

ПРИМЕНЕНИЕ АРГУМЕНТАЦИИ ДЛЯ ОБОСНОВАНИЯ  
РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

После присоединения Армении к Болонскому процессу возникла необходимость сочетания традиций и новаций в высшей школе Армении, которая, как известно, строилась на несколько иных основаниях и принципах, чем вузы в большинстве стран Запада, основателей и участников Болонского соглашения. В таком же положении оказалось и большинство стран СНГ, а также некоторые страны восточной Европы, которые, как и Армения, решили присоединиться к общеевропейской системе образования. Армения подписала межправительственные соглашения о переходе к новой системе образования (в частности, и высшего), что сделало этот процесс необратимым. Поэтому мы не будем обсуждать вопрос о том, какая из существующих двух образовательных систем – западноевропейская, точнее, англосакская, или восточноевропейская, советская, лучше приспособлена к сложившимся новым историческим реалиям и поэтому более дееспособна, а остановимся только на вопросе о том, нужно ли полностью копировать все те механизмы учебного процесса, которые приняты в европейских странах, старожилах Болонского процесса. Мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые считают, что следует осторожно и продуманно подходить к принятию решений по переходу к новой системе образования. При этом речь идёт не столько о необходимости избежать возможных просчётов и недостатков новой системы образования, сколько о том, в какой степени и как следует учитывать при перестройке системы образования особенности истории нашей страны, менталитета граждан Армении, традиции «старой» школы образования, к которой уже приспособились жители Армении и которая стала в определённом смысле их плотью и кровью, проникла в их сознание, существуя, как правило, на неосознанном уровне.

Думается, ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что каждая из имеющихся систем образования имеет свои преимущества и недостатки. На наш взгляд, советская система образования создавала более благоприятные условия для развития нестандартного и творческого мышления, а западная создаёт более эффективные механизмы для систематического обучения студентов на протяжении всего процесса обучения, способствует более ровному освоению всего учебного материала и лучшему запоминанию полученных знаний. Проводимые в течение всего семестра промежуточные контрольные работы и более чёткий и строгий контроль за работой студентов во время семинарских и практических занятий вынуждает

всех студентов работать в этой системе в течение всего семестра. Тот «аврал» в конце семестров и особенно во время экзаменационных сессий, который был характерен для студентов советских вузов, напоминал «авралы» на производстве в конце кварталов, направленные на выполнение плана любой ценой, иногда завершался плачевно для любителей «прохладного» отношения к учению на протяжении всего учебного семестра. Эта система на практике была благоприятна для тех студентов, которым благодаря хорошей памяти удавалось за короткий срок запомнить огромный материал и получить определённый объём знаний. Однако значительная часть этих знаний не запоминалась и «улетучивалась» из памяти студентов довольно быстро. В то же время перекося в сторону формализации процесса обучения, характерный для западной системы образования, и особенно широкомасштабное применение тестов, иногда без учёта специфики преподаваемой дисциплины, хотя и, как правило, создаёт впечатление, что студент освоил материал, но при такой системе механически заучил. В какой степени студент понял и освоил материал – преподавателю лучше удастся определить при устном непосредственном общении как во время семинарских занятий, так и во время устных экзаменов, особенно завершающих, которых не могут заменить письменные ответы студентов во время промежуточных контрольных или письменных завершающих экзаменов. Следует также учесть, что, как показывают исследования процесса обучения, интенсивное освоение материала, будь то освоение материала учёными, занимающимися научным исследованием, или студентами, осваивающими новый материал, оказывается зачастую более плодотворным, чем освоение того же материала в течение более длительного времени. Поэтому большее по сравнению с западной системой обучения количество завершающих экзаменов, осознавали это авторы советской системы обучения или нет, объективно давало в этом плане определённые преимущества советской системе, если только завершающие экзамены сочетались с систематическим освоением материала в течение всего семестра. Но главное преимущество состояло, на наш взгляд, в другом. Студент имел возможность в течение всего процесса обучения вживую непосредственно общаться со своим преподавателем не только в течение семестра, но и во время экзаменов, а преподаватель – возможность понять и оценить студента с учётом и объёма освоенного им учебного материала, и глубины понимания студентом этого материала.

Не останавливаясь более подробно на изложении других частных преимуществ каждой из систем, отметим ещё одно важное обстоятельство, подчёркивающее актуальность перехода к выполнению Болонских соглашений. Как известно, дипломы о высшем образовании, выданные советски-

ми вузами, а также дипломы вузов СНГ не принимались в подавляющем большинстве зарубежных стран, в том числе и в странах Евросоюза и в США. В результате этого выпускникам наших вузов, если они надеялись получить работу по своей специальности в одной из этих стран, приходилось либо заново получать высшее образование в этой стране по своей специальности, либо, в лучшем случае, сдавать дополнительные экзамены по ряду дисциплин и по их учебным программам. Есть ещё одна трудность, которая связана с обменом студентами и преподавателями. Вузы стран, находящихся в зоне Болонских соглашений, располагают более широкими возможностями по свободному обмену студентами, что позволяет последним в процессе обучения прослушать курс лекций по отдельным предметам и в вузах других стран. Они также могут прослушать курсы лекций, которые по тем или иным причинам не преподаются в высших учебных заведениях их стран, что даёт определённые преимущества, которых фактически лишены студенты стран, не охваченных Болонским процессом.

Что касается преподавателей, то здесь дело не только и не столько в том, что увеличивается возможность наших преподавателей ездить на переподготовку и стажировку в страны, где идентичная система образования. И в нынешних условиях, хотя это и связано с определёнными трудностями, обусловленными различием в системах образования, многим преподавателям, особенно если у них нет проблем, связанных с языковым барьером, удаётся выезжать в другие страны, работать там в качестве преподавателя вуза и сотрудничать со своими коллегами. Однако различия в системах обучения вызывают дополнительные проблемы, связанные с необходимостью читать лекции или проводить семинары в других странах по их системе образования. Практически становится невозможным и приглашение на постоянную работу или чтение лекций высококвалифицированными преподавателями из других стран. Это происходит в основном из-за отсутствия студенческой аудитории, способной слушать лекции на иностранном языке, или из-за финансовых затруднений, ибо иностранным преподавателям приходится платить по ставкам их стран, которые значительно выше наших и превосходят наши финансовые возможности. Дополнительные затруднения связаны и с тем, что приглашенные преподаватели не приспособлены к преподаванию и обучению в нашей системе образования.

Мы считаем, что одна из актуальных проблем образования в Армении – найти такую систему обучения для высших школ, которая, вобрав в себя все основные принципы Болонских соглашений, учитывала бы и преимущества ранее существовавшей в нашей стране системы образования и особенности культуры, менталитета, мировоззрения, традиции, привычки

граждан, историю становления и традиции наших вузов. Проблема заключается в том, что системы образования – это живые организмы, сформировавшиеся в определенной культурной среде данной страны, в которые невозможно механически втиснуть элементы из другой системы, сформировавшейся в другой культурной среде, если они чужды им по своей природе, трудно совместимы с ними. В связи с этим П.С. Аветисян отмечает: «Формирование моделей интеграции в единое образовательное пространство для каждой из образовательных систем оказывается проблемой выбора, постоянной оценки возможных позитивных результатов и негативных последствий. И это неизбежно, ведь определение границ идентичности предполагает включение и исключение, выделение особых характеристик общества в соотношении с другими социокультурными единицами и всем миром». (1,128) Сказанное касается образовательного процесса на любом его этапе. Говоря о необходимости создания каждому учащемуся равных возможностей для раскрытия и развития их индивидуальности, М.И. Кузьмин пишет: «В этой связи возникает серия серьезных вопросов – на каком культурном материале, следовательно, с помощью каких текстов культуры будет решаться эта задача? Ведь и сам воспитательный идеал даже как рамочная категория неабстрактна, поскольку рождается в русле конкретной культуры со всем ее неповторимым ценностно-смысловым контекстом». (2,60)

Но есть ещё одна не менее важная проблема, которая имеет две стороны. С одной стороны, следует суметь убедить руководителей стран Болонского процесса, что вносимые в формируемую новую систему образования наши дополнения и уточнения, связанные с национальными особенностями нашей страны, не противоречат основным положениям новой системы обучения и их можно вписать в неё, сохранив принципиально важные элементы этой системы. С другой стороны, следует убедить граждан Армении, особенно профессорско-преподавательский состав, которым в той или иной степени придётся непосредственно столкнуться с необходимостью перехода к непривычной для них новой системе образования, в её практических преимуществах и поэтому в жизненной необходимости перехода нашей страны к действующей в большинстве стран Запада системе образования. В то же время следует акцентировать их внимание на том, что в предлагаемом нами варианте традиционные элементы, присущие ранее нашей системе образования и представляющие ценность, сохранятся и не изменят нашей национальной самобытности.

Решение этой проблемы, по нашему убеждению, окажется значительно эффективнее, если мы воспользуемся достижениями теории аргументации и прибегнем к средствам аргументации, тем более что в нашей

стране в конце семидесятых годов и восьмидесятых годах под руководством заведующего кафедрой диалектического материализма и логики Ереванского государственного университета академика Академии наук Армении Брутяна Г.А. велись интенсивные и весьма плодотворные исследования по теории аргументации. В Ереване была организована всесоюзная конференция в 1984 г. (3, 5-476), а Армения по праву считалась научным центром Советского Союза по разработке этой проблемы, и с ней весьма плодотворно сотрудничали многие ведущие ученые и философы не только Советского Союза, но и ряда зарубежных стран. В этой связи отметим, что сегодня в Армении накоплен большой материал по этой проблеме как на философских кафедрах ЕГУ, так и на кафедре философии РАУ, и имеются соответствующие специалисты. Кратко остановимся на некоторых особенностях аргументации и её средств, делающих её применение необходимым для решения двух вышеизложенных целей.

Под аргументацией в теории аргументации понимают осуществляемый в сфере общения сложносоставной вид обоснования (обоснование обоснования), применяемый аргументатором с целью убедить реципиента принять истинность защищаемого аргументатором положения об истинности, ценности, целесообразности, необходимости, правдоподобности выдвигаемого им утверждения. То, что цель аргументатора – убедить партнёра принять выдвигаемое положение, отмечают также ряд зарубежных исследователей. Так голландские учёные Х. ван Ееремен и Р. Гроотендорст пишут: «Если точка зрения защищается – это означает, что её приемлемость находится под вопросом. Спорящий основывается на предположении, что другие сомневаются в приемлемости его точки зрения, даже если им не надо считать её совершенно неприемлемой. Таким образом, цель его речи убедить партнёра в приемлемости его точки зрения.» (4, 18).

Хотим обратить внимание на то, что одна из особенностей аргументации, чем она в первую очередь отличается от доказательства, заключается в том, что сферой применения аргументации является сфера общения, а не сфера познания, как это имеет место при доказательстве, т.е. имеет место субъект – субъектные, а не субъект – объектные отношения, как это имеет место в теории познания. Поэтому рассматриваемые в теории аргументации мысленные процедуры представляют из себя не мысленные действия субъекта по выявлению свойств объекта, а мысленные действия по оказанию субъектом воздействия на другого человека, с целью изменения его убеждений и способствующие совершению им мысленных и практических действий в нужном для аргументатора направлении. В этом случае человек выступает в качестве объекта, подвергнувшегося мысленной процедуре воздействия со стороны субъекта – аргументатора.

Тем самым понятие «объект» в теории аргументации несколько отличается от понятия «объект» в теории познания. Если в последней в качестве объекта познания может рассматриваться не только человек, а всё, что подвергается процедуре познания, в теории аргументации объектом аргументации может быть только человек, ибо только он может подвергнуться процедуре аргументированного воздействия. Как пишет А.П. Алексеев «...если аргументатор – субъект аргументационного воздействия, то объект этого воздействия – реципиент, его взгляды и поведение. Несмотря на то что употребление слова «объект» для обозначения человека нередко воспринимается как обидное, целесообразно употребление именно данного слова для анализа аргументационных ситуаций, когда необходимо подчеркнуть различие в ролях «воздействующего» и «того, на кого оказывается воздействие» (5,105). Другая особенность аргументации заключается в том, что в её структуре должно быть два слоя обоснования и тем самым аргументация представляет собой двойное обоснование – обоснование обоснования (См. об этом подробнее в статье С.Г.Оганесяна 6, 8-20). Первый слой обоснования это обоснование, которое с точки зрения аргументатора вполне достаточно, чтобы считать выдвигаемое положение обоснованным, и не требует дополнительных средств. Такое обоснование применяется и в процессе познания, скажем, для обоснования научной теории. В этом последнем случае обоснование существует в виде доказательства. В качестве примера можно привести изложение научной теории о, скажем, гелиоцентричности солнечной системы вместе с имеющимися сегодня в науке доказательствами этой теории, с точки зрения сообщества учёных достаточными для признания её в качестве истинности, или изложение версии о невинности подсудимого вместе с её юридическими доказательствами, признаваемое сообществом юристов достаточным для оправдания подсудимого. Правда, следует заметить, что, если с развитием науки появляются бесспорные доказательства в приемлемости данного научного утверждения и оно принимается всем научным сообществом, отпадает и необходимость в его дополнительном обосновании с помощью средств аргументации. «Нет надобности аргументировать некоторое утверждение, - пишет Г.Г. Шакарян, - которое поддаётся доказательству. Однако следовало, например, аргументировать наличие структуры у электрона в начале века пока наука ещё не располагала возможностями доказать это». (7.82). К ним же относятся и обоснования, применяемые, например, литературным критиком для оценки художественного произведения вместе обоснованием их истинности, которые хотя и признаются специалистами в этой области истинными, но, строго говоря, а не являются таковыми. Ю.К. Мельвил,

говоря о такого рода средствах обоснования называет их не «строгими доказательствами», а «логическим обоснованием». «Это не строгое доказательство, а то, что можно назвать логическим обоснованием. К нему, наряду с другими видами аргументации, в той или иной мере прибегают все философы. Этот тип аргументации основан на использовании средств обычной логики и встречается также едва ли не во всех других науках» (8, 85).

Если в теории доказательства данный слой рассматривается как достаточный, в теории аргументации, когда мы переходим в сферу общения и имеем дело с субъект – субъектными отношениями и первый слой по ряду причин оказывается неприемлемым для реципиента, аргументатор вынужден прибегнуть к новой, дополнительной системе обоснования, которая вводится специально для того чтобы сделать его убедительным, приемлемым и для реципиента. В этом случае первоначальное обоснование не отбрасывается, однако аргументатор применяет новые дополнительные средства обоснования, но не с целью замены первоначального обоснования новым, а для того, чтобы усилить первоначальное обоснование и сделать его приемлемым и для реципиента.

Следует исходить из того, что в процессе аргументации как основное средство воздействия на реципиента аргументатор использует логические средства. а как дополнительные, усиливающие основные средства воздействия, внелогические, но не алогические или противологические, ибо последние противоречат основным принципам теории аргументации. О необходимости использования в процессе аргументации внелогических средств пишут практически все авторы работ по теории аргументации. Так, известный советский философ Д. В. Ольшанский пишет: «Представляется, что в тех случаях, когда есть очевидное и строгое доказательство, аргументация просто не нужна. Однако известно, «как мало можно взять логикой, когда человек не хочет убедиться.» (Герцен 9, 102). Именно в таких случаях и нужно то, что в повседневной речи называется «дополнительной аргументацией», а на деле представляет собой «использование иных, помимо доказательства, средств более широкого процесса аргументации.» (10, 401). Поэтому для того, чтобы убедить реципиентов как в лице руководителей Болонского процесса, так и работающих в сфере высшего образования тех граждан Армении, которые по каким-то соображениям не принимают для вузов Армении предлагаемые изменения в эффективности действий Болонских соглашений. следует прибегнуть к аргументативным средствам убеждения. При этом следует учесть, что для убеждения руководителей Болонского процесса, возможно, придётся прибегнуть к

одним дополнительным средствам аргументации, а для граждан Армении, работающих в сфере образования – к другим.

Успех аргументации возможен, если стороны аргументации обладают необходимыми для выполнения своих функций качествами (свойствами). Аргументатор должен учитывать каждый раз особенности конкретного реципиента, относиться к нему и особенно к его интеллектуальным способностям с уважением, каждый раз демонстрируя это своё отношение, быть уверенным в высказываемых им утверждениях и излагать своё обоснование их истинности, притом в ясной, понятной для реципиента форме, а не переизлагать чужое обоснование, не навязывать реципиенту свою точку зрения, добиваться, чтобы тот сам пришёл к нужному для аргументатора выводу.

Следует учесть, что, когда говорят об аргументативных средствах обоснования, имеют в виду только те средства обоснования, посредством которых можно убедить данную аудиторию или данного реципиента. Они могут оказаться убедительными для них, но неубедительными и неприемлемыми для других. В таком случае мы имеем дело с новым дополнительным обоснованием, введённым аргументатором не столько для усиления уже имеющегося обоснования (хотя оно объективно может выполнять и такую функцию), сколько для того, чтобы оно было бы приемлемым для реципиента, соответствовало, было совместимо с имеющимися у него другими ценностями, мировоззрением, представлениями, картиной мира, уже апробированными в прошлом в его теоретической и практической жизнедеятельности. Иначе говоря, аргументатор, как бы, приспосабливается к видению мира реципиента и учитывает его возможности не только понять, но и суметь принять первоначально неприемлемые для него утверждения. Как пишет в связи с этим А.П.Алексеев. «аргументатор учитывает поле аргументации, что означает:

- а ) аргументатор формирует аргументационную конструкцию таким образом, чтобы она была понятна реципиенту;
- б) аргументатор формирует аргументационную конструкцию таким образом, чтобы взгляды и склонности реципиента, информация, которой он располагает и его интеллектуальные возможности позволил ему её принять» (11, 143).

В статье излагаются только основные теоретические вопросы рассматриваемой программы, но не даются рекомендации относительно применения аргументации при решении конкретных вопросов, связанных с сочетанием традиций и новаций при реформировании высшей школы.

В последующем, после проведения соответствующей исследовательской работы, мы намечаем опубликовать полученные результаты по

выработке конкретных рекомендаций касательно форм осуществления изложенных принципов аргументации для убеждения армянской общественности в необходимости проведения намеченных руководством страны реформ в области высшего образования.

В Российско-Армянском (Славянском) университете, в частности, на кафедре философии, проводятся исследовательские работы в этом направлении, результаты которых помогут осуществлению указанных реформ в нашей стране. Мы готовы сотрудничать со всеми, кто захочет принять участие в этих исследованиях.

1. Аветисян П.С. Формирование образовательного пространства СНГ в условиях глобализации: социально-философская концепция. Ереван: «Гитутюн» НАН РА, 2007.
2. Кузьмина М.И. Образовательный процесс в России и в Европе в Новое время: антропологический аспект. // Вопросы философии. № 4 Москва, 2011.
3. См. Брутян Г.А., И.С. Нарский (ред.), Философские проблемы аргументации, Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1986.
4. Есенерен, Ф.Х. ван, Р. Гроотендорст. Аргументация, коммуникации и ошибки. Санкт-Петербург: «Васильевский остров», 1992.
5. Алексеев А.П. Философский текст. Идеи, аргументация, образы. Москва: Изд-во Прогресс-Традиция, 2006.
6. Ольшанский С.Г. «Предметная область аргументации и основные понятия теории аргументации». В сб.: Брутян Г.А., И.С. Нарский (ред.), Философские проблемы аргументации (сс.399-413), Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1986.
7. Шахарян Г.Г. «Семантическое единство концептуального аппарата философии и философская аргументация», В сб. Мхитарян Г.Е. (ред.), Вопросы философии. Межвузовский сборник научных трудов, вып. 4 (сс. 82-95), Е. Изд. Ер. университета, 1988.
8. Мельгайт Ю.К. «Аргументация и философия». //Философские науки/, № 4. Москва, 1985.
9. Гершен, А.И. Собрание сочинений, т. 10. Изд-во АН СССР, 1956.
10. Ольшанский, Д.В. «Проблемы психологических механизмов аргументации» В сб. Брутян Г.А., И.С. Нарский (ред.), Философские проблемы аргументации (сс.399-413), Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1986.
11. Алексеев А.П. Аргументация. Познание. Общение. М.: Изд. Московского универс., 1991.

#### Փաստարկների միջոցների օգտագործումը բարձրագույն դպրոցի բարեփոխումների հիմնավորման համար

Հայաստանի Հանրապետության միացումը Բոլոնյան գործընթացին պահանջ առաջադրեց հիմնավորել Հայաստանի Հանրապետության և Եվրոպական երկրների բարձրագույն դպրոցների կրթական համակարգերում գործող սկզբունքների զուգակցման անհրաժեշտությունը: Անհրաժեշտ էր գտնել մի այնպիսի տարբերակ, որում զուգակցվեին խորհրդային կրթական համակարգի այն առավելությունը, որի շնորհիվ այդ համակարգը ապահովում էր ավելի բարեկապատ պայմաններ ստեղծագործական, ոչ ստանդարտային մտածողության համար, Եվրոպական երկրների ուսուցման համակարգի այն առավելության հետ, որի շնորհիվ այդ համակարգը ստեղծում էր այնպիսի մեխանիզմներ, որոնք ապահովում էին ուսուցման ամբողջ ընթացքում ուսանողների համակարգային ուսուցում: Այդ խնդրի իրագործմանը կնպաստի գիտական փաստարկման միջոցների օգտագործումը, որոնց շնորհիվ հնարավոր կլինի համոզել Հայաստանի Հանրապետության հանրությանը այդ երկու սկզբունքների զուգակցման անհրաժեշտության մեջ: