանակ և, եթե այս խրախուսումը բավարար չի լինում, ապա թիմի անդամները սկսում են պակաս հետաքրքրություն ցուցաբերել մյուս անդամների ճանաչողական պահանջների նկատմամբ: Գիտելիքների ստացման անձնական պատասխանատվությունը խթանող անհատական ստուգումները յուրաքանչյուր աշակերտի օգնում են տեսնել, թե ի՞նչ արդյունքի է նա հասել այսպիսի աշխատանքի շնորհիվ: Եթե որոշ աշակերտների համար անհատական խրախուսումները թվան պակաս նշանակալի, ապա նրանք կարող են սկսել «ապրել ուրիշի հաշվին»: Համագործակցված ուսուցման մեթոդը ենթադրում է, որ ուսուցողական նյութի յուրացման պատասխանատվությունը դրվում է հենց աշակերտի վրա: Գոյություն ունեն համագործակցված ուսուցման արդյունավետությունը վկայող բազմաթիվ փորձարարական տվյալներ, որոնք փաստում են այս մեթոդի կիրառման ավելի մեծ կոգնիտիվ էֆֆեկտը ավանդական մեթոդների նկատմամբ: Թիմային-ինացաբանական խաղերի ընթացքում աշակերտների մոտ ձևավորվում են միմյանց հետ դրական հարաբերություններ, և խաղի ընթացքում ծնված համագործակցությունը շատ հաճախ պահպանվում է նաև խաղից հետո: Այս մոդելը տարբեր վարիացիաներ անելու հնարավորություններ է տալիս: Հաճախ այս խաղերը կազմակերպվում են մրցումների տեսքով՝ ո՞վ ավելի շուտ կլուծի խնդիրը կամ ո՞վ ավելի շատ բառեր կկազմի տրված տառերով և այլն: Կատարված հետազոտությունների արդյունքներն ապացուցում են նաև, որ այս մեթոդը լավ արդյունք է տալիս ոչ միայն տնտեսագիտության, այլ նաև ուրիշ առարկաների՝ Լեզուների, գրականության, հասարակագիտական այլ առարկաների, մաթեմատիկայի ուսուցման ժամանակ: Այն արդյունավետ է աշխատում ինչպես տաղանդավոր, այնպես էլ՝ միջին և ցածր ընդունակությունների տեղ աշակերտների հետ, ինչպես բարձր, այն-

պես էլ՝ ցածր դասարաններում:

Խաղերի հետազոտություններով զբաղվող ֆիզիոլոգների և հոգեբանների կարծիքով խաղերի կենսաբանական գործառնությունները բազմազան են՝ ավելցուկային կենսական էներգիայի դուրս մղում, լիցքաթափման և հանգստի անհրաժեշտություն, ինքնատիրապետման վարժություն, կառավարելու ձգտում, իրական կյանքում չիրականացված ցանկությունների բավարարում և այլն: Թվարկվածներից ցանկացածը տեղ ունի աշակերտի դասի ընթացքում դրսևորվող վարքագծում: Տնտեսագիտության (հնարավորության դեպքում նաև ցանկացած այլ առարկայի) դասավանդման ժամանակ կիրառելով խաղային մեթոդիկայի տարրերը՝ կարելի է միաժամանակ լուծել ինչպես տեսական նյութի մատուցման և աշակերտների կողմից այդ նյութի ընկալման խնդիրը, այնպես էլ աշակերտների դասի ժամանակ հոգեբանական և ֆիզիոլոգիական գործոններով պայմանավորված դրսևորվող անցանկալի վարքագծի հետ կապված որոշ խնդիրներ: Խաղային մեթոդների կիրառումը նպաստում է ուսուցման գործընթացին նաև դասարանի այն պասսիվ հատվածի ներգրավմանը, որոնք ավանդական մեթոդներով կազմակերպված դասերի ժամանակ աշխատում են աննկատ մնալ:

Դասագրքի տեսական նյութին կողմնորոշված ավանդական դասավանդումը ուսուցչից ավելի քիչ լարվածություն և դասի պլանավորման համար նախատեսվող ժամանակ է պահանջում, քան վերոնշյալ ձևերով դասի կազմակերպումը: Ենթադրել, որ ուսուցիչներն ամեն դասի խաղային մեթոդները կկիրառեն քիչ հավանական է և պետք է չի: ՈՒ թեև այն միջոց է դասն ավելի հետաքրքիր դարձնելու, այնուամենայնիվ, հարկ են համարում հիշեցնել, որ խաղերը դասավանդման ժամանակ կազմակերպվում են ամենից առաջ փորձ և գիտելիքներ ձեռք բերելու գործընթացը ավելի մատչելի, գրավիչ և արդյունավետ դարձնելու նպատակով և ոչ թե ասենք պարզապես զվարճանալու և դասի ժամանակը հետաքրքիր անցկացնելու համար:

1. Cognitive - ճանաչողական

Օգտագործված գրականություն

1.P. Saunders, G. L. Bach, James D. Calderwood, W. Lee Hansen. A framework for teaching the basic concepts, New York -1993

2.Липсиц И. В. Преподавание курса Введение в экономику и бизнес. М.: Вита-Пресс:1999

3.Преподавание курса Основы экономической теории, под ред. С. И. Иванова. М.: Вита-Пресс: 2000

Тамара Симонян Резюме

Для эффективного обучения экономики в общеобразовательной школе предлагается использовать как традиционную форму лекции, так же современные модели интерактивного обучения, такие как модель сотрудничества, расседования, ролевая, где во-время их проведения есть элемент игры.

Разнообразие используемых методов во время обучения экономики во-первых, дает возможность делать предмет более интересным, во-вторых, так-как у разных людей разные формы восприятия реальности, то это разнообразие делает возможным выбор того метода, который более соответствует форме восприятия того или иного индивидуума.

Практические, групповые, познавательные и ролевые методы представления ситуации были рассмотрены и проанализированы факторы и условия способствующие повышению эффективности учебного процесса при использовании каждого из этих методов.

Tamara Simonyan R E S U M E

For the efficient teaching of Economics in secondary school it is suggested to apply the traditional way of delivering lectures as well as the interactive, participatory and research modern models of teaching where the element of game is available.

The diversity of applied methods when teaching Economics in the first place allows the subject be more interesting and in the second place, as different people have different ways of perceiving the reality, then that diversity provides an opportunity to use an individual approach when choosing the mode of presenting the material.

Practical, group, gnosiological and role games of reproducing the situation have been considered and the factors and conditions ensuring an increase of the efficiency of the teaching-learning process when applying each of the above mentioned methods have been analyzed.

АННА ГАСПАРЯН

Ереванский государственный
лингвистический университет
им. В. Я. Брюсова

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В условиях появления новых социокультурных реалий, доминирования гуманистической парадигмы, личностно-ориентированного подхода в современной педагогической науке и практике выдвигаются новые требования к образованию. Расширение мультикультурного пространства, развитие концепции интеркультурного (межкультурного) образования, направленного на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, приводит к выдвижению новой парадигмы языкового образования. Этим и обуславливается повышенный интерес к преподавателям иностранных языков. В образовательном процессе на первый план выходит признание важнейшей роли личности преподавателя с ярко выраженной индивидуальностью, с ее ответственностью и правом на выбор.

Достойное выполнение профессионального педагогического долга требует от преподавателя принятия ряда обязательств. Необходимо объективно оценивать собственные возможности, знать свои слабые и сильные стороны, значимые для данной профессии качества (особенности саморегуляции, самооценки, эмоциональные проявления, коммуникативные, дидактические способности и т. д.). Преподаватель должен владеть общей культурой интеллектуальной деятельности, культурой поведения, общения и педагогического общения в частности. Ведь педагог - это образец, которому сознательно, а чаще неосознанно, подражают студенты. Основой успешной деятельности преподавателя вуза являются уважение, понимание своего студента вне зависимости от того, совпадают ли их системы ценностей или модели поведения, а также знание психологических механизмов и закономерностей поведения и общения. Преподаватель является организатором учебной деятельности обучаемых, их сотрудничества и в то же время выступает в

качестве партнера и человека, облегчающего педагогическое общение, т. е. "фасилитатора". Это обязывает преподавателя вуза развивать свои организаторские, коммуникативные способности для того, чтобы уметь управлять процессом усвоения студентами знаний, включать студентов в активные формы учебного взаимодействия, стимулирующего их познавательную активность. Развитие таких профессиональных умений предполагает глубокие психолого-педагогические знания.

Таким образом, выступая как индивидуальный субъект педагогической деятельности, преподаватель иностранного языка в то же время представляет собой общественный субъект - носитель общественных знаний и ценностей. В силу этого в субъектной характеристике педагога всегда соединяются аксиологическая и когнитивная плоскости. При этом вторая включает также два плана: общекультурные и предметно-профессиональные знания. Являясь индивидуальным субъектом, преподаватель всегда представляет собой личность во всем многообразии индивидуально-психологических, поведенческих и коммуникативных качеств.

Известно, что важнейшими параметрами, определяющим профессиональную деятельность преподавателя, являются мотивация и ценностные приоритеты. Результаты проведенного нами исследования мотивированности преподавателей вуза с применением анкетирования 60 преподавателей кафедры английского языка ЕГЛУ выявили, что, несмотря на неудовлетворенность зарплатой (100%), небольшими возможностями для продвижения (70%), высокую загруженность (50%), только 2% опрошенных хотели бы поменять профессию. Побудительные причины, направляющие деятельность преподавателей, распределились следующим образом: работа в престижном учебном заведении

(100%), удовлетворенность хорошими отношениями со студентами, руководством, коллегами (95%), достаточная свобода действий для успешного преподавания (70%), возможность максимально проявить свои способности в работе (65%).

Перед преподавателем иностранного языка встает задача организации своего труда с использованием перспективных педагогических технологий. Технологическое обеспечение поведения подразумевает выбор способов решения профессиональных задач с выделением психологически обоснованного подбора средств педагогической деятельности, адаптированных и отраженных в индивидуальном опыте преподавателя. Их выбор определяется позицией учителя, его педагогической культурой.

П. И. Пидкасистый, определяя педагогическую технологию как профессиональное искусство прикосновения к личности в момент взаимодействия с нею, отмечает, что слагаемые педагогической технологии определяются функциями педагога во время взаимодействия с обучающимися. [2, с.584]

Традиционно в педагогике функции преподавателя связывали с познавательной деятельностью обучающихся и проектированием образовательного процесса. В последних исследованиях выделяют интенцию, компетентность, эмоциональную гибкость, профессиональное самосознание преподавателя.

Опыт показывает, что многие студенты - вероятно, большая их часть - ожидают от преподавателя, что он "сообщит что-то новое", "покажет как правильно", "научит", "сделает интересно". Очевидно, нельзя делать вывод о том, что эти студенты чувствуют себя "объектами обучения". Но, тем не менее, в этих высказываниях явно преобладает пассивное ожидание. Изначально студент как бы отводит себе роль ведомого, а за преподавателем признает роль ведущего. На первый взгляд, такие отношения между преподавателем и студентом довольно естественны. Разница в возрасте, знаниях, накопленном опыте и социальном статусе формирует именно такие позиции в отношениях. И, если обучающийся доверяет своему наставнику, а тот, в свою очередь, признает за студентом "право на ошибку", такой тандем добивается обычно больших успехов.

Тем не менее, хотелось бы большего. Хотелось бы не просто идти впереди, ведя за собой, а идти рядом. В результате, как отмечает И. П. Подласый, главной функцией преподавателя является управление процессами обучения и воспитания. Не учить, а направлять учение, не воспитывать, а руководить процессами воспитания, призван преподаватель. И чем отчетливее он понимает эту свою главную функцию, тем больше самостоятельности, инициативы, свободы предоставляет своим студентам. Настоящий мастер своего дела остается в учебно-воспитательном процессе как бы "за кадром", за пределами свободно осуществляемого студентами, а на самом деле - управляемого педагогом выбора. Многообразие функций, выполняемых преподавателем, привносит в его труд компоненты многих специальностей - от актера, режиссера и менеджера до аналитика, исследователя и селекционера. Кроме своих непосредственных профессиональных функций, преподаватель выполняет функции общественные, гражданские, семейные. [1, с.232]

Современность предъявляет к человеку особые требования. Чтобы соответствовать им, необходимо обладать определенными качествами и ценностями, которые бы позволили студенту эффективно функционировать в обществе. Поэтому, помимо решения основной задачи обучения культуре общения на иностранном языке и коммуникативным языковым навыкам в процессе лингвистической подготовки студентов, преподавателями иностранного языка включается также личностно-формирующий компонент цели, направленный на широкую социализацию студента, обогащение социально-культурного опыта, знаний, норм, ценностей, традиций.

В докладе, посвященном будущему образованию в Европе (Cochinaux and de Woot 1995) основные его концепции определяются следующими важными характеристиками:

- о Обучение признается процессом, продолжающимся на протяжении всей жизни.
- о Студенты сами несут ответственность за успех процесса обучения.
- о Оценка преподавателями знаний студентов скорее подтверждает факт процесса, а не "клеймит" неудачи студентов.

о Способности, личные и всеобщие ценности и работа в команде признаются важными в овладении знаниями.

о Обучение предполагает партнерство между студентами, преподавателями, родителями и всем обществом для достижения лучших результатов.

Данные задачи заставляют преподавателей переосмыслить традиционные пути организации своей работы, модернизировать свои профессиональные знания, умения и навыки.

В свете вышесказанного возрастает необходимость интеркультурного образования, повышения автономии студента, его ответственности за образовательный процесс. Развитие автономии студента влечет за собой появление социально-политического измерения в языковом образовании, а именно, кроме овладения языковыми навыками, стратегиями и компетенциями, активное участие в жизни общества, нацеленного на сотрудничество в обучении, овладение новой культурой общения.

Помимо вышеуказанных изменений в обществе и образовании последние десятилетия характеризуются значительными переменами в развитии языковых концепций, а также концепций изучения и преподавания иностранных языков. Виджо Коонен предлагает следующую схему существующих парадигм преподавания иностранных языков, обобщенных в таблице [6, с.147].

Теории:

Лингвистические	Обучения	Преподавания языка	Оценка
Традиционные, Филология		Грамматико-переводческий	Перевод
Структурализм	Бихейвиоризм	Аудиолингвистическая теория	Аналитические тесты
ТГГ (Генеративная грамматика) Прагматизм Со-циолингвистика	Конструктивизм Гуманизм	Функционально-коммуникативная компетенция	Интегративные тесты: самооценка
Дискурсивные анализы, диалог	Опытное учение (experiential learning)	Интеркультурная коммуникативная компетенция	Аутентичная оценка; портфель, самооценка

Новая парадигма преподавания иностранных языков (последний ряд таблицы), возникшая с середины 80-х годов, предполагает неразрывную связь между изучением, преподаванием иностранного языка, оценкой и профессиональным ростом преподавателей,

а также выдвигает новые задачи для формирования профессиональной компетенции преподавателей.

При опытном учении (experiential learning) преподаватель становится фасилитатором процесса изучения иностранного языка, его организатором, человеком, являющимся источником поощрения и обеспечивающим обратную связь со студентом, создателем учебной атмосферы. Существенным является вопрос, как преподаватель использует свою педагогическую "власть" в аудитории. Преподавателям необходимо работать над своими убеждениями и восприятием своей роли.

Опытное учение понимается как процесс извлечения личностного смысла из опыта посредством рефлексии. Основным принципом здесь является признание важной роли опыта в учении. Учение в деятельности отличается от традиционной учебы. Вместо предлагаемого набора академических принципов или правил, обучающиеся начинают с конкретной деятельности, опыта и, затем, наблюдая за собственным поведением и поведением других, формулируют понятия и принципы, которые могут быть применены в новых ситуациях. Учение, следовательно, рассматривается как циклический процесс, интегрирующий непосредственный опыт, рефлекссию, формирование абстрактных понятий и действие.

Циклическая природа учения в деятельности проиллюстрирована Ричардом Арендзом следующим образом: [5, iii].

Техника опытного учения включает ряд интерактивных методов, где участники (студенты) имеют возможность учиться на опыте друг друга, будучи активно вовлеченными в процесс обучения. Среди них:

о Личные дневники и размышления

- о Портфели
- о Рефлексивные эссе
- о Ролевые игры, драматические постановки и воспроизведения
- о Рефлексивные личные истории и изучение случая (case studies)
- о Вызов зрительных образов, художественная деятельность

- о Конструирование моделей, аналогий и теорий
 - о Деятельность, требующая эмпатии, рассказ обмен мнениями
 - о Совместные обсуждения и размышления в группах
- При активном вовлечении в процесс обучения личность студента проявляется наиболее



лее целостно, как интеллектуально, так и эмоционально. Студент находится в прямом соприкосновении с изучаемым явлением, а не просто слушает, читает, либо думает о нем.

Коммуникативный подход к преподаванию иностранного языка, основанный на понятии коммуникативной компетенции (термин Делла Хаймза, 1972), выдвинул роль коммуникативных навыков и функций. Несмотря на это в настоящее время изучение иностранного языка все еще направляется учебниками, в которых пренебрегается роль студента и его вклад в процесс изучения иностранного языка.

Заключая в себе инновационные идеи коммуникативного подхода к преподаванию иностранного языка, интеркультурная компетенция выходит за рамки лингвистически ориентированного понятия коммуникативной компетенции. Тогда как коммуникативная компетенция относится в первую очередь к знаниям и навыкам индивида в коммуникативных ситуациях, интеркультурная компетенция сосредотачивается также на личных и социальных способностях обучаю-

щегося. Она акцентирует ориентацию на личность при использовании языка, сознательно устанавливая связь с другими людьми в различных контекстах.

Паули Каиконен(2001) использует метафору "культурная скорлупа" при обсуждении важности интеркультурного аспекта при изучении иностранного языка. В результате процесса социализации в соответствующей культуре мы все приобретаем определенное, специфичное для своей культуры мышление, манеру разговора, восприятие существующего вокруг мира. Это также оказывает воздействие на то, как мы воспринимаем и соотносим себя с другими. Подобные культурные модели устанавливают определенные грани поведения, заставляя нас жить как бы в культурной скорлупе. В свете тех ограничений, которые накладывает подобная "скорлупа" Каиконен отмечает, что самая важная цель преподавания иностранного языка - это помочь студентам ощутить разнообразие языков и культур, облегчить и направить процесс осознанных наблюдений в родном и иностранном языке и поведении в различных культурных контекстах. [7, с.64-65]

Любая деятельность, направленная на совершенствование, нуждается в оценке. Для студентов основной деятельностью является обучение. Именно поэтому оценка является одним из важнейших компонентов практически любой модели обучения.

В новой парадигме находят отражение новые типы оценки, среди которых важное место занимает аутентичная оценка. При аутентичной оценке используются действия и задания, представляющие аудиторские цели, учебные планы в максимально реалистичных условиях. В нем подчеркивается коммуникативная и персональная значимость оценки, используются такие формы оценки, которые отражают процесс изучения языка студентом, его достижения, мотивацию и отношение к обучению в целом. Аутентичность при изучении языка, таким образом, обращает внимание на роль оценки в стимулировании изучения иностранного языка. Она придает особое значение оценке, как неотъемлемой части процесса изучения иностранного языка.

При аутентичной оценке особое значение придается самооценке. Использование самооценки способствует прямому вовлечению студента в процесс изучения иностранного языка, объединению когнитивных способностей и эмоционального учения. Существенным в различных формах аутентичной оценки является то, что они:

- (1) сосредотачиваются на важных целях учебной программы,
- (2) нацелены на повышение индивидуальной компетенции,
- (3) осуществляются как неотъемлемая часть процесса обучения.

Аутентичная оценка включает оценку коммуникативных навыков, языковые портфели и различные формы осуществления самооценки обучающимися.

В нижеследующем списке представлены основные виды аутентичной оценки при изучении иностранного языка:

- о Устное интервьюирование (студентов преподавателями)
- о Пересказ текста (с заданиями на слушание и чтение)
- о Письменные образцы (с разнообразными темами)
- о Проекты и выставки (представление совместной работы)

- о Эксперименты и демонстрации (с устными и письменными сообщениями)

- о Наблюдение преподавателя (за работой студентов в аудитории)

- о Портфели (сфокусированные на успехах студентов за определенный промежуток времени)

Оценка, будучи объемным понятием, включает в себя как сам процесс, так и результат работы. При этом она может осуществляться по-разному:

1. В виде количественного показателя, чаще всего связанного с объемом усвоенной информации (отметка, результаты теста в баллах и т. д.).

2. Оценка, в виде качественного показателя (словесные высказывания о процессе и результате работы, эмоциональная реакция и т. д.).

В связи с вышесказанным становится понятно, что оценку невозможно сводить только к отметке. И каждый преподаватель, соответственно, должен определить, что для него важнее: оценивать сам процесс обучения, чтобы в итоге научить каждого студента механизму самооценки, уметь видеть свои слабые и сильные стороны и совершенствоваться, или ставить отметку только за объем информации, которую студент усвоил и выдал.

Таким образом, спектр профессиональных обязанностей и диапазон действий преподавателя вуза необычайно велик. В настоящее время проблема свойств и качеств педагога, обеспечивающих эффективность его деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения в педагогической психологии. Это позволяет представить общую структуру субъективных свойств педагога, которая включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. Очевидны три основных компонента этой структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический, включающий в себя профессиональные знания и умения. В последнем компоненте, представляющем собой профессиональную компетенцию, важен также уровень саморазвития преподавателя.

Л. Н. Макарова и И. А. Шаршов выделяют следующие критерии и показатели профессионально-творческого саморазвития личности педагога:

1. Самостоятельность, предполагающая начало саморазвития средствами профессии, что включает в себя:

- о способность личности адекватно оценивать уровень своей квалификации, степень профессиональной обученности, профессиональную мотивацию, уровень удовлетворенности образовательной деятельностью;

- о способность рационально организовывать и планировать свою работу;

- о самостоятельное овладение знаниями, умениями и навыками по своей специальности, углубление профессионально значимых качеств, постоянная готовность к профессиональному обновлению.

2. Профессионально-ориентированное мышление, умение использовать принятые в данной профессиональной области приемы решения задач, вырабатывать тактику и стратегию профессиональных действий. Сюда входят:

- о рационально-логическое мышление (способность к выявлению закономерностей профессиональной деятельности, целостное видение, системный анализ и прогнозирование собственного развития в контексте общей и профессиональной культуры),

- о смысловая профессиональная память (развитые мнемонические способности, выполняющие не только функцию хранения значимой информации, но и функции ее активной мыслительной обработки, установления логических и ассоциативных связей).

3. Творческое отношение к профессионально-педагогической деятельности, развитая способность к инновациям в труде, обогащение опыта профессии за счет личного творческого вклада. Этот критерий предполагает:

- о творческое воображение и интуитивное мышление;

- о образную профессиональную память;

- о актерское искусство (речевая имп-

ровизация, искусство перевоплощения, способность к эмпатии, богатый арсенал межличностного общения). [3, с.67]

Полноценная методическая подготовка преподавателя вуза невозможна без знания возрастных характеристик обучающихся, в данном случае студенчества, как особой социально-психологической и возрастной категории.

Как отмечает И. А. Зимняя, студенчество, отличаясь от других групп населения наиболее высоким образовательным уровнем познавательной мотивации и наиболее активным потреблением культуры, характеризуется гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [4, с.186]. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту, как к партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. Это, в свою очередь, обязывает преподавателя думать об усилении диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в высшем учебном заведении.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Подласый И. П. Педагогика, М., 2003.
- 2.Педагогика, под ред. Пидкасистого П. И., М., 2002.
- 3.Макарова Л. Н., Шаршов И. А. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей, Педагогика N:3, 2004.
- 4.Зимняя И. А. Педагогическая психология, М., 2004.
- 5.Arends Richard, Learning to Teach (Fifth Edition). Manual for Observation, Reflection and Portfolio, 2001.
- 6.Kohonen V. Student autonomy and the teacher's professional growth. Dublin, 2003.
- 7.Kaikkonen P. Intercultural Learning through Foreign Language Education, 2001.

Աննա Գասպարյան

Ամփոփագիր

Նոր լեզվական կրթության հարացույցի ձևավորումը պայմանավորում է մասնագիտական բուհի օտար լեզվի դասախոսի կարևորագույն դերի ճանաչումը և նրա համապատասխանեցումը ժամանակակից պահանջներին:

Դասախոսի անձնական (սուբյեկտիվ) որակների ընդհանուր կառույցը ներառում է ուղղվածության տեսակը, ընդունակությունների մակարդակը, մանկավարժական, մեթոդական, սոցիալ հոգեբանական և աուտոհոգեբանական իրազեկությունները: Դասախոսի մասնագիտական գործունեության կարևորագույն չափանիշն է հանդիսանում դրդապատճառը: Հոդվածում ներկայացվում են ԵՊԼՀ-ի օտար լեզվի դասախոսների գործունեության դրդապատճառների կատարված ուսումնասիրության արդյունքները: Հատուկ ուշադրության է արժանացել միջնակութային իրազեկության զարգացումը, որը ներառում է կոմունիկատիվ մոտեցման նորարարական գաղափարները օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում:

Նոր հարացույցի շրջանակներում լեզվի դասախոսը պետք է տիրապետի գնահատման նոր ձևերին, որոնցում կարևոր դեր է զբաղեցնում աուտենտիկ (իրական) գնահատումը, նաև ինքնագնահատման կիրառումը:

Anna Gasparyan

Summary

The appearance of a new paradigm in foreign language teaching stipulates the recognition of a most important role of foreign language University teachers and its conformity with modern requirement.

The general structure of University teachers' personal (subjective) qualifies includes the type of interests, the level of abilities, pedagogical, methodological, social, psychological and auto psychological competences.

Motivation is one of the most important criteria of a specialist's professional activities. The article contains the outcomes of the research into motivation of the YSLU foreign language teachers.

Special attention is paid to the development of intercultural competence, which includes innovative ideas of the communicative approach in FLT.

A foreign language teacher is supposed to master the new modes of assessment, among which the use of authentic assessment and self-assessment plays a very important role within the framework of a new paradigm.

ԱՆՆԱ ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ
ՀՊՄՀ ընդհանուր մանկավարժության
ամբիոնի ասպիրանտ

ՎԱԼԴՈՐՖՅԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐԻ
ՀՈՒՄԱՆԻՏԱՐ
ՈւՂԴԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ,
ԴՐԱՆՑ ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Վալդորֆյան դպրոցը և դրա հետ կապված մանկավարժական մոդուլը առաջացել են Գերմանիայում նախորդ դարի առաջին քառորդում (1919թ.) հետպատերազմյան ճգնաժամի պայմաններում հասարակության սոցիալական կյանքի նոր ձևեր գտնելու կապակցությամբ: Այդ ժամանակ Ռուդոլֆ Շտայները ուշադրություն դարձրեց հետևյալի վրա. Գերմանիայում դպրոցական համակարգը բաժանված էր ժողովրդական, ռեալ դպրոցի՝ պոլիտեխնիկական և բնագիտական ուղղվածությամբ, և գիմնազիայի՝ հումանիտար ուղղվածությամբ: Ըստ Շտայների՝ հենց այն արգելքների առկայությունը բնակչության տարբեր խմբերի գիտակցության մեջ դարձավ եվրոպայում տարածված սոցիալական աղետների էական պատճառներից մեկը: Բանվորների երեխաները հնարավորություն ունեին հաճախելու միայն ժողովրդական դպրոց (տարրական և միջին): 14–15 տարեկանից նրանք պետք է սկսեին աշխատել արտադրությունում և դրանով իսկ զրկվեին լիարժեք կրթություն ստանալու հնարավորությունից:

Քանի որ առաջին դպրոցը հիմնվել է Գերմանիայում, երբեմն կարելի է լսել, որ շտայներյան դպրոցը գերմանական է: Իրականում դա մեծ թյուրիմացություն է: Անվիճելի է, որ Գերմանիայում շտայներյան մանկավարժության զարգացման ուղղությամբ հսկայական աշխատանք է զննացել և զնում, բայց այն իր ներքին էության միջազգային է: Ինչպես մարդու էությունն է ամենուր միասնական՝ անկախ բնակության երկրից, մաշկի գույնից կամ մշակութային միջավայրից, այնպես էլ նրա ձգտումը դեպի ուսուցումն ու դաստիարակությունը, մարդկային զարգացման օրենքների ընկալումն է միասնական՝ անկախ աշխարհում գոյություն ունեցող սահմաններից: Մյուս կողմից հարկ է ըմբռնել նաև այն, որ ուսուցումը պետք է հիմնվի որոշակի երկրի մշակութային ավանդույթների վրա:

Հասարակության լայն խավերում զգացվում էր սոցիալ–մշակութային բարեփոխման անհրաժեշտություն: Ընդհանուր սոցիալ–մշակութային ճգնաժամի մեջ գիտակցվում էր դպրոցի դերը: Կրթական համակարգի բարեփոխումների մեջ շատերը տեսնում էին դեպի ամբողջ հասարակության բարեփոխում տանող ուղին: Դպրոցա-

կան հին համակարգին պետք է փոխարիներ մի կրթական համակարգ, որն ուղղված էր համապատասխանաբար ամբողջականին, համընդհանուրին, «իսկապես մարդկայինին», կենդանիին և կենսականին: Դաստիարակության մեջ կարելի էր արվեստի դերը: Գիտելիքներով լեցուն պասիվ, ոչ գործնական «պրոֆեսորին» պետք է փոխարիներ ակտիվ, ստեղծագործող, ուժեղ կամք ունեցող անձնավորություն: Այսպիսին էին իդեալները, որոնք բազմիցս դրդապատճառ են հանդիսացել կրթական համակարգում փոփոխություններ մտցնելու գործում:

Թեև վալդորֆյան մանկավարժությունը սովորաբար դասվում է բարեփոխական մանկավարժությանը, սակայն դա այնքան էլ օրինաչափ չէ: Շտայները ոչ թե արտահայտեց զաղափարներ՝ հիմնված գոյություն ունեցող քննադատության վրա, այլ ստեղծեց զարգացման ամբողջական մարդաբանություն, ինչպես նաև սոցիալական թեորիա, որն ի վիճակի էր մեր դարաշրջանին համապատասխանող նոր տիպի կրթության համակարգի հիմք դառնալ:

Շտայներն առաջ քաշեց միասնական ամբողջացված հանրակրթական դպրոցի մոդելը՝ «դպրոց բոլոր մարդկանց համար», որի հիմնաքարը պետք է լինի համամարդկային կրթության գաղափարը: Նրա կարծիքով՝ դպրոցը «պետք է կողմնորոշված լինի դեպի մարդու զարգացման օրենքները, որոնք բոլոր մարդկանց համար նույնն են», այլ ոչ թե դեպի հասարակության դասակարգային բաժանումը: Այն պետք է հիմնվի ամբողջական մարդաբանության (անթրոպոլոգիայի) վրա, որը հաշվի է առնում զարգացման բոլոր կողմերը (գլուխ, սիրտ և ձեռքեր), երեխաների յուրահատուկ պահանջները զարգացման յուրաքանչյուր տարիքում: Մտավոր, բարոյազգայական և գործնական–կամային զարգացման կողմնորոշմամբ ընդհանուր կրթության գաղափարը հանդիսանում է առաջատար վալդորֆյան դպրոցի համար: Իր մասնագիտական ինքնորոշման իմաստով մարդն ինչ էլ որ դառնա, նա մախ և առաջ մարդ է և հետո միայն գիտնական, ձեռներեց, իրավաբան կամ վարիչ: «Ժամանակակից դպրոցը ուղղորդվում է գիտությունների դոկտորի իդեալով, — ասում էր Շտայները, — դա գիտելիքի դպրոց է: Եթե ուզում

ենք մեկ բառով արտահայտել վալդորֆյան դպրոցի հիմնական գաղափարը, ապա կարելի է ասել, որ այն ձգտում է փոխարինել դոկտորի իդեալը մարդու իդեալով: Վալդորֆյան դպրոցի մի դասարանի շրջանավարտների շարքում կարելի է հանդիպել այնպիսի աշակերտների, որոնք ունեն բարձր առաջադիմություն մաթեմատիկայից, օտար լեզուներից, պատմությունից կամ գրականությունից, կամ էլ այնպիսիներին, որոնք հիմնալի արդյունքներ են ցուցաբերել արվեստի կամ արհեստի որևէ ոլորտում:

Վալդորֆյան առաջին դպրոցը բացվել է Վալդորֆ-Աստորիա ֆիրմայի բանվորների երեխաների համար, որն էլ իր վրա վերցրեց դպրոցի ծախսերի մեծ մասը: Սակայն միանգամից այնտեղ գնացին նաև հասարակության այլ խավերի երեխաներ: Այսպիսով, վալդորֆյան դպրոցում ի սկզբանե վերացված էր որևէ ընտրություն՝ սոցիալական կամ նյութական հատկանիշների համաձայն: Չնայած վալդորֆյան դպրոցը նաև ներկայումս է ձգտում հետևել այդ սկզբունքին, սոցիալական հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ բանվորների և բնակչության «ավելի ցածր խավերի» միջավայրի երեխաների տոկոսը բավականին ցածր է:

Ամբողջ աշխարհում գործում են շտայներյան կամ վալդորֆյան դպրոցներ: Ներկայումս դրանց թիվը հասնում է վեց հարյուրի: Երկրներից մեկում շտայներյան մանկավարժությունն անվանում են նրա հիմնադիր Ռուդոլֆ Շտայների անունով, մյուսներում՝ վալդորֆյան՝ առաջին դպրոցի գտնվելու վայրով: Այդտեղ ուսուցիչները ձգտում են առավելագույնս լիակատար տեսքով իրագործել շտայներյան մանկավարժության սկզբունքները: Միաժամանակ տարբեր երկրների հանրակրթական դպրոցներում կիրառում են այն մանկավարժական ազդակները, որոնք նրանց տալիս է շտայներյան մանկավարժությունը: Որոշ դպրոցներում առանձին մեթոդական ձեռքբերումներ հանդիսանում են ընդհանուր ուսումնական գործընթացի հավելումներ: Մյուսներում ուսուցիչները, հիմնովին և լրջորեն ծանոթանալով շտայներյան մանկավարժության հիմնական հասկացություններին՝ մարդու մասին գիտության վերաբերյալ, փորձում են ամբողջովին նորացնել ուսուցման գործընթացը: Շտայներյան դպրոցներում կատարված մանկավարժական մշակումները հետագայում ներդրվել են հանրակրթական դպրոցների ուսուցման համակարգ:

«Վալդորֆյան ծնողները» հիմնականում բարձրագույն կրթությամբ մարդիկ են՝ իրավաբաններ, բժիշկներ, ինժեներներ, սոցիալական և

մշակութային ոլորտի աշխատողներ: Նրանց գլխավորապես հուզում էր իրենց երեխաների առողջությունը, բազմակողմանի, ներդաշնակ զարգացումը: Հենց այսպիսի «հետաքրքրված» ծնողական խմբերը նախաձեռնություն ցուցաբերեցին բազմաթիվ վալդորֆյան նոր դպրոցների ստեղծման գործում, որոնց թիվը վերջին քսան տարում կտրուկ աճել է: Արևմուտքում վալդորֆյան դպրոց են գնում ամենից հաճախ այն երեխաները, որոնց ծնողները մեծ պատասխանատվություն են կրում իրենց երեխաների կրթության համար: Դա էլ հանդիսանում է հիմնական պատճառ այս դպրոցների էլիտարության միտման համար, ինչը հակասում է դրանց սկզբնական գաղափարին:

Վալդորֆյան դպրոցն իր առաջ նեղ մասնագիտական խնդիր չի դնում, օրինակ՝ նախապատրաստել բուհի համար, բայց ձգտում է տալ ժամանակակից աշխարհում յուրաքանչյուրին անհրաժեշտ ամբողջական լայնածավալ կրթություն՝ անկախ այն բանից, թե նա ինչ մասնագիտություն կընտրի իր համար: Հետևաբար նախկին վալդորֆյան աշակերտների շրջանում, ինչպես ցույց են տալիս սոցիոլոգիական հետազոտությունները, կան բոլոր մասնագիտությունների ներկայացուցիչներ՝ դերասաններից և երաժիշտներից մինչև ինժեներներ և ֆերմերներ, բժիշկներ և քահանաներ: Մանկավարժասոցիալական տեսանկյունից հասարակության մեջ մարդկանց փոխըմբռնման համար խիստ կարևոր է, որ նույն մանկավարժական խմբում միասին սովորեն երիտասարդ մարդիկ, որոնք հետագայում պետք է աշխատեն կյանքի ամենատարբեր ոլորտներում:

Պարզ է, որ հանրակրթական դպրոցի այս մոդելը, որն իր մեջ ամբողջացնում է հումանիտար և բնագիտական ճյուղերը, անհատականության զարգացումը և սոցիալականացումը՝ հաշվի առնելով մարդու ընդհանուր ձևավորումը, կարիք ունի մանկավարժական լուրջ հիմնավորման: Այդ «ընդհանուրի» մեջ կրթությունն այսօրվա ընկալմամբ հանդիսանում է միայն մի բաղադրիչը և, հավանաբար, ոչ ամենակարևորը: Կրթություն հասկացության ընդլայնումը ամենաարժեքավոր ներդրումն է, որ վալդորֆյան դպրոցը կարող է կատարել հայրենական դպրոցական համակարգի զարգացման գործում:

Վալդորֆյան դպրոցների աշխատանքին ուղղված մեծ հետաքրքրվածությանը նպաստել է նաև մի շարք նյութերի՝ վալդորֆյան նախկին աշակերտների կենսագրությունների հետազոտությունների, հրապարակումը: Այդ հետազոտությունների արդյունքները բավականին ան-

սպասելի էին և վալդորֆյան մանկավարժության իրական արգասիքների վառ ապացույց էին մարդու հետագա կյանքի համար: Այս աշխատանքային խումբը հատուկ ուշադրություն էր դարձրել դպրոցում էկոլոգիական և սոցիալական դաստիարակությանը, դպրոցական կառավարման և ինքնակառավարման նոր ձևերին, ինչպես նաև բնական գիտությունների դասավանդման մեթոդիկային և դիդակտիկային:

Ահա թե ինչու է վալդորֆյան դպրոցը ներկայումս այդքան արդիական: Մեր ավանդական պետական դպրոցում աշակերտը հաջողության հասնելու համար պետք է ենթարկվի գիտելիքների «մակարդակի» ապահովման բոլորովին վերացական պահանջներին, որոնք (գիտելիքները) նա քննություններից մի քանի օր հետո կմոռանա: Մինչդեռ յուրաքանչյուր անհատի համար, ինչպես նաև հասարակության առողջ կյանքի համար նշանակալից անձնական կողմերը ամբողջովին մնում են ուշադրությունից դուրս: Դա վերջին հաշվով վտանգավոր է հասարակության համար՝ հատկապես սոցիալական անկայունության և աճող քառսի ժամանակաշրջանում: Բայց ինչպե՞ս միավորել գիտելիքային հին և համաձայնակային նոր կրթության գաղափարները: Ինչպիսի՞ն պետք է լինի դպրոցական համակարգի զարգացման հետագա ուղին:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Гинецинский В.И. Образовательный стандарт — проблема теоретической педагогики // Педагогика, 1999, N 8.
2. Гмурман В.Е. Объект, предмет и структура педагогики // Методологические проблемы педагогики. М., 1977, с. 19—20.
3. Логвинов И.И. Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта // Педагогика, 1997, N 3.
4. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований — М., 1986.
5. Философия образования для XXI века (сборник статей) // ред. Н.Н. Пахомов, Ю.В. Тупталов, М., 1992.
6. Хюсен Т. Современные тенденции развития образования // Перспективы. Вопросы образования. 1983, N1.
7. Philosophieren in der Grundschule / Beitr. von Barbara Bröning, Rostock: Univ., 1999.
8. Philosophische und pädagogische Arbeiten, Langensalza, 1928.

Աննա Մխիտարյան РЕЗЮМЕ

Родители вальдорфских учеников — люди с высшим образованием. Их прежде всего волнует здоровье их детей, их многостороннее и гармоничное развитие. Именно эта заинтересованность и побудила этих родителей к созданию новых вальдорфских школ. В Европе вальдорфские школы чаще всего посещают те дети, родители которых несут большую ответственность за образование своих детей.

Anna Mkhitryan SUMMARY

The parents of Waldorf-pupils are people with higher education. They are bothered first of all about their children's health, about their multilateral and harmonious development. Just this interest induced them to establish new Waldorf schools. In Europe Waldorf schools are visited by the children, whose parents account for their children's education

ԼՈՒԺԱ ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ
մանկավարժական գիտությունների
թեկնածու, դոցենտ,
Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ

ՄՈԴՈՒԼԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԻԲՐԵՎ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ
ՆՈՐ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱ

Այսօր ակնհայտ է այն փաստը, որ կադրերի պատրաստման, վերապատրաստման և որակավորման բարձրացման համակարգում անհրաժեշտ են փոփոխություններ: Ոչ այնքան վաղ անցյալի կարգախոսը «Ուսումնառություն ամբողջ կյանքի համար» այսօր վերանայվել է հոգուտ «Ուսումնառություն ողջ կյանքի ընթացքում» դիրքորոշման՝ իր հետ առաջ բերելով մի շարք հարցեր:

«Ի՞նչից պետք է սկսել» հարցը միշտ չէ, որ ճիշտ պատասխան է ստանում: Մեզ թվում է, թե որոշակիորեն պետք է սկսել վերջից, պարզելու համար, թե ի՞նչ ենք մենք ուզում ունենալ արդյունքում. ով է այսօր մեր լավագույն շրջանավարտը և որն է լավի և վատի սահմանը: Ինչպես գրում է Ստիվեն Քոփլին. «Աշխատանքի սկզբից մինչև վերջնական արդյունքը մտքում պահել՝ նշանակում է գործը նախաձեռնել նպատակի հստակ պատկերացմամբ և իմանալ, թե դեպի ուր ես գնում... Այդ դեպքում առավել հստակ ես պատկերացնում՝ որտեղ ես այս պահին, և քայլեր ես ձեռնարկում միայն ճիշտ ուղղությամբ»:

Հաջորդը «Ի՞նչ ենք սովորեցնելու» հարցն է, որի պատասխանը նույնպես բազմաբնույթ է.

- լավագույնը, որ մենք գիտենք,
- այն ինչ մեզ են սովորեցրել,
- ինչը մեզ հաճելի է դասավանդել,
- փորձառությունը, որը մենք ձեռք ենք բերել,
- ինչն ընդգրկված է դասագրքում:

Մենք կարծում ենք, որ դա այն անհրաժեշտն է, որ պետք է իմանա սովորողը իր ապագա աշխատանքը հաջողությամբ կատարելու համար:

Ջ. Քերոլը, Բ. Բլումը, Ջ. Բլոկը, Լ. Անդերսոնը ուշադրություն դարձրեցին այն հանգամանքին, որ ավանդական մոտեցման դեպքում ուսուցումն իրականացվում է հստակ ամրագրված պայմաններում (բոլորի համար ուսուցման նույն ժամկետը, դասավանդման նույն ձևերը և այլն), չի ամրագրված միայն ուսումնառության արդյունքը: Ջ. Քերոլը առաջարկեց մշտական չափանիշ համարել ուսումնառության արդյունքը, իսկ ուսումնառության պայմանները դիտել իբրև փոփոխական չափանիշ, որը հարմարեցված է ամեն մի սովորողին առաջարկված առաջադրանքների կատարման հաջողությամբ:

Ուսումնասիրելով այն աշակերտների ընդունակությունները, որոնց նյութի ուսումնառության

ժամանակը սահմանափակված չէ, Բ. Բլումը տարբերակում է սովորողների հետևյալ խմբեր.

> ցածր ընդունակությունների տեր սովորողներ, որոնք անգամ երկարատև ուսումնառության ընթացքում ի վիճակի չեն հասնել գիտելիքների և կարողությունների նախանշված մակարդակին,

> տաղանդավորներ (մոտ 5%), որոնք ի վիճակի են կատարել այն, ինչը չեն կարող անել մյուսները,

> սովորողներ, որոնց գիտելիքների և հմտությունների ընկալման ընդունակությունները պայմանավորված են ծախսված ուսումնական ժամանակով (մոտ 90%):

Այս ամենը հիմք հանդիսացավ եզրակացնելու, որ սովորողների 95% կկարողանա յուրացնել ուսումնական նյութի բովանդակությունը, եթե վերանայվի ուսումնառությանը հատկացվող ամրագրված ժամանակը: Այս մանկավարժական տեխնոլոգիան պահանջում է ավանդական մոտեցումների վերանայում:

Մեր հետինդուստրիալ դարաշրջանում նոր տեխնոլոգիաները հախուռն կերպով ներթափանցում են կրթական ոլորտ: Ադապտիվ նոր մոտեցումներից է մոդուլային ուսուցման ներդրումը մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների ուսումնադաստիարակչական գործընթացում: Այն գործուն, ակտիվ, ճկուն մանկավարժական համակարգ է, որն ապահովում է արդյունավետ բազմամակարդակ կրթություն: Մոդուլային ուսուցումը ծագել է իբրև ավանդականի լծորդություն, այլընտրանք և իր մեջ է ներառել մանկավարժության տեսության և պրակտիկայի առաջավոր մոտեցումները: Հայաստանի միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունները մոդուլային ուսուցմամբ դասավանդման հետ առաջինը ծանոթացան GTZ միջազգային կազմակերպության կողմից իրականացվող «Արտադրական ուսուցման վարպետների և տեխնիկական դասախոսների որակավորումը մասնագիտական մանկավարժության բնագավառում» եռամյա (2003 – 2006 թ.թ.) դասընթացի շրջանակներում: EU TACIS-VET ARMENIA «Աջակցություն Հայաստանում մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈՒ) միասնական համակարգի զարգացմանը» ծրագրի շրջանակներում առաջին անգամ ստեղծվեց «ՄԿՈՒ դասա-

վանդող» մասնագիտության կարողությունների վրա հիմնված մոդուլային ուսումնական պլան և դասընթաց, որի հիման վրա իրականացվեց մոդուլ գրելու և դասավանդելու ուսուցում, այնուհետև Խ. Աբովյանի անվան պետական մանկավարժական համալսարանում այդ մոդուլների հիման վրա կազմակերպվեց քոլեջների մի խումբ դասախոսների վերապատրաստում մասնագիտական մանկավարժության բնագավառում: «The ILO Modules of Employable Skills training methodology» ծրագրի շրջանակներում (2005-2006) իրականացվեց աշխատանքային հմտությունների մոդուլներ գրող կադրերի պատրաստում: Մասնագիտական կրթության համակարգում մոդուլային ուսուցումը ճկուն տեխնոլոգիա է մասնագետների պատրաստման և վերապատրաստման համար, որի հիմքում ընկած է անհատական ուսուցումնական կազմակերպումը գործունեության ընթացքում: Մոդուլային ուսուցումնական իրականացվում է մոդուլային ուսումնական նյութերի և ուսումնամեթոդական փաստաթղթերի փաթեթի օգնությամբ: Դա մի թղթապանակ է, որը պարունակում է դիդակտիկական և մեթոդական նյութեր անհատական մասնագիտական ուսուցման համար: Աշխատանքային հմտությունների մոդուլը աշխատանքը կատարողին ներկայացվող պահանջներն են, որոշակի մասնագիտական գործունեության կառույցի (մասնագիտական բնագավառում մոդուլային բլոկների) տեսքով: Մոդուլային բլոկը գործունեության տրամաբանական և ընդունելի մասն է արտադրական հանձնարարության կամ մասնագիտության սահմաններում: Այն ունի հստակ սկիզբ և ավարտ: Մոդուլային բլոկի արդյունքն է ապրանքը, ծառայությունը կամ որոշման կայացումը: Մոդուլային համակարգում կարևոր տեղ է հատկացվում ուսումնական տարրին: Ուսումնական տարրը ինքնուրույն ուսումնասիրության համար ուսումնական գրքույկ է, որը պարունակում է մեկ կամ մի քանի զուգահեռ, ընդհանրություն ունեցող աշխատանքային հմտություններ, որոնք պետք է յուրացվեն: Աշխատանքային հմտությունների ուսուցման մոդուլային տեխնոլոգիայում գոյություն ունեն 6 տիպի ուսումնական տարրեր՝ աշխատանքի անվտանգություն, գործունեություն, տեսական տեղեկատվություն, գծապատկերային տեղեկատվություն, տեխնիկական տեղեկատվություն (նյութեր, բաղադրիչներ, մեթոդներ) և տեխնիկական տեղեկատվություն (գործիքներ, մեխանիզմներ, սարքավորումներ): Մասնագիտական կրթության մոդուլային հայեցակարգի առավելությունը կայանում է նրանում, որ այն պարզեցնում է մասնագետների

պատրաստման համակարգված ներդրումը: Այդպիսի համակարգը կարող է գործել երկրի սոցիալ-տնտեսական շրջանակներում:

EU TACIS-VET ARMENIA ծրագրի կողմից առաջարկված մոդուլային համակարգը շոտլանդական մոտեցում է, որը արդյունավետ է նաև ուսումնական մասնագիտական վերապատրաստման գործընթացում: Մոդուլը դիտվում է իբրև ամբողջական կառուցվածքային մի միավոր, որում արտացոլված են ուսումնական բովանդակությունը և դրան տիրապետելու ռազմավարությունները: Մոդուլային ուսուցումնական բովանդակությունը կառուցվում է հարաբերական ինքնուրույնություն ունեցող կառույցներով՝ մոդուլներով, որոնց բովանդակությունը և ծավալը պայմանավորված են ուսումնառողի դիդակտիկ նպատակներով, մակարդակով և պահանջով:

«Մոդուլ» բառը (լատիներեն - «չափ») տարբեր իմաստներ ունի մաթեմատիկայի, բնական գիտությունների, ճարտարապետության բնագավառներում, բայց ընդհանրապես նշանակում է ծավալի չափման միավոր կամ գործակից: Մաթեմատիկայում այն նշանակում է բացարձակ մեծություն: Ծրագրավորման մեջ՝ ծրագրի գործառական ավարտում հատված: Ռադիոէլեկտրոնային սարքաշինության մեջ՝ գործառության ավարտում հանգույց, նախագծով ձևավորված իբրև ինքնուրույն արդյունք: Գովազդում՝ գովազդի համար նախատեսված գրային չափսեր, որոնք հրատարակվում են: Մանկավարժության և մեթոդիկայի մեջ մոդուլը դիտվում է որպես ամբողջ համակարգի հարաբերականորեն ինքնուրույն մաս, առանց որի դիդակտիկ համակարգը «չի աշխատի»: Մոդուլն ամբողջի կառուցվածքային միավոր է, որում արտացոլված են ուսումնական բովանդակությունը և դրան տիրապետելու ռազմավարությունները: Վերջին տասնամյակում «մոդուլ» հասկացությունը բավականին ինտենսիվ հետազոտվում է բովանդակային, կառուցվածքային և այլ տեսանկյուններից: «Մոդուլ» հասկացությունը գիտության տարբեր ոլորտներից բացի՝ կիրառվում է նաև ժամանակակից մանկավարժության տեսության մեջ, մասնավորապես ուսուցման համակարգում: Գիտամանկավարժական գրականության ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ մոդուլային ուսուցումը ծագել է 20-րդ դարի 70-ական թվականների սկզբին: Մոդուլային ուսուցման հիմնադիրներից մեկը՝ Զ. Ռասսելը մոդուլը բնութագրել է իբրև ուսումնական փաթեթ, որը պարունակում է ուսումնական նյութի հասկացական միավորը՝ աշակերտների նախանշված գործողությունները

(1971): Բ. և Մ. Գոլդշմիդների կարծիքով մոդուլը տարատեսակ ուսումնական գործունեության շարքում պլանավորված ինքնուրույն, անկախ միավոր է, որը նպատակաուղղված է ուսանողին հասնելու օգնելու հստակ ձևակերպված նպատակների(1972): Գ. Օուենսը մոդուլը հասկանում էր իբրև համաապարփակ մեկուսի համակարգ, որում ներգրավված են մանկավարժը, սովորողները, ուսումնական նյութը և միջոցները, որոնք սովորողին և դասավանդողին օգնում են իրականացնելու անհատական մոտեցում և ապահովում են նրանց համագործակցությունը(1975): Ժամանակակից հետազոտող Պ.Ա. Յուցյավիչեն մոդուլը բնութագրում է որպես «ինֆորմացիոն բլոկ, որը ներառում է ուսումնական նյութի տրամաբանորեն ավարտուն միավոր, գործողությունների նպատակաուղղված ծրագիր և մեթոդական ուղեցույց, որն ապահովում է դիդակտիկ նպատակների իրականացումը»(1): Վ.Վ. Կարպովը և Մ.Ն. Կատխանովը, մոտենալով մասնագիտական ուսուցման տեսանկյունից, մոդուլը համարում են «ուսումնական նյութի կազմակերպչամեթոդական միջառարկայական կառույց, որը նախատեսում է իմաստային հասկացությունների առանձնացումը գիտելիքների կառույցում, տեղեկատվության կառուցումը ապագա ինժեների իմացական գործունեության տրամաբանության տեսանկյունից»(2, էջ 70): Ստորև հեղինակները նշում են, որ «մոդուլում կարող են լինել նաև ենթամոդուլներ (կամ միկրոմոդուլներ- տերմինը պատկանում է Ի.Ա.Ջիմնյային) ըստ իրենց մեթոդական ձևավորման սկզբունքի.

ընդհանուր գիտական մոդուլներ, որոնք գերազանցաբար միավորված են մասնագիտական պատրաստման համադրավերլուծական սկզբունքով,

մոդուլներ, որոնց վերջնական արդյունքն ընդհանուր ինժեներական գիտելիքների և կարողությունների ձևավորումն է,

մոդուլներ, որոնք ավարտվում են ստեղծագործական ինտելեկտուալ մակարդակի մասնագիտական կարողությունների ձևավորումով:

Վերը նշված մոդուլների շարքում մանկավարժական հանրագիտարանում ներկայացված են նաև հետևյալները.

նպատակային (պարունակում են տեղեկություններ նոր երևույթների, փաստերի վերաբերյալ),

տեղեկատվական (դասագրքային նյութեր, գրքեր 3, էջ 146):

«Մոդուլ» հասկացության բնութագրերը կարելի է ընդհանրացնել հետևյալ ձևակերպմամբ. «մոդուլ» ասելով կրթության համակարգում

պետք է հասկանալ որոշակի նպատակով ամբողջացված գիտելիքների ինքնաբավ ուսումնական միավոր, ուսումնառության մեթոդական ուղղորդմամբ և յուրացման ստուգմամբ: «Մոդուլ» հասկացության ձևակերպման վերլուծությունը կրթական ցանկացած մակարդակի ուսումնական հաստատությունների ուսումնական գործընթացի շրջանակներում թույլ է տալիս մոդուլի ձևակերպման մեջ առանձնացնել հետևյալ բաղադրիչները.

> մոդուլը իբրև ուսումնական նյութի փաթեթ, որը ներառում է մեկ հասկացական միավոր,

> մոդուլը իբրև ուսումնական միավոր, տեղեկատվական կառույց/բլոկ, որը մեկ ուսումնական առարկայի շրջանակում ներառում է տրամաբանորեն ավարտուն մեկ, երկու և ավելի ուսումնական նյութի միավորներ,

> մոդուլը իբրև ուսումնական նյութի կազմակերպամեթոդական միջառարկայական կառույց, որը ներկայացնում է թեմաների ամբողջություն տարբեր ուսումնական առարկաներից, որոնք անհրաժեշտ են մեկ մասնագիտության շրջանակում,

> մոդուլը իբրև ուսումնական առարկաների ամբողջություն, որն անհրաժեշտ է այս կամ այն մասնագիտության կամ մասնագիտացման ուսուցման համար մոդուլային ուսուցման գործընթացում՝ բնութագրի պահանջների modular շրջանակներում,

> մոդուլը իբրև կոնկրետ մասնագիտության մասնագիտական ուսուցման ծրագիր:

Ամփոփելով «մոդուլ» հասկացության վերլուծությունը (Վ. Կարպով և Մ.Ն. Կատխանով, Ի. Կուլիկով, Պ.Ա. Յուցյավիչ) դուրս են բերել մոդուլի հետևյալ հիմնական բնութագրերը.

> նպատակ,

> ուսուցման տարբեր ձևերի, տեսակների ինտեգրացում,

> մեթոդական ղեկավարում,

> ինքնագարգացում,

> ուսումնառողի ինքնուրույնություն,

> ուսումնական նյութի մշակման, անհատական մոտեցումների հաշվառման, աշխատելու կարողություն,

> գիտելիքների ստուգում և իքնաստուգում,

> ուսումնառության անհատական ծրագիր.

Ժամանակակից հետազոտողներից (Տ.Ի. Շանովան, Պ.Ի. Տրետյակովը, Տ.Մ. Դավիդենկոն, Գ.Ն. Շիբանովան և ուրիշներ) ընդգծում են, որ «մոդուլային ուսուցումը այնպես է վերափոխում կրթական գործընթացը, որ ուսումնառողը ինքնուրույնաբար (ամբողջությամբ կամ մասամբ) սովորում է նպատակային անհատականացված

ծրագրով: Մոդուլային ուսուցման առաջնություն ուսումնական մոդուլն է, որը դասավանդողի խորհուրդների հաջող իրականացման համար ներառում է տեղեկատվության ավարտում բլոկ, ունկնդրի նպատակային գործողությունների ծրագիր: Մոդուլային տեխնոլոգիան ապահովում է ուսուցման անահատականացումը ըստ կրթության բովանդակության, յուրացման ընթացքի ինքնուրույնության մակարդակի, ուսուցման մեթոդների և միջոցների, ստուգման և ինքնաստուգման ձևերի, իսկ մոդուլային ուսուցման նպատակը կայանում է ունկնդիրների ինքնուրույնության նպաստման մեջ՝ հաշվառելով ուսումնական նյութի հետ աշխատելու նրանց անհատական կարողությունները »:(5, էջ 312):

Մոդուլային ուսումնական պլանները հնարավորություն են տալիս արագ փոփոխություններ ներմուծել ուսուցման ծրագրերում նոր ի հայտ եկող տեխնոլոգիաների և աշխատանքային այլ պահանջների բավարարման համար. կարող են ներմուծվել նոր մոդուլներ, իսկ գոյություն ունեցող մոդուլները կարող են թարմացվել կամ հանվել ուսումնական պլանից:

Մոդուլներն ավելի արդյունավետ են այն ուսանողների կարիքների բավարարման համար, որոնք հնարավոր է, որ չունենան ժամանակ կամ ցանկություն սովորելու երկարաժամկետ ուսուցման ծրագրով: Մոդուլները հնարավոր է յուրացնել առանձին-առանձին՝ ուսանողի նախընտրած ժամանակահատվածում և արագությամբ, ինչը նրանց թույլ է տալիս «կուտակել որակավորումը», մոդուլները կարող են ճկուն կերպով օգտագործվել աշխատողների գիտելիքների թարմացման համար, երբ աշխատավայրում ի հայտ գան նոր պահանջներ:

Նշենք մոդուլի բնորոշման 9 հիմնական բաղադրիչներ

- Մոդուլի վերնագիր
- Մոդուլի համարը
- Նպատակը
- Սովորողի նախնական իմացության մակարդակը

- Ուսումնառության արդյունքները
- Կատարման չափանիշները
- Գնահատման գործիքները
- Գնահատման ընթացակարգերը
- Ուսումնառության և ուսուցման մոտեցումները:

Մոդուլի վերնագիրը պետք է հստակ արտահայտի նրա բովանդակությունը:

Մոդուլի համարը

- գրանցման թիվն է,
- կոդավորված համարը՝ մոդուլների համա-

կարգում նրա դասակարգման միջև:

Մոդուլի նպատակը օգտակար հիշեցում է առաջարկվող ուսումնական մոդուլի սկզբնական նպատակի կամ նպատակների մասին:

Նպատակը պետք է ուղղված լինի հետևյալին.

- Կա՞ր պարզեց տվյալ ուսումնական մոդուլի հատուկ պահանջարկ,
- Ի՞նչպիսի աշխատանքի կամ զբաղմունքի հետ է այն կապված,
- Ո՞րն է թիրախային լսարանը,
- Որո՞նք են այն հիմնական հմտությունները և գիտելիքները, որոնք պետք է քաղի ուսանողը,
- Ի՞նչ նախնական գիտելիք պետք է ունենա ուսանողը

Սովորողի նախնական իմացության մակարդակը ցույց է տալիս, թե որտեղ է նպաստավոր ուսանողների համար ձեռք բերել կոնկրետ հմտություններ, գիտելիքներ, կամ համապատասխան աշխատանքային փորձ (կամ հաջողությամբ ավարտել ուսումնական որևէ կոնկրետ մոդուլ) նախքան տվյալ մոդուլի համար իրենց ընդունելությունը:

Ուսումնառության արդյունքները (ՈւԱ) մոդուլի հատկորոշման մեջ սահմանում են այն գործողությունները, հմտությունները, գիտելիքները և ընթերցման մակարդակը, որը պետք է դրսևորվի ուսանողների կողմից: Պետք է նաև լինի հստակ կապ նույն դասընթացի տարբեր ՈւԱ-ների միջև:

- ՈւԱ հիմնական առանձնահատկությունն այն է, որ այն գրվում է ուսանողի արդյունքի կամ ձեռքբերման վերաբերյալ պայմանների մեջ,

- ՈւԱ-ն պետք է միշտ սկսվի հետևյալ բառերով «Սույն ուսումնական մոդուլի հաջող ավարտման պահին ուսանողները պետք է կարողանան ...»,

- ՈւԱ-ն պետք է միշտ սկսվեն բայով և լինեն դիտարկելի,

- Արդյունքները գրելիս օգտակար է հարց տալ, թե ինչ պետք արվի և ինչ նպատակով

Կատարման չափանիշների հիմնական նպատակն է շարադրել ուսանողի դրսևորման այն ասպեկտները, որոնք պահանջվում են ՈւԱ-ները ցուցադրելու և բավարարելու համար: Այդ պատճառով կատարման չափանիշները միշտ պետք է բխեն անմիջապես արդյունքներից: Կատարման չափանիշը կամ պետք է նկարագրի, թե ինչպես է ուսանողը կատարում գործողությունը, կամ այն, ինչը ստեղծվում է գործողության արդյունքում: Կատարման չափանիշները գրելիս պետք է ուշադրությունը ուղղել երկու հիմնահարցերի վրա.

1. որոնք են արդյունքի մեջ սահմանված գործողությունների կարևոր ասպեկտները

2. կատարման ամեն մի չափանիշի համար ինչպես գնահատել, թե արդյոք ձեռք է բերվել կարատման ընդունելի ստանդարտ

ՈւՍ-ները և կատարման չափանիշները կենտրոնական դեր ունեն մոդուլի հատկորոշման մեջ կարողության ստանդարտը սահմանելու համար: Միասին վերցրած՝ մոդուլի բնորոշման այս երկու տարրերը սահմանում են, թե ինչ պետք է անի ուսանողը և այն ստանդարտը կամ կատարման որակը, որին նրանք պետք է հասնեն ուսումնառության արդյունքում սահմանված գործողությունը կատարելիս/ցուցադրելիս:

Գնահատման գործիքը գնահատման մեթոդ է կամ տեխնիկա, որը օգտագործվում է ուսանողի կողմից ՈւՍ-ների ձեռք բերման չափը որոշելու համար: Գնահատումը ուսանողի հմտությունները, գիտելիքները և ըմբռնման մակարդակը տվյալ մոդուլի հիմքում դրված չափորոշիչների (ՈւՍ-ների ու կատարման չափանիշների) հետ համեմատելու գործընթացն է: Եթե ուսանողները, իրենց կարողությունների բավարար ապացույցներ են ձևավորում և կարող են ցույց տալ, որ բավարարում են կատարման չափանիշների պահանջը, ապա նրանց արդյունքները բավարար են տվյալ մոդուլի համար: Եթե նրանք չեն համապատասխանում չափորոշիչներին, ապա նրանք պետք է շարունակեն զարգացնել իրենց հմտությունները և գիտելիքները, որից հետո կարող են նորից գնահատվել: Գնահատումը ձեռքբերումների մասին փաստեր, ապացույցներ ստանալու և մեկնաբանելու գործընթացն է: Դրա հիմնական նպատակն է որոշել, թե ինչ չափով են ուսանողները հասել «Ուսումնառության արդյունքներին»: Որևէ ուսումնական մոդուլի գնահատման ռազմավարությունը պետք է ներառի ՈւՍ-ներին հարմար գնահատման մեթոդներ: Գնահատման մեթոդները պետք է լինեն՝ իրենց նպատակին համապատասխան, ճշգրիտ, հստակ, հուսալի, կիրառելի, պահպանվեն հնարավորինս պարզ և ուղղակի՝ առանց ավելացնելու ավելորդ, ոչ պիտանի պահանջներ:

Դասավանդման և ուսումնառության առաջարկվող ռազմավարություններ բաժինը պետք է նկարագրի դասավանդման և ուսումնառության այն ռազմավարությունները, որոնք օգտագործվելու են ուսումնական մոդուլների տրամադրման համար: Կարևոր է, որ ուսումնական մոդուլները մշակելիս ապահովվի այն կողմը, որ ուսումնառության և դասավանդման ռազմավարությունները ուսանողին հնարավորություն տան ինտենսիվորեն ներգրավվել ուսումնառության գործընթաց և լինել ուսանողակենտրոն փոխհարաբերության կրող:

Դասավանդման և ուսումնառության ռազմավարությունները շեշտը պետք է դնեն հետևյալի վրա. սովորել կատարելով, էմպիրիկ ուսումնառություն, սովորել, թե ինչպես սովորել (սովորել՝ սովորելը):

Մասնագիտական ուսուցման անհրաժեշտ մակարդակ ապահովելու համար կարևոր է նաև դասախոսական այնպիսի անձնակազմի նախապատրաստում, որը տիրապետում է մանկավարժական առանցքային հմտություններին: Այդ նպատակով EU TACIS - VET ARMENIA ծրագրի կողմից իրականացվեց համապատասխան մոդուլների գրառում, որոնք այնուհետև դասավանդվեցին: Կցանկանայինք հակիրճ ներկայացնել դրանցից մեկը:

«ՄՈՂՈՒԼ 4. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐ

ԲԱԺԻՆ 4.2. ՎԱՐՔԱԳԾԱՅԻՆ ՆՊԱՏԱԿՆԵՐ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՁԵՎԱԿԵՐՊՈՒՄԸ

Տևողությունը՝ 2 շաբաթ (18 ժամ)

Դասերի թիվը՝ 6 (յուրաքանչյուրը՝ 90 րոպե)

Բաժնի ամփոփում

Այս բաժնի ավարտից հետո սովորողը կկարողանա՝ բացատրել վարքագծային նպատակների ձևակերպման անհրաժեշտությունը, դասակարգել վարքագծային նպատակ կազմող տարրերը, մշել վարքագծային նպատակներով կազմված դասի պլանի առավելությունները, ձևակերպել վարքագծային նպատակներ, որոնք կնպաստեն գիտելիքների (ճանաչողական բնագավառ), կարողությունների, հմտությունների (հոգեշարժողական բնագավառ) և արժեքների (աֆեկտիվ բնագավառ) ձեռք բերմանը:

Սովորողները կկարողանան ձևակերպել վարքագծային նպատակները և ցուցադրել դրանց գործնական օրինակները լսարանում:

ՄՈՒՏՔԱՅԻՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿ

Մուտքային նախընտրելի պահանջներն են. ունկնդիրը պետք է իմանա

- ՄԿՈՒ համակարգի հիմնական առանձնահատկությունները

- կարողությունների վրա հիմնված ուսուցման տեսությունը

- դասավանդման և ուսումնառության զանազան ռազմավարությունները և դրանց օգտագործումը ուսումնական գործընթացում

Ուսումնառության արդյունքները

Այս բաժնի ավարտից հետո սովորողը կկարողանա՝

4.2.1. Բացատրել վարքագծային նպատակների ձևակերպման անհրաժեշտությունը:

4.2.2. Դասակարգել վարքագծային նպատակները կազմող տարրերը:

4.2.3. Նշել վարքագծային նպատակներով կազմված դասի պլանի առավելությունները:

4.2.4. Ձևակերպել վարքագծային նպատակներ, որոնք կնպաստեն արժեքներ (աֆեկտիվ բնագավառ), գիտելիքներ (ճանաչողական բնագավառ) և կարողություններ ու հմտություններ (հոգեշարժողականային բնագավառ) ձեռք բերելուն:

Բովանդակությունը

Սովորողներին պետք է մատչելի լինի անհրաժեշտ ամբողջ տեղեկատվությունը, օրինակները և սահմանումները, այդ թվում նաև յուրաքանչյուր բնագավառի տաքսոնոմիկ (դասակարգված) մակարդակները:

Դասավանդողը պետք է երաշխավորի, որ ուսումնառության գործունեությունը ընդգրկում է՝ վարքագծային նպատակների հայեցակարգի բացատրություն և քննարկում՝ ներառյալ գիտելիքներին, հմտություններին և արժեքներին կատարված հղումները:

Վարքագծային նպատակների տարրերի սահմանում՝

- կատարողական (ուսումնառության արդյունքներ)

- պայմաններ

- չափորոշիչներ (գնահատման չափանիշներ)

Վարքագծային նպատակների տեսանկյունից գրված դասի պլանի նշանակությունը՝

- նշվում են ուսումնառության արդյունքները (ի՞նչ պետք է կարողանան անել սովորողները ուսուցման հաջող ավարտից հետո)

- նշվում է, թե ինչ կտրամադրվի կամ չի տրամադրվի սովորողներին գիտելիքների և հմտությունների ձեռքբերումը ցուցադրելու համար

- նշվում է ուսումնառության արդյունքների հաջող իրականացման համար անհրաժեշտ կատարողականի նվազագույն աստիճանը

- ներկայացվում է սովորողներին, թե իրենց ինչ է անհրաժեշտ՝ դասի ամեն մի մասը հաջող ավարտելու համար

- ներկայացվում է դասավանդողներին, թե ինչպիսի տեղեկատվություն և հմտություններ պետք է մատուցվեն, և ինչն է պետք գնահատել

- ապահովվում են ինքնագնահատման և ինքնուրույն ուղղորդվող ուսումնառության միջոցներ:

Վարքագծային նպատակների և դասերի մատուցման հարաբերակցություն:

Տարբեր տաքսոնոմիկ համակարգեր:

Գործնական վարժություններ՝

- գրել վարքագծային նպատակները ճիշտ կիրառելով բայական համակարգը

- մշակել վարքագծային նպատակները ըստ

ասպեկտների՝ ելնելով ընդհանուր խնդիրներից
- մասնագիտական խմբերով որոշակի թեմայի վերաբերյալ ձևակերպել վարքագծային նպատակները հիմնավորելով դրանք:

Գնահատման ընթացակարգեր

- Այս բաժնի ընդունելի կատարողականության համար անհրաժեշտ է իրականացնել դիտման և արդյունքի գնահատման մեթոդները, որոնց կիրառման ժամանակ պետք է հստակ իմանալ, թե երբ ու ինչպես ենք գնահատելու, և բավարար կերպով իրականացնել յուրաքանչյուր ուսումնառության արդյունքի համար սահմանված կատարողականության չափորոշիչները: Գնահատման նպատակով ուսումնասիրվում է ուսումնառության ընթացքում ստղծած թղթապանակը, կիրառվում են ինքնագնահատման մի շարք մեթոդներ:

Ամեն մի ուսումնառության արդյունքի վերաբերյալ ստեղծվում են կատարողականության չափորոշիչներ և գնահատման գործիքներ բանավոր կամ գրավոր թեստ, առաջադրանք, խմբային աշխատանքի գնահատում, սանդղակ: Առաջարկվող դասավանդման և ուսումնառության ռազմավարություններ բաժնում ներկայացվում են մեթոդները:

Դասավանդողը մտային գրոհ, կլաստեր, պրիզմա, փոխգործուն նշանների համակարգ, պրոբլեմային և խմբային աշխատանք, աշխատանք զույգերով, փոխադարձ ուսուցման մեթոդներ, համագործակցային մեթոդների կիրառմամբ կխթանվի սովորողների ուսումնառության ակտիվ գործընթացը: Այս նպատակով կօգտագործվեն բաշխման նյութեր, դասագրքեր, ուսումնական ձեռնարկներ, զննական տարբեր պարագաներ, որոնք մոդուլի նյութը կդարձնեն ավելի մատչելի: Պետք է աշխատել, որպեսզի բոլոր հասկացությունները լսարանի օգնությամբ պարզաբանվեն, յուրացվեն և հնարավորինս կիրառվեն:

Ռեսուրսներ

Թուղթ, ֆլումաստեր, թափանցաթերթիկներ, տեխնիկական միջոցներ, պինվանդ, ուսումնական առարկայական ծրագրեր, ուսումնական ձեռնարկներ: Մոդուլը սկսվում է «Դասընթացի ուղեցույցով», որում նշված են նպատակները, խնդիրները, պայմանները և տրվում են նյութի հետ աշխատելու վերաբերյալ խորհուրդներ: Մոդուլը բաղկացած է դասավանդողի ձեռնարկից և ունկնդրի համար կազմված վարժությունների ձեռնարկից: Դասավանդողի ձեռնարկում շարադրված է տեսական նյութը, մանրամասն պլանավորված է դասընթացը ըստ քայլերի, նշված են հանձնարարությունները և ակնկալվող պատաս-

խանները: Ունկնդրի կամ ուսանողի նյութում կան բաշխման նյութեր, հանձնարարություններ, ստուգման և գնահատման ձևեր:

Ամփոփելով՝ կարելի է նշել մոդուլային համակարգի հետևյալ կարևոր առանձնահատկությունները.

1. ուսուցման ճկունություն և շարժունություն,
2. անհատական մոտեցում ուսուցմանը,
3. ուսումնառություն գործունեության ընթացքում,
4. ուսուցման ուղղվածությունն արդյունքին,
5. ուսուցման որակի բարձր մակարդակի դեպքում ուսուցման ժամկետների կրճատում,
6. ծախսերի նպատակայնություն,
7. ուսումնական նյութի օպտիմալ օգտագործում,
8. համապատասխանություն դինամիկ զարգացող աշխատաշուկայի պահանջներին :

Գրականության ցանկ

1. Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения: Дис. д-ра пед. наук. Вильнюс, 1990.
2. Карпов В. В., Катханов М.Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. — М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992.
3. Педагогический энциклопедический словарь/Гл. ред. Б.М. Бим-Бад, М.: Большая российская энциклопедия, 2002.
4. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию. М.: Домодедово: ВИПК МВД России, 1999.
5. Шамова. Т.И., Давыденко Т.М., Ши-

банова Г.Н. Управление образовательными процессами. М.: Академия, 2002.

6. Профессиональная педагогика. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999.

7. Ермоленко В.А., Данькин С.Е. Блоч-но-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее. М.: ЦПНО ИТОП РАО, 2002.

8. Селезнева Н.А., Жуковская З.Д., Кузьмина Н. В. Системы обеспечения качества и управления качеством образования по учебной дисциплине (анализ, проектирование, реализация) Комплексная ЭОПП подготовки педагогических работников высших и других учебных заведений, участвующих в инновационных работах по проблемам качества/под науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.

9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования. М., Высшее образование сегодня. 5. 2003.

10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: АПК и ПРО, 2002.

11. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. М.: НМЦ СПО, 1999..

12. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание — проблема современного образования в России. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

РЕЗЮМЕ

В статье представлена сущность модульного обучения и дан теоретический анализ, представлена структура модуля. Автор данной статьи видит цель модульного обучения в создании наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности. В статье представлен имеющийся в Армении опыт модульного обучения.

SUMMARY

The essence of module teaching and theoretical analysis is presented in the article. As well as the structure of module is provided. The author of this article finds the goal of module teaching in the process of creation better conditions for the individual development via flexibility of the content of teaching, its adaptation for the individual demands of students and their base- knowledge level as well as through organization of educational-cognitive activities. The existing in Armenia experience of module teaching is presented in the article.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

НАТАЛЬЯ РАФАЕЛЯН

К.П.Н., доцент

НИНА ТАТКАЛО

К.П.Н., доцент

ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова

На современном этапе развития общества совершенствуется система подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Система образования в РА, в частности система изучения иностранных языков, в силу политических, экономических и культурных факторов ориентируется на интернационализацию образования в самом широком смысле этого понятия, что означает учет динамики мирового развития, возможность мышления в международном контексте, опора на сравнительные подходы, формирование и развитие "международной компетенции" и, как результат, выход в общеобразовательное и экономическое пространство.

В свете этих задач меняются параметры, содержание и формы предъявления учебных материалов и их контроля. Основное внимание в современной методике обучения иностранным языкам, в частности обучению русскому языку как иностранному, уделяется созданию мотивации, формированию у обучающихся фоновой базы, способности к самообучению и самооценке, разработке гибких моделей обучения и проверке знаний, что способствует индивидуализации обучения. В образовательном процессе внимание направляется на проверку степени качества профессиональной подготовки обучаемых для использования приобретенных знаний, умений и навыков в дальнейшей речевой практике и в будущей профессиональной деятельности. Особое значение приобретает рассмотрение контроля как компонента учебного процесса и разработка методов и приемов контроля для получения качественной и надежной информации. В современном образовании в качестве одного из объективных и доступных методов проверки уровня подготовки обучаемых рассматривается тестовый контроль.

Целью изучения практического русского языка в гуманитарных вузах является фор-

мирование коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для решения задач, поставленных перед данной дисциплиной: развитие у студентов общения на русском языке в устной и письменной форме, а также навыков чтения художественной, публицистической и научно-популярной литературы с комментированием и анализом текста. Владение языком должно позволять обучаемым пользоваться русским языком в ситуациях социально-бытового и социально-культурного повседневного общения. Студент должен уметь передавать (устно или письменно) свое намерение носителям языка и правильно интерпретировать намерения других людей.

"Под коммуникативной компетенцией понимается способность к выбору и реализации программы речевого общения и поведения с учетом конкретной обстановки, ситуации и тем, социально-коммуникативных ролей, задач и установок участников коммуникативного акта." (2.с 30) При определении базовой коммуникативной компетенции студента гуманитарного профиля необходимо исходить из целей и задач, поставленных в процессе изучения практического русского языка. Безусловно, цели обучения зависят от четкого определения уровней коммуникативной компетенции, что предполагает прагматичность и адресность обучения, гибкость и вариативность методов обучения и унифицированность проверки и оценки.

Овладение коммуникативной компетенцией означает овладение в первую очередь языковой, речевой и социокультурной компетенциями, что предполагает владение всеми видами речевой деятельности. Основное внимание в курсе уделяется формированию навыков чтения, понимания и интерпретации незнакомых текстов разных стилей и жанров; формированию аудитивных умений на стилистически разнообразном материале;

говорению, т.е. равнозначному и адекватному владению монологической и диалогической речью и речевым этикетом, под которым понимаем "социально заданные и национально специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их социальными и психологическими ролями, статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения" (8. с3), стилистически разнообразному продуктивному письму.

Опыт, накопленный образованием, свидетельствует о том, что тесты как форма контроля широко применяются при обучении русскому языку как иностранному в школах и вузах гуманитарного профиля. Современный процесс обучения становится модулируемым, совершенствуются средства и формы использования тестов для объективной оценки уровня сформированности знаний, умений и навыков. При разработке тестов, в процессе их выполнения и проверки возникает необходимость решать следующие методические задачи:

- Каким требованиям должны соответствовать тесты
- Как формулировать задания и подбирать дистракторы (неправильные ответы в текстах множественного выбора)
- Как обеспечить валидность теста (адекватность отдельных заданий общей цели)
- Как стимулировать положительную мотивацию при проведении тестового контроля

Практическая направленность данного исследования связана с целесообразностью познакомить учителей и преподавателей русского языка как иностранного с определенными особенностями тестирования и при необходимости облегчить задачу самостоятельной разработки тестовых заданий и подготовки учащихся к их выполнению, а студентов — к модульному контролю на основе тестов.

Тесты рассматриваются нами как система взаимосвязанных образовательных технологий, способствующих усвоению, контролю и самоконтролю (оценке обучаемыми собственных навыков и умений). В основу системы тестирования обычно бывают положены базовые учебники, содержащие основную у-

чебную информацию, причем сами учебники не обязательно должны быть специально ориентированы на контроль. Методические разработки соответствующих тестов целесообразно использовать в качестве дополнительного дидактического материала в комплекте с учебниками. Каждая форма контроля имеет свою специфику и может определять особенности образовательного процесса. И наоборот, применение тех или иных образовательных технологий требует поиска адекватных им средств контроля.

В соответствии с основными целями обучения русскому языку в гуманитарном вузе необходимо сосредоточить внимание на проверке степени развития коммуникативных умений аудирования, говорения, чтения и письма. Поэтому наше внимание направлено на определение специфики тестовых заданий для проверки обучения в основных видах речевой деятельности, для оценки речевого поведения студентов в умении практического использования русского языка в процессе устной и письменной коммуникации.

Анализ научных исследований, связанных с проблемами использования тестового контроля, наблюдение за учебным процессом в школах и вузах гуманитарного профиля, учет результатов опытного применения тестовых заданий в ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова подводит к выводу о том, что при разработке средств оценки уровня подготовки студентов по русскому языку необходимо руководствоваться следующими **требованиями**, которым должна соответствовать единая развивающаяся система тестового контроля:

- обеспечивать получение качественной, надежной информации, которая является показателем объективной проверки уровня сформированности коммуникативных умений аудирования, говорения, чтения и письма;
- отличаться взаимодействием и взаимообусловленностью заданий;
- обеспечивать адекватность отдельных заданий общей цели контроля (валидность теста);
- обладать познавательной, обучающей, практической и воспитательной значимостью;
- содержать в каждом задании определенную проблему, представляющую интерес

для обучаемых;

- иметь четкое изложение, эксплицитную логическую структуру;
- создавать положительную мотивацию;
- развивать способность к самообучению и самоконтролю.

В современной практике обучения иностранным языкам используются следующие формы тестов:

- тесты, стимулирующие установление соответствий;
- тесты, способствующие установлению порядка следования мыслей и суждений;
- закрытые тесты, которые включают интерпретирующие, дифференцирующие и трансформационные задания, в которых может использоваться техника множественного выбора;
- открытые тесты на дополнение и свободно конструируемым ответом.

Отметим, что в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком объективной считается "оценка, при которой нет ничего субъективного. Обычно под этим подразумевается тест, в котором дается несколько вариантов ответов, правильный из которых только один" (1; с. 138).

В системе тестов, где используется техника множественного выбора и установление соответствий, важной является роль дистракторов. Дистракторы должны соответствовать нормам современного русского литературного языка, охватывать детали сообщения, активизировать мыслительную деятельность, нести в себе новое, познавательное и интересное. Поэтому при подборе к тексту дистракторов для тестового контроля с помощью верных-неверных утверждений, ответов на вопросы, при выражении собственного мнения целесообразно использовать не заданные в тексте компоненты смыслов, а их перифраз, толкование, синонимы, эквивалентные замены. Такая особенность разработки дистракторов делает выполнение теста интересным, требует дополнения, пояснения, уточнения мысли, исключает механический выбор ответа, придает тесту обучающий характер. В процессе выполнения тестов и выборе правильного ответа развивается и проверяется умение догадываться о значении слов и фраз на основе лингвистической и

контекстуальной догадки. Подбор дистракторов — задача непростая, но она оправдывает те усилия, которые дают возможность преодолеть монотонность выполнения тестов обучаемыми, вызывают интерес и усиливают мотивацию.

В процессе подготовки системы заданий важно определить факторы, способствующие созданию положительной мотивации при проведении тестового контроля. Опыт применения тестов показывает, что положительная мотивация достигается формулировкой заданий, выбором первичного текста, подбором дистракторов и коммуникативным поведением педагога.

Рассмотрим характерные особенности тестового контроля и возможности его практической реализации.

Оценка устного владения речевой деятельностью

Особенности системы тестовых заданий и критерии оценки аудирования и говорения определяются в соответствии с качествами устной речи и коммуникативными умениями в устной речи: восприятие, интерпретация и создание текстов разных типов, жанров и стилей в соответствии с условиями общения и ситуацией; умения пользоваться диалогической и монологической речью; степень спонтанности; наличие кратких высказываний; использование речевых клише, идиоматичность речи; восприятие "национальных стандартов поведения" в определенных ситуациях (2; с.62); речевые автоматизмы: интерактивность, речевая реакция, темп речи, характер остановок; использование невербализованных средств общения: мимика, жесты, паузы и др.;

При диагностике навыков и умений аудирования и говорения используются устные одноязычные формы контроля.

Оценка письменного владения речевой деятельностью

Особенности системы тестовых заданий и критерии оценки чтения и письма определяются в соответствии с качествами письменной речи и коммуникативными умениями в письменной речи: восприятие и создание текстов разных типов, жанров и стилей; преобладание текстов монологического вида; продолжительность восприятия текста во времени; развернутость речи, наличие сложных высказываний, многообразие лек-

стики, логическая последовательность; полнота высказываний, отсутствие эллипсисов; использование речевых клише в жестких и полужестких видах текста.

При диагностике навыков и умений чтения и письма используются письменные одноязычные и двуязычные формы контроля (учебный перевод с армянского языка на русский).

Тестирование как средство обучения и контроля на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений в лингводидактике и должно основываться на четко разработанных общеобразовательных стандартах, отражать межкультурную и коммуникативно-речевую направленность обучения русскому языку и быть максимально адекватным естественному речевому общению. В процессе создания тестов, адекватно отражающих уровень владения русским языком студентами-армянами, на наш взгляд, необходимо учитывать несколько **условий** отбора текстового материала:

- содержание текстов должно зависеть от

условий обучения и от конкретно поставленных целей, по возможности включая национальный компонент;

- текстовый материал должен быть разнообразен по жанрам и тематике;

- тестовый материал должен быть мотивированным, актуальным и информативным;

- культурологический фон по возможности должен входить в содержание текстов, т.е. должен быть носителем культурологических знаний;

- тестовые материалы должны четко отражать уровень владения языком.

Методически правильно организованная система проверки знаний и учета учебных достижений учащихся одновременно: а) служит средством закрепления изученного, б) способствует наиболее эффективному усвоению нового материала, в) предоставляет учащимся возможность более правильно расценивать достигнутые ими успехи, обнаружить и ликвидировать недостатки в своих знаниях.

Использованная литература

1. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка. "Общеввропейские компетенции владения иностранным языком". Проект 2. Совет по культурному сотрудничеству. Комитет по образованию. Страсбург, 1996.

2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. Москва, 2002.

3. Давидсон Д., Митрофанова О. Функционирование русского языка: методический аспект //Русский язык и литература в общении народов мира.-М.: Русский язык, 1990.

4. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. — СПб., 1999.

5. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по иностранному языку. / Сост. В. Н. Симкин, - 2-е изд., исп. - М.: Дрофа, 2001.

6. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Липецк, 1998.

7. Журавлева Л.С., Корчагина Е.Л., Степанова Е.М. Уровни владения русским языком повседневного и делового общения: содержание обучения и контроль. Мир русского слова, 1(9), 2002, с.120.

8. Формановская Н.И. Русский речевой этикет- М. ,2002. с3.

**Թեստային ստուգման կիրառումը
ռուսերենի՝ իբրև օտար լեզվի
դասավանդման ժամանակ
Ն. Ռաֆայելյան, Ն. Տատկալո**

Ամփոփագիր

Հոդվածում հիմնավորված է գիտելիքների ուսուցման և ստուգման ճկուն կադապարների մշակման անհրաժեշտությունը: Հատուկ նշանակություն է ձեռք բերում ստուգման դիտարկումն իբրև ուսումնական գործընթացի բաղադրիչի և որակյալ ու հուսալի տեղեկատվության ստացման համար ստուգման մեթոդների և հնարքների մշակումը: Ժամանակակից կրթության մեջ թեստային ստուգումը դիտվում է իբրև ուսումնառողների պատրաստման մակարդակի ստուգման առավել օբյեկտիվ և մատչելի մեթոդներից մեկը: Թեստերը մենք դիտարկում ենք իբրև փոխկապակցված կրթական տեխնոլոգիաներ, որոնք նպաստում են յուրացմանը, ստուգմանը և ինքնաստուգմանը (ուսումնառողների կողմից սեփական հըմությունների և ունակությունների գնահատմանը): Թեստավորման համակարգի հիմքում սովորաբար դրված են լինում ուսումնական տեղեկատվություն պարունակող հիմնական դասագրքերը, ընդ որում, պարտադիր չէ, որ իրենք՝ դասագրքերը հատկապես նպատակաուղղված լինեն ստուգմանը:

**The Use of Testing in Teaching Russian
As a Foreign Language**

N. Rafaelyan , N. Tatkalov

Summary

In this article we consider necessary to work out flexible models of teaching and testing. Great role plays testing as a teaching process component, and testing method development for getting qualitative and reliable the information. In modern educational system one of the best methods of evaluating the level of knowledge is considered to be testing. We study tests as a system of interconnected educational technologies, that contribute to master testing and self-evaluating. The basis of testing system lie in the books containing main educational information though the books must not be necessarily specialized in testing.

ՀՀ ԱՐՏԳՈՐԾՆԱԽԱՐԱՐԸ ՀԱՆԴԻՊԵՑ ՄԱԿ-Ի ԳԼԽԱՎՈՐ ՔԱՐՏՈՒՂԱՐԻ ՀԵՏ



15 ՏԱՐԻ ԱՌԱՋ
ԴԱՐՁԱՆ
ՄԱԿ-Ի ԱՆԴԱՄՆԵՐ

Մարտի 2-ին՝ Միացյալ ազգերի կազմակերպությանը Հայաստանի անդամակցության 15-ամյակի օրը, Նյու Յորքում գտնվող ՄԱԿ-ի կենտրոնակայանում ՀՀ ԱԳ նախարար Վարդան Օսկանյանը հանդիպեց ՄԱԿ-ի գլխավոր քարտուղար Պան Գի Մունի հետ:

Ինչպես հայտնել են ԱԳՆ մամուլի և տեղեկատվության վարչությունից, նախարարը շնորհավորել է Պան Գի Մունին՝ ՄԱԿ-ի Գլխավոր քարտուղարի պաշտոնում ընտրվելու կապակցությամբ և հավաստել Հայաստանի պատրաստակամությունը՝ իր ներդրումն ունենալ՝ որպես միջազգային համայնքի լիարժեք անդամ:

Նախարարը նշել է, որ Հայաստանը արդյունավետորեն է գործակցում Հայաստանում ՄԱԿ-ի զանազան գործակալությունների հետ: Նրա զննահատմամբ, մարդկային զարգացման գործակիցն ու հազարամյակի զարգացման նպատակները հիմնարար ուղեցույց են հետագա զարգացման համար: Նախարար Օսկանյանը նշել է, որ ՀՀ կառավարության՝ աղքատության կրճատման ռազմավարությանը զուգահեռ՝ միջազգային կազմակերպությունների, սփյուռքի և երկրի ներքին ռեսուրսների ներգրավմամբ մշակվում է մի նոր ծրագիր, որն ուղղված է լինելու գյուղական աղքատության վերացմանը:

ՀՀ ԱԳ նախարարն ու գլխավոր քարտուղարը քննարկել են Կովկասյան տարածաշրջանում վերջին զարգացումներն ու Լեռնային Ղարաբաղի հակամարտության կարգավորման ընթացքը: Օսկանյանը ներկայացրել է բանակցությունների ներկա փուլի զարգացումները, որի հիմքում Լեռնային Ղարաբաղի ժողովրդի ինքնորոշման իրավունքն է: Այդ համատեքստում նախարար Օսկանյանը բացատրել է, որ ՄԱԿ-ի կամ այլ առյուծաներում իրականությունը մերժող կամ հակասող հայտարարություններ հնչեցնելուն ուղղված ջանքերը կվնասեն գործընթացին և կհետաձգեն երկարատև կարգավորումը:

15 տարի առաջ ԽՍՀՄ-ի ութ նախկին հանրապետություններ՝ Հայաստանը, Ադրբեյջանը, Ղազախստանը, Ղրղզստանը, Մոլդովան, Տաջիկստանը, Թուրքմենստանը և Ուզբեկստանը, մտան ՄԱԿ: 1992 թվականի մարտի 2-ին Կազմակերպության կենտրոնակայանի առջև բարձրացվեցին այդ երկրների պետական դրոշմերը:

Վրաստանը քաղաքացիական պատերազմի պատճառով ՄԱԿ-ի անդամ դարձավ մի քանի ամիս անց՝ 1992 թվականի հուլիսին: Նախկին ԽՍՀՄ-ի մերձբալթյան երեք հանրապետությունները՝ Լիտվան, Լատվիան և Էստոնիան, ՄԱԿ էին ընդունվել տակավին 1991 թվականի սեպտեմբերին: Իսկ Ռուսաստանը, Ուկրաինան և Բելառուսը 1945 թվականին Կազմակերպության հիմնադիրների թվում էին:

Այսօր ՄԱԿ-ի կազմում կա 192 պետություն:

ԵՐԿԱՄՅԱ ԾՐԱԳԻՐ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

«Եվրասիա» հիմնադրամը Հայաստանում սկսում է իրականացնել հակակոռուպցիոն երկամյա ծրագիր՝ Միավորված ազգերի կազմակերպության ժողովրդավարական ֆոնդի և ԱՄՆ-ի միջազգային զարգացման գործակալության ֆինանսավորմամբ: Ինչպես հիմնադրամից հայտնել են «Արմենպրեսին», ծրագրի նպատակը նպաստելն է Հայաստանի պետական կառավարման մարմինների, հասարակական կազմակերպությունների և լրատվամիջոցների դերի մեծացմանը՝ կոռուպցիայի դեմ պայքարում: Ծրագրի շրջանակներում կազմակերպվելու են դասընթացներ, ուսուցողական այցեր, տրամադրվելու են դրամաշնորհներ և ստեղծվելու է հակակոռուպցիոն ցանց:

UNITED NATIONS



NATIONS UNIES

THE SECRETARY-GENERAL

--

MESSAGE ON WORLD WATER DAY
22 March 2007ՄԱԿ-Ի ԳԼԽԱՎՈՐ ՔԱՐՏՈՒՂԱՐԻ ՈւՂԵՐՁԸ
«ՋՐԻ ՀԱՄԱՇԽԱՐՀԱՅԻՆ ՕՐՎԱ» ԱՌԹԻՎ

«Ջրի համաշխարհային օրը» այս տարի նշվում է հատուկ ուշադրություն դարձնելով «ջրային անբավարարության խնդրին»:

Ջրային անբավարարությունը կարող է լինել ֆիզիկական, տնտեսական կամ հաստատութենական և կարող է տատանվել ժամանակի և տարածության մեջ: Այսօր 43 երկրներում 700 միլիոն մարդ տառապում է ջրային անբավարարությունից, իսկ մինչև 2025թ. այս թիվը կարող է հասնել ավելի քան 3 միլիարդի:

Աշխարհի ջրերի խնդիրը լուրջ է, և համընդհանուր ու կայուն մոտեցումների կարիքը ջրային ռեսուրսների կառավարման հարցում, ինչպես երբևէ, հրատապ է: Մատչելի պաշարները մեծ պահանջարկ ունեն` կապված բնակչության թվի մեծացման, անկայուն ծախսումների, կառավարման վատ փորձի, աղտոտման, ինֆրաստրուկտուրաներում անհամապատասխան ներդրումների և ջրերի օգտագործման արդյունավետության պակասի հետ:

Մինչդեռ ապագայում ավելի շատ ջուր է հարկավոր լինելու սննդի, մաքուր խմելու ջուր ապահովելու, կոյուղիների, արդյունաբերության ընդլայնման և քաղաքների ընդարձակման համար: Ջրային պաշարների պահանջարկի խնդիրն ավելի լրջանալու միտում ունի` վտանգելով տնտեսական և սոցիալական զարգացումը և շրջակա միջավայրի կայունությունը: Ջրային պաշարների կառավարումը խիստ հրատապ է ջրային անբավարարությունից խուսափելու համար: Հրատապ է նաև միջազգային համագործակցությունն այս խնդրում, քանզի աշխարհի գետերի և

ջրային գոտիների մեծ մասը բաժանվում են տարբեր երկրների միջև: Նման համագործակցությունը կխթանի նաև սահմանակցային ներդաշնակ կապերն ընդհանրապես:

Հազարամյակի զարգացման նպատակներն օգնեցին որոշակիացնել ապահով խմելու ջրի պաշարների կարևորությունը, որն անժխտելիորեն տարանջատում է նրանց, ովքեր ապրում են առողջ և արդյունավետ կյանքով, այն մարդկանցից, որոնք ապրում են աղքատության մեջ և որոնք ավելի խոցելի են կյանքի համար վտանգավոր տարբեր հիվանդություններ ձեռք բերելու առումով: Համաշխարհային ջրերի խնդրի լուծումը կնպաստի նաև աղքատության կրճատմանը ու նաև հազարամյակի մյուս նպատակների իրականացմանը:

Առաջիկա ուղին պարզ է` հզորացնել հաստատութենական կարողությունները և կառավարումը բոլոր մակարդակներում, խթանել տեխնոլոգիական փոխանակումները, կենտրոնացնել ավելի շատ ֆինանսական ռեսուրսներ և հաշվի առնել դրական օրինակներն ու քաղած դասերը:

Այսօր` «Ջրի համաշխարհային օրը», ես կոչ եմ անում ՄԱԿ-ի համակարգին և բոլոր շահագրգիռ կողմերին ավելի սերտ համագործակցություն հաստատել և ավելի կենտրոնացված քայլեր ձեռնարկել ոչ միայն այս տարի, այլ` «Ջուրը կյանքի համար», 2005-2015 Միջազգային գործողությունների ամբողջ տասնամյակի ընթացքում:

Պան Գի Մուն

22 Մարտի, 2007թ

ՀՈՒՇԱԳԻՐ՝ ՀԵՂԻՆԱԿԻՆ

Հոդվածների ընդունման կարգը

«Վասն արդարության» հանդեսում տպագրության համար ներկայացվող գիտական հոդվածները՝

1. խմբագրությանը հանձնվում են էլ. փոստի միջոցով կամ պնակիտով (floppy disk).
2. ունենում են համապատասխան ամփոփումներ.
3. պարունակում են գրականության ցանկ.
4. բովանդակում են անհրաժեշտ հղում-ծանոթագրություններ.
5. խմբագրությանն են ներկայացվում՝ հնարավորինս զերծ համակարգչային մուտքագրման սխալներից.
6. ռուսերեն հոդվածները համակարգիչ մուտքագրված են լինում ռուսական տառատեսակով (font) (չօգտագործել Times New Roman, Arial, Courier և այլ բազմալեզու տառատեսակներ).
7. գրաֆիկական ֆայլերը (նկարներ, գրաֆիկական օբյեկտներ և այլն) ունենում են նվազագույնը 300 dpi կետային խտություն.
8. «և» կցագիրը ներկայացվում է մեկ գրանիշով՝ և (եւ-ի փոխարեն).
9. հոդվածները կից ունենում են անհրաժեշտ տվյալներ հեղինակ(ներ)ի մասին (այդ թվում՝ հեռախոսահամար):

Հոդվածների ընտրության կարգը

«Վասն արդարության» հանդեսի խմբագրությունում ստացված հոդվածների նախնական ընտրությունը կատարում է հանդեսի գլխավոր խմբագիրը, այնուհետև հոդվածը հնարավոր միջոցներով ուղարկվում է հանդեսի գիտական խմբագրական խորհրդի համապատասխան անդամ(ներ)ին՝ գրախոսության:

Տպագրվում են դրական գրախոսության արժանացած հոդվածները:

Գրախոսության համար խմբագրությունը կարող է դիմել նաև այլ՝ ոչ խմբագրական խորհրդի անդամ մասնագետի: Ընդունելի են նաև հոդվածի հեղինակի ուղարկած՝ իր հոդվածին վերաբերող գրախոսություններ, եթե վերջիններիս հեղինակը գիտությունների դոկտոր կամ թեկնածու է:

Գիտությունների դոկտորների և թեկնածուների հոդվածները կարող են չգրախոսվել: