

6. **Сартр Ж. П.** Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. – М. : ТЕРРА ; Книжный клуб ; Республика, 2002. – 640 с.
7. **Ясперс К.** Философия. – М. : Канон+ РООИ Реабилитация, 2012. Кн. 1: Философское ориентирование в мире / пер. А. К. Судакова. – 384 с.

Принята редакцией: 30.05.2013

УДК 37.0

ИННОВАЦИИ И СРЕДА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ

А. О. Карпов (Москва)

В статье рассматриваются проблемы организации среды исследовательского обучения как системообразующего фактора инновационной деятельности. Приводится структура учебной среды современного образовательного института, которая разработана как в «классическом» варианте, так и в инновационно-генеративном.

Ключевые слова: инновации, образование, модернизация, учебная среда, творчество, исследовательское обучение.

INNOVATIONS AND THE RESEARCH EDUCATION ENVIRONMENT

А. О. Karpov (Moscow)

The article considers the problems of organization of the research education environment as a backbone factor of innovational activity. The structure of the education environment for the modern educational institution is described, this structure having been developed both in the “classical” and the innovation-generative versions.

Key words: innovations, education, modernization, education environment, creative work, research education.

Инновационное сознание имеет решающее значение для развития общества, живущего в эпоху роста культурных знаний. Такое сознание не может возникнуть из ничего и существовать в окружении, инструментально и структурно не оснащенном относительно его стремления создавать и включать в жизнь новое. Социальные эффекты знания вызывают трансформацию институционально-средового базиса познавательного отноше-

© Карпов А. О., 2013

Карпов Александр Олегович – кандидат физико-математических наук, руководитель (научный и административный) НОЦ «Инновационная педагогика в техническом университете», Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, председатель Центрального совета Всероссийской научно-социальной программы для молодежи и школьников «Шаг в будущее».

E-mail: a.o.karpov@gmail.com

ния, который отныне должен удовлетворять условиям инновационной эпистемы. Инновационная среда, становясь основой социальной конституции, имеет свое измерение в образовательной системе общества.

В 2009 г. Бостонская консалтинговая группа подготовила доклад «Инновационный императив производства: как Соединенные Штаты могут восстановить свою привлекательность» (далее он будет упоминаться как «доклад BCG»). В тексте доклада были приведены оценки глобального инновационного индекса для 110 стран, которые явились результатом многофакторного исследования¹. В число комплексных параметров рейтинга входила такая категория оценки, как «инновационная среда» (innovation environment). При ее анализе учитывались: состояние образования, качество рабочей силы, качество инфраструктуры, бизнес-окружение [1, р. 9], которые в значительной степени определяют культурный контекст инновационного производства. И. В. Алешина переводит название этого комплексного параметра как «качество среды инноваций»; она говорит, что «культура – важнейший системообразующий фактор среды инновационной деятельности» [2]. Россия в глобальном инновационном индексе BCG заняла 49-е место с отрицательным показателем (– 0,09); для сравнения: на первом месте – Сингапур (2,45), на восьмом – США (1,8), на 21-м – Малайзия (1,12), на 45-м – Маврикий (0,06) [1, р. 25, 26]. Как отмечают специалисты, одним из важнейших нематериальных активов Массачусетского технологического института, например, «является особая творческая среда, которая существенно отличается от атмосферы, царящей до сих пор в большинстве российских вузов» [3, с. 166].

Обычно вкладываемый смысл в понятие «инновационная среда» – это среда, способствующая изменениям. Среда как система имеет свое психическое, физическое и конструктивное наполнение. Среда способна стать творческим пространством, когда она нацелена на интеллектуальное производство. Само по себе творческое пространство не обязано быть чем-то однородным; по поводу его гетерогенности часто говорят, что оно включает в себя разные среды.

Канонически, образовательную среду рассматривают как *адаптивную* структуру, насыщенную познавательными сегментами, из которых формируется когнитивно-комфортная оболочка для творческих возможностей конкретной личности и учебных коллективов. Однако неопределенности, заложенные в творческую среду, стимулируют воображение; проблемные ситуации, которые она предлагает, структурируют познавательную деятельность; инструменты, которыми она насыщена, по сути представляют собой варианты движения к открытию; а коллективы людей, составляющие с ней неразрывное целое, функционируют как самостоятельное созидающее начало.

В таком варианте исполнения творческая среда далеко уходит от концепции адаптивности, имеющей в виду лишь комфортное для творчества

¹ В оценке глобального инновационного индекса, как указывается в докладе Бостонской консалтинговой группы (Boston Consulting Group, BCG), в частности, участвовали Национальная ассоциация производителей (National Association of Manufacturers, NAM) и Институт производства (Manufacturing Institute, MI).

окружение и предлагаемые возможности. Творчество – диссонансно, а научное творчество помимо средового оснащения требует своего расположения в круге активно действующего познания. Таким образом, среда, подходящая для него, – не только адаптивна, но и *генеративна*, т. е. предполагает активно действующие вокруг протагониста познавательные структуры, которые формируют диссонансную модель раскрытия себя и открытия нового. Наряду с тем, что такая среда «ведет» в исследовательском поиске, в ней заложены авторитетные истины и жесткие эпистемические модели, которые приходится преодолевать.

Для среды, составляющей опору исследовательского познания, ее творческим внутренним началом становятся работающие со знанием коллективы людей и специализированное подспорье (лаборатории, производственно-технологические площадки, фонды знаний, коммуникации, etc.), пришедшие в учебную среду из сети профессиональных партнерств, выстраиваемых образовательным институтом. Отсюда происходит включение в образовательный институт контекстов исследовательского открытия знания, которые теперь действуют наряду с его традиционными контекстами дискурсивного усвоения знания, и оно создает ту логику познавательного осмысления, которая преодолевает разрыв мышления и деятельности. Так образовательный институт выходит за границы чисто учебного пространства.

Генеративная учебная среда приводит к появлению принципиально новых свойств учебного процесса, таких как индетерминированность, открытость, трансформативность (самомодификация), авторегуляция познания, динамичность познавательных контекстов. В его основе теперь лежат принципы генеративной дидактики, которая рассматривает метод, среду, знание и познание с точки зрения процесса обучения и воспитания личности, способной к производству и технологизации знаний. Такое обучение характеризуется познавательной гибкостью, познавательной генеративностью и социокультурным взаимодействием [4, с. 618–621]. Генеративная учебная среда действует как система познавательных эвристик, т. е. определяет предположительно лучшие или оптимальные способы познавательной деятельности в специализированных проблемных контекстах, опираясь на комплекс доминирующих эпистемических логик. В то же время здесь есть место для тестирования идей и творческой продукции.

Способность генеративной учебной среды выступать агентом создания исследовательских новшеств была отражена в ее названии – «учебно-научная инновационная среда». Концепция учебно-научной инновационной среды была разработана автором в конце 1990-х гг. [5, с. 1070–1071] и в 2002 г. получила грант Всемирного банка (МБРР) и Правительства РФ². В данной работе представлены ее основные конструктивные элементы.

² МБРР – Международный банк реконструкции и развития; грант из средств займа МБРР № 4183-RU был получен по результатам открытого конкурса в 2002 г. Главной составляющей концепции, входящей в конкурсную заявку и разработанной автором, была учебно-научная инновационная среда. Работы по гранту были выполнены в 2003-2004 гг., их результатом стала «Программа содействия развитию научно-исследовательской работы студентов и научно-технического творчества молодежи в Российской Федерации».

В системах исследовательского образования среда конструктивно становится слоистой. Внешне она представляется в виде конфигурации учебных и профессиональных организаций, на внутреннем структурном уровне она существует как учебно-научная инновационная среда. Последняя есть комплекс познавательных макро- и микрогрупп, каждая из которых обладает своим средовым климатом. В более широком контексте учебно-научная инновационная среда составляет конструкцию образовательного пространства, в которое «погружено» исследовательское обучение. Она включает в себя познавательные коллективы, интегрирующие структуры, педагогические пары «учитель (преподаватель) – наставник». Познавательный коллектив – это «элементарное» структурное звено, из которого конфигурируется учебно-научная инновационная среда. Интегрирующие структуры составляют организационно-познавательные композиции из таких «элементарных» звеньев, которые служат, например, для решения междисциплинарных задач или выполнения технологически гетерогенных проектов. Они выполняют управленческие, координирующие и экспертные функции. Роль учителя (преподавателя) в исследовательском обучении дополняется профессиональным наставником – ученым или специалистом, обладающим практическим опытом работы со специальным знанием. Возникновение педагогической пары – результат *глубокой* тематизации индивидуальной познавательной деятельности, которая составляет генетическую характеристику учебной исследовательской эпистемы.

В условиях учебно-научной инновационной среды в самом радикальном плане осуществляется идея контекстного обучения. Результаты психологических исследований, идущие еще от Тульвинга, показывают, что научение и воспроизводство знаний происходят всегда в контексте, т. е. в психические паттерны памяти знания включаются вместе с характерными признаками окружения и доступны по ним. Иначе говоря, наши способности обучаться и воспроизводить знания семантически и ситуационно детерминированы средой их приобретения. Зенон Пилишин в работах 1973 г., 1981 г. показывает, что знания, по своей сути, являются концептуальными и пропозициональными, а не сенсорными или картинными [6, с. 205–211, 300–301]. Специалисты отмечают, что овладение теоретическими и практическими знаниями в социальной группе и через социокультурную практику гораздо более подходит процессу социализации личности [7, с. 33–34].

Посредством учебно-научной инновационной среды в учебном сообществе моделируются социокультурные и профессиональные роли и иерархии, в процессе познавательной деятельности дифференцируются качества индивидуальности, приобретается опыт самостоятельной активности и преодоления трудностей, опыт осознанного и свободного принятия решений, опыт искушения социальными стимулами и опыт социального одобрения. Здесь рождается социальный интеллект личности.

Дадим конструктивное определение понятию «учебно-научная инновационная среда».

Учебно-научная инновационная среда – это социоморфная система внутренней организации учебных сообществ, опирающаяся на контекстные

формы конвертации учебной деятельности в поисковое познание и технологизацию знаний, реализуемая в системе социальных связей с научно-профессиональными институтами общества и конструктивно включающая: (i) базовые структурно-функциональные компоненты – специализированные формы и способы работы со знанием, наделенные проблемным содержанием и необходимым инструментальным окружением, (ii) метакomпоненты – интегрирующие структуры, которые способны выполнять научно-организационные, методические, экспертные, коммуникационные, экономические и другие функции с целью обеспечения специализированных форм работы со знанием, жизнедеятельности и развития всего институционально-средового базиса образовательной системы.

Структурно-функциональные компоненты учебно-научной инновационной среды представляют собой формы организации и способы ведения типовой познавательной деятельности учащегося в профессиональном и социокультурном контекстах, в результате которой создается новое знание или осуществляется его технологизация, а соответствующая ему часть знаниевого комплекса личности обретает свойство инновационности [8, с. 145–147]. Последнее в данном случае есть ощущение личной и социальной полезности знания, понимание его расположенности в окружающем мире и обретение инструментальных навыков работы с ним в среде его реального обитания, в том числе для создания новых знаниевых продуктов. Среди «сконструированных» объектов, наполняющих учебно-научную инновационную среду, структурно-функциональные компоненты представляют собой первоосновы, т. е. первичные и несущие ее элементы; без них или в случае отсутствия у них способности порождать инновационное знание вся конструкция обращается в известного рода декорацию.

К структурно-функциональным компонентам относят познавательные коллективы, действующие в формах исследовательских групп, лабораторий, конструкторских бюро, творческих мастерских. В этот ряд сегодня включаются малые инновационные предприятия, бизнес-инкубаторы, центры трансфера технологий, офисы по распространению знаний и другие организации, осуществляющие процессы технологизации и коммерциализации знаний. Специалисты отмечают, что и традиционные формы организации познавательной деятельности могут обретать инновационный характер относительно работы со знанием, например, научные семинары в вузах [9, с. 82–88] или кружки и секции в учреждениях дополнительного образования [10, с. 81–88].

Интегрирующие структуры – это метасредовые конструкции, которые расширяют учебно-научную инновационную среду отдельного учебного заведения до объема образовательного сообщества, находящегося как в границах интегрированной образовательной системы, так и выходящего за ее пределы. Как правило, они связаны со структурно сложными формами организации познавательной деятельности и технологизации знаний. Через интегрирующие структуры происходит аккумуляция в среде учебного заведения опыта работы с инновационным знанием [11, с. 126–138], который создается в коллективах, действующих на структурно-функцио-

нальном уровне; осуществляется репрезентация этого опыта в социальных структурах внешнего мира; проводятся познавательные инвестиции в общественную жизнь. В то же время метасредовые конструкции вносят опыт и ресурсы внешнего мира в среду познавательных коллективов.

Кратко охарактеризуем ряд ставших уже «классическими» метакомпонент учебно-научной инновационной среды.

Научные общества учащихся – это, прежде всего, макромоделли профессиональных сегментов общества. Они вносят элементы самоуправления в обучение. Посредством таких организаций происходит аутентичная взаимотрансляция реалий мира внешнего и мира учебного. Комплексные программы и проекты соединяют в себе разнородные социокультурные контексты и инструменты познавательной деятельности, разноплановые профессиональные институты и ролевые функции. Подобные познавательные акции осуществляются как учебным заведением, так и внешними организациями. В последнем случае в инновационной среде учебного сообщества индуцируются сочлененные с этими акциями интегрирующие структуры. Примером такого внешнего проекта может служить программа «Шаг в будущее», создающая интегрирующие метакомпоненты в виде своих региональных координационных центров и наделяющая учебные заведения типовой организационно-познавательной структурой [12, с. 725–731]. Методические объединения преобразуют и привносят педагогический опыт в повседневную работу со знанием. Научно-образовательные выставки, конференции, школы-семинары, в том числе дистанционные, решают, в частности, задачи, связанные с научным консультированием и профессиональным обучением, с апробацией и продвижением к потребителю результатов научно-инновационной деятельности учащихся. Их также следует отнести к интегрирующим структурам, создающим метасреду учебно-научной инновационной среды.

Структура учебно-научной среды сегодня в значительной степени определяется инновационной стратегией развития общества. Британская Белая книга по высшему образованию (2011) отмечает, что «во всем мире самые лучшие университеты углубляют связи с бизнесом». Тем самым университеты стремятся извлечь максимальную пользу от инноваций и способствовать своему росту, а также обеспечить подготовку студентов на уровне, превосходящем общий уровень рынка труда (3.29) [13, р. 39]. Учет в экономической роли образования потребностей высокотехнологичных компаний и бизнеса приводит к формированию общих контактных площадок для инновационно ответственных агентов общества, в рамках которых осуществляется сближение их корпоративных политик. В числе целей, которые преследует организация таких партнерств, – создание эффективных схем обмена знаниями, расширение доступа предприятий к исследованиям и разработкам, интенсификация инвестиций в технологические исследования, инженерные разработки и процесс коммерциализации знаний, формирование новых рынков, основанных на технологических достижениях, разработка новых учебных программ, в том числе корпоративных [14, с. 17, 19, 21].

Создание партнерств между университетами, высокотехнологичными компаниями, исследовательскими институтами и венчурным³ бизнесом происходит на основе модели открытых инноваций (open innovation)⁴. В этом случае компания рассчитывает не только на собственные внутренние разработки, но активно привлекает инновации и компетенции из внешней среды. В основе парадигмы открытых инноваций лежит понимание того, что «если мы наилучшим образом воспользуемся внутренними и внешними идеями, мы выиграем», – пишет Генри Чесбро. В 2002 г., например, Procter & Gamble, сделав упор на модели «open innovation», за пять лет резко увеличила (с 10 до 50 %) долю инноваций, поступающих из внешних источников [16, с. 32–33].

Учебно-научная инновационная среда современного исследовательского университета строится как система институализированных агентов инновационной деятельности, обладающая структурно-функциональным (базовым) и метакомпонентным уровнями организации.

На структурно-функциональном (базовом) уровне весьма перспективной выглядит консолидация инновационной активности студентов и успешных в научно-технической деятельности школьников в современные организационные формы, в частности, в систему малых инновационных предприятий, которые могут представлять собой стартап-компания⁵. В основе экономической деятельности такой компании лежат инновационные разработки или технологии, которые продвигаются на рынок; причем степень инновационности бизнес-продукта может быть как локальной, т. е. для отдельного рынка, так и глобальной. Отдельный венчурный проект также может называться стартапом. Для создания и развития инновационной среды не только важно уметь формировать «готовые» стартапы, но и быть способным организовать систему конкурсного отбора студентов-менеджеров и студентов-разработчиков, привлекающую самых способных для работы в них.

Помочь стартаперам создать свой бизнес и довести его до стадии венчурного финансирования должно совершенствование инфраструктуры, отмечает П. Никонов – менеджер по инвестициям ABRT Venture Fond. Кроме того, недостаток знаний и опыта построения бизнеса составляет серьезную проблему для венчурных проектов в России [17, с. 14]. Одной

³ Семантика термина «венчур» восходит к английскому слову «venture» и означает рискованное предприятие или начинание, оно морфологически перекликается со словом «adventure», которое переводится как приключение, риск, авантюра. Авторство термина «венчурный капитал» приписывается Бенно Шмидту (Benno Schmidt), который был партнером Джона Уитни по J. H. Whitney & Company [15, с. 8, 10].

⁴ Термин «open innovation» ввел в профессиональный оборот Генри Чесбро (Henry Chesbrough), профессор Harvard Business School, после того как использовал его в своей книге «Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology», изданной в 2003 г. Как пишет Чесбро, эта книга появилась в результате осмысления опыта управления технологиями в промышленности человеком, «который в прошлом был одним из менеджеров в Силиконовой долине» [16, с. 15]).

⁵ Start up (англ.) – пускать в ход, возникать, вскакивать.

из форм организации помощи субъектам инновационного предпринимательства является *бизнес-инкубатор*, который обладает технической инфраструктурой, системой рабочих мест, консультационным сервисом. Для привлечения средств в реализацию и продвижения на рынок разработок студентов и молодых ученых в университетах создаются *инвестиционные площадки*. Такая формирующая инновационный климат среда объединяет внедренческие подразделения учебных заведений и производства, которые привлекаются в качестве заказчиков и потребителей как стартап-проектов, так и технологизированных предложений. Формой учебно-просветительской организации инновационной среды в современных университетах выступает *офис по распространению знаний*. Для поддержки предпринимательской деятельности такой офис организует комплекс обучающих мероприятий, ориентированных на проблемы организации научного бизнеса, его финансовые и правовые особенности, администрирование и кооперацию. Другая функция офиса связана с созданием системы связей как региональных, так и международных, направленных на грантовую поддержку предпринимательства, включение интересов своих клиентов в проекты научно-экономического сотрудничества. Формой организации, обеспечивающей коммерциализацию инновационного продукта, является *центр трансфера технологий*, а формой инфраструктурно-технической поддержки его производства – *инновационно-технологический центр*.

Метауровень организации инновационной составляющей учебно-научной среды выполняет задачу системного комплексирования структурно-функциональных компонент для операционализации решения стратегических задач. К агентам инновационного метауровня принадлежат: технологические консорциумы, объединяющие инновационные подразделения учебных заведений и высокотехнологичного бизнеса; обобщенные фонды знаний, интегрирующие исследовательские среды университетов и научных организаций; научные парки, создающие общее творческое пространство для наукоемких фирм и исследовательских коллективов; технопарки, доставляющие инфраструктурную компоненту для инновационной деятельности и обеспечивающие полный инженерно-технологический цикл материализации научных новшеств. Специалисты говорят, что системная конфигурация таких метаэлементов может быть выстроена с точки зрения преодоления трех главных разрывов в инновационной деятельности; в научной среде – между фундаментальной и прикладной наукой, в среде контакта научного сообщества с корпорацией технологов, т. е. на границе прикладной науки и опытного производства, и, наконец, при переходе технологии от ее разработчиков к производителям, иначе говоря, между опытным производством и промышленностью [18].

Самые эффективные инструменты для функционирования метауровня учебно-научной инновационной среды сегодня дает организация многосторонних партнерств высокотехнологичных компаний с университетами. Необходимость создания консорциумов вузов и научно-производственных учреждений как «управляющих компонент» отмечается президентом Российского союза ректоров В. А. Садовничим [19, с. 2]. Консорциум является системно сложным объектом и может быть описан как метафор-

мирование, включающее, например, в операционной части комплекс генерации и поддержки стартапов, центр трансфера технологий, инвестиционную площадку и офис по распространению знаний [20, с. 47–65]. Очевидным преимуществом является роль консорциума в качестве структуры, соединяющей, с одной стороны, инновационные интересы группы ведущих высокотехнологичных предприятий, а с другой стороны, большого числа университетов и научных институтов. Она способна стать организатором сетевых проектов, стимулирующих создание горизонтальных и вертикальных связей, которые, как отмечают специалисты, сегодня имеют первостепенное значение для развития трансфера технологий [3, с. 92].

Другой значимой компонентой метауровня учебно-научной инновационной среды предстают сегодня обобщенные фонды знаний, интегрирующие исследовательские среды университетов. Так, оценка затрат Оксфордской библиотеки показывает, что «приблизительно 45 % всех расходов идет на поддержку пользователей и исследователей вне Оксфордского университета» [21]. Создание обобщенных ресурсов знаний есть новейшее направление в европейской образовательной политике. В основе концепции создания сетей превосходства ЕС (*excellence networks*) лежит идея *объединения научных сред* университетов на глобальном уровне [22, р. 3] в сетевые структуры, использующие сильные стороны своих участников [23, р. 7]. Сконцентрированный таким образом резервный фонд знаний, талантов и энергии становится стратегическим ресурсом общества для решения мультидисциплинарных и трансдисциплинарных задач [22, р. 4, 8–9]. Экономически абсолютно новой и социально ответственной является задача самостоятельного управления университетскими сетями в русле маркетизации знаний и инновационной политики [23, р. 5]. Отношения с деловым сообществом, с государством, с широкими общественными кругами здесь ставятся, как минимум, на равноправную и консолидированную основу. Знание получает свою истинную социальную цену, дает прибыль и сверхприбыль; а когерентное взаимодействие с бизнесом обретает стратегическое значение с точки зрения конверсии знаний в конкретный продукт, процесс, технологию и продвижения культурных и социальных инноваций [24, р. 51, 52].

В России в русле европейских сетей превосходства выстраиваются межуниверситетские корпорации. Суперкомпьютерный консорциум, объединивший 45 университетов, по словам ректора МГУ В. А. Садовниченко, позволил занять нашей стране в этой сфере «одно из лидирующих мест в мире». В качестве перспективных направлений для объединения научных сред университетов он выделил биотехнологии, нанотехнологии, науки о человеке [25, с. 5].

Как мы видим, создание учебно-научной инновационной среды ведет к соединению учебного процесса на разных стадиях подготовки – школьной и вузовской с научным поиском и технологизацией знаний для решения практических и теоретических задач, в том числе при создании новой техники, технологий, изделий и услуг, при исследованиях в области фундаментальных наук, при изучении окружающей среды – природной, техногенной, социальной. Учебно-научная инновационная среда есть безусловная необходимость для развития современного исследовательско-

го образования, в основу которого заложено стремление к получению полезного и практического результата как в прикладных, так и в теоретических областях деятельности, что позволяет воспитывать кадры высокой квалификации, способные создавать научную продукцию, преобразующую мир. Вместе с тем именно исследовательское образование создает такую культуру знаний, которая делает способным общество к восприятию новых научных результатов, к ассимиляции новых знаний, к изменению окружающей действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Andrew J. P., De Rocco E. S., Taylor A.** The Innovation Imperative in Manufacturing: How the United States Can Restore Its Edge. – Boston : BCG, MI, NAM, 2009. – 28 p.
2. **Алешина И. В.** Открытые инновации: кросс-культурные факторы в условиях глобализации. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2010/2650> (дата обращения: 07.12.2011).
3. **Инновации:** ключ на старт. Экосистема венчурных компаний посевного цикла: состояние и перспективы / ООО Наутех, кол. авторов. – М. : Бизнес-журнал ; ИД Компьютерра, 2010. – 288 с.
4. **Карпов А. О.** Общество знаний: слабое звено // Вестник Российской академии наук. – М. : Наука, 2010. – Т. 80. – № 7. – С. 618–621.
5. **Карпов А. О.** Научные исследования молодежи // Вестник Российской академии наук. – М. : Наука, 2002. – Т. 72. – № 12. – С. 1069–1074.
6. **Солсо Р. Л.** Когнитивная психология. – М. : Тривола ; Либерия, 2002. – 600 с.
7. **Реан А. А., Коломинский Я. П.** Социальная педагогическая психология. – СПб. : Питер, 1999. – 600 с.
8. **Карпов А. О.** К проблеме философского обоснования деятельности современных школ науки // Философия образования. – 2005. – № 1 (12). – С. 144–154.
9. **Евдокимов А. К.** Этапы становления молодого исследователя. Новые возможности организации студенческой научно-исследовательской работы : тр. науч.-метод. семинара «Наука в школе». – М. : АПФН, 2003. – Т. 1. – Сер. Профессионал. – С. 82–88.
10. **Рябенко И. П.** Программа «Шаг в будущее» в Псковской области: из опыта работы Псковского областного центра развития одаренных школьников : тр. науч.-метод. семинара «Наука в школе». – М. : АПФН, 2004. – Т. 2. – Сер. Профессионал. – С. 81–89.
11. **Карпов А. О.** Современное образование и знание // Философские науки. – М. : Гуманитарий, 2010. – № 4. – С. 126–138.
12. **Карпов А. О.** Локус научной одаренности: программа «Шаг в будущее» // Вестник Российской академии наук. – 2012. – Т. 82. – № 8. – С. 725–731.
13. **Higher Education:** Student at the Heart of System // Department for Business, Innovation and Skills. – L. : TSO. – 80 p.
14. **Скотт Р.** Инновационные стратегии Великобритании // Форсайт. – М. : ГУ ВШЭ, 2009. – Т. 3. – № 4 (12). – С. 16–21.
15. **Венчурные** инвестиции и экосистема технологического предпринимательства. – М. : Российская венчурная компания ; Бизнес-журнал, 2011. – 96 с.
16. **Чесбро Г.** Открытые инновации / пер. с англ. В. Н. Егорова. – М. : Поколение, 2007. – 336 с.
17. **Никонов П.** Проблемы венчурного бизнеса в России // Венчурный капитал. Приложение к газете РБК Daily. – 2010. – № 231. – 16 дек. – С. 14.

18. **Титов В. В.** Трансфер технологий. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.metodolog.ru/00384/13.htm> (дата обращения: 03.12.2011).
19. **Лучше** снизу / Пресс-служба Российского союза ректоров // Поиск. – 2011. – № 25 (1151). – С. 2.
20. **Карпов А. О.** Инжиниринговая платформа для трансфера технологий // Вопросы экономики. – 2012. – № 7. – С. 47–65.
21. **The University's Response** to the Government's White Paper, The Future of Higher Education // Oxford University Gazette. – Oxford, 2003. – № 4660. – Supplement (1) (15).
22. **Delivering** on The Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation // Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. – Brussels : Commission of the European Communities, 2006. – 16 p.
23. **Response** to the Communication from the Commission «The Role of the Universities in the Europe of Knowledge». – European University Association, 2003. – 8 p.
24. **Developing** Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA) / by Prof. Etienne Bourgeois // Final Report of the Strata-Etan Expert Group. – Brussels : European Commission, Directorate-General for Research. Unit RTD-K.2, 2002. – 82 p.
25. **Булгакова Н.** Капремонт без выселения. Образование модернизируют «по-живому» // Поиск. – 2011. – № 12 (1138). – С. 5.

Принята редакцией: 30.05.2013

Раздел II
ЗАПАДНАЯ ФИЛОСОФИЯ О РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА
И ОБРАЗОВАНИЯ

Part II. WESTERN PHILOSOPHY ABOUT THE DEVELOPMENT
OF SOCIETY AND EDUCATION

УДК 316.3/4

**«ЗАКРЫТОЕ ОБЩЕСТВО»:
ЗА РАМКАМИ КОНЦЕПЦИИ К. ПОППЕРА**

А. А. Изгарская (Новосибирск)

Статья посвящена проблеме интерпретации понятий «открытого» и «закрытого» общества с позиций миросистемного подхода. Автор делает критические замечания относительно трактовки данных понятий в работах К. Поппера. Целью статьи является раскрытие исторических причин формирования «открытых» и «закрытых» обществ в истории миросистемы.

Ключевые слова: «открытое общество», «закрытое общество», либерализм, миросистема, стратегии развития полупериферии.

**«CLOSED SOCIETY»:
OUTSIDE THE LIMITS OF K. POPPER'S CONCEPT**

А. А. Izgarskaya (Novosibirsk)

The article deals with the world-systems interpretation of the «open» and «closed» societies. There are made critical remarks concerning the content of these concepts in K. Popper's works. The main aim of the article is the explanation of the historical reasons of occurrence of the «open» and «closed» societies in the world-system history.

Key words: «open society», «closed society», liberalism, world-systems approach, strategy of development of the semi-periphery.

© Изгарская А. А., 2013

Изгарская Анна Анатольевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: izgarskaya@rambler.ru

Произведение К. Поппера «Открытое общество и его враги» в 1990-е гг. имело большую притягательную силу для российского политического истеблишмента и научного сообщества. Оно позволяло идеологически оправдывать распад социалистической системы, критиковать марксизм и конструировать понятие «открытое общество», в силу отсутствия исчерпывающего определения данного концепта в работе самого К. Поппера. Сегодня, по прошествии более двадцати лет реформ, нацеленных на создание в России «открытого общества», следует задать вопросы, которые не поднимались К. Поппером и не казались отечественным сторонникам его концепции актуальными в 1990-е гг. Во-первых, К. Поппер не отвечал на вопрос о том, что происходит в истории человеческих обществ при переходе от «закрытого общества» к «открытому». Он описывал это как результат «взросления» общества [1, с. 29]. Однако метафора взросления не может быть удовлетворительным объяснением появления «открытых» и «закрытых обществ». Во-вторых, К. Поппер резко противопоставлял «открытое общество», обладающее свойствами гуманности, разумности, свободы и равенства, «закрытому» обществу тоталитаризма. «Открытые» общества являются, по идеи К. Поппера, олицетворением прогресса человечества, а «закрытые» общества олицетворяют его регресс. С таких позиций невозможно ответить на вопрос, почему Япония, проводя политику «закрытых дверей» к концу XIX в., оказывается мощной державой, способной выиграть в начале XX в. войну с Россией, а «открытые» для европейского влияния Китай и Индия были превращены в разоренные колонии. Идеализация «открытого общества» не позволяет К. Попперу ставить вопрос о том, почему «тоталитарные» общества «закрываются». Может быть, «закрытие» общества не всегда является регрессивным? Ниже попытаемся дать ответы на поставленные вопросы и тем самым скорректировать акценты в понимании истории России и происходящих процессов в современном российском обществе. Потребность такой коррекции выглядит особенно актуальной для сферы образования. Современные учебники по истории и обществознанию должны быть освобождены от политических идеологем.

Для того чтобы избежать эклектики и добиться смыслового единства, будем в качестве теоретического основания использовать модели миросистемного подхода, а именно, деление мирового пространства на зоны стран ядра, полупериферии и периферии.

Феномен «открытого общества», с позиций миросистемного подхода, следует рассматривать как явление, тесно связанное с подъемом и расширением влияния государства-гегемона в мир-экономике. Гегемон – это окраинное государство ядра, обладающее экономическим и финансовым превосходством, служащее образцом развития для государств и обществ миросистемы, способное поддерживать финансовую и территориальную экспансию на глобальном уровне. В соответствии с миросистемным подходом на протяжении последних пяти столетий происходил подъем и спад трех гегемонистских сил – Нидерландов (XVII в.), Великобритании (XIX в.) и США (XX в.). В динамике могущества гегемона можно выделить четыре стадии: 1) баланса сил, благоприятного для восхождения новой гегемонии; 2) системной реорганизации; 3) укрепления новых цент-

ров и конфигураций силы; 4) предложения новых форм миропорядка и разрыва сетей неравного обмена полупериферий и периферий с ядром.

Стадия баланса сил – это ситуация нарушения равновесия между главными соперничающими сегментами миросистемы (государств или межгосударственных коалиций), ведущая к открытому военному противоборству, взаимному истощению и открывающая путь для восхождения нового гегемона. Так, подъем гегемонии Нидерландов происходит, когда территориальные государства Европы сталкиваются с опасностью, угрожающей их суверенитету со стороны Испанской империи. Для подъема Англии как нового гегемона благоприятный баланс сил создали Семилетняя война (1756–1763) и война с Наполеоном. С окончанием Второй мировой войны США оказались самой могущественной страной мира. Все индустриальные страны, кроме США, были в разной степени разрушены, а экономические связи внутри Европы оказались разбалансированы. Помимо этого, страны-метрополии не имели средств восстановить и поддерживать влияние на территориях, ранее им подконтрольных. США получили возможность проникновения на рынки, которые ранее им были недоступны.

Стадия системной реорганизации подразумевает последовательное формирование новой мировой системы разделения труда внутри ядра и между другими структурными единицами миросистемы – полупериферийными и периферийными странами. В каком-то смысле, это процесс выстраивания новой структуры миросистемы. Начинается он после мировых войн и идет в направлении предложенного гегемоном и принятого субъектами системы порядка. Государство-гегемон выступает для государств ядра как образец для подражания. Подражание гегемону следует понимать как объективацию его международного престижа, обусловленного экономическим успехом. Подражая гегемону, субъекты мобилизуют ресурсы для реализации проектов, связанных с модернизацией сфер производства и управления, а также с созданием общей с ним системы разделения труда. Процесс структурной экспансии включает в себя такие необходимые элементы, как: глобальный либерализм и религиозная терпимость; финансовая экспансия (вызванная, с одной стороны, перенакоплением капитала в стране-гегемоне, а с другой стороны, ростом потребности в свободном капитале у других стран системы); распространение технологического и делового опыта (в том числе и в сфере военного сотрудничества); образование сетей неравного обмена; военная экспансия.

Именно на этапе структурной экспансии концепция «открытого общества», выраженная в идеологии либерализма, обретает особое значение и смысл. При этом следует отметить, что либерализм в миросистемном масштабе далек по своему содержанию от идей Вольтера. Идея свободы и открытости позволяет гегемону и государствам ядра проникать в экономическую и социальную сферы других стран, формировать с ними сети неравного обмена и получать прибыль. Остальные государства проводят реформы, стремясь трансформироваться по подобию передовых стран, конкурируют между собой за более престижное место в сетях неравного обмена с ядром. История миросистемы предоставляет этому веские доказательства. Так, например, либерализм служил идеологическим основа-

нием политики Голландии в XVII в. Как отмечает отечественный исследователь М. А. Барг, «либерализм в международной торговле, выраженный в тезисе Гуго Гроция „Свободное море“, разумеется, вытекал из склоняющейся в сторону Голландии чаши весов в международной торговле и был направлен против Испании, проводившей в жизнь политику противоположную – ”Закрытого моря“» [2, с. 97]. В XVIII в., опираясь на свое промышленное превосходство, Лондон начинает борьбу за торговое и колониальное господство, за статус гегемона в миросистеме. Идеи преимуществ либеральной экономики нашли отражение в трудах английских мыслителей-экономистов А. Смита и Д. Рикардо. США в XX в. также выступают как защитник мирового порядка, основанного на демократии и либерализме. Американский либерализм восходит корнями к европейскому либерализму, в котором со времен Французской революции проявлялась связь идей свободы и равенства. Однако американский вариант либерализма, как считает С. Амин, исключает идею равенства и «признает только одну ценность – личную свободу», которая в сочетании с идеей «избранного народа», возникшей из недр «протестантского фундаментализма», оправдывает подчиненную логике накопления капитала империалистическую экспансию и порождаемое ею насилие. Помимо этого, С. Амин утверждает, что британцы и французы обладали интеллектуальными средствами, позволявшими им «размышлять об Империи в долгосрочной перспективе». В отличие от них, Вашингтон пользуется политикой «скорого обогащения» [3, с. 117]. Послевоенная либерализация движения товаров, финансов и услуг при лидирующих позициях США использовалась в значительной степени для того, чтобы создать благоприятную окружающую среду для американских предприятий. Условия соглашения были, конечно, приемлемы для других государств ядра, однако последовательность мероприятий внутри ядра была такова, чтобы открыть большие возможности для американских предприятий. Эти меры включали «План Маршалла», который обеспечил для США экспорт в Европу; либерализацию торговли (1950–1960 гг.); либерализацию иностранных прямых инвестиций (1960-е гг.); либерализацию международных финансовых операций (1970–1980 гг.), либерализацию в сфере услуг, информации и сельского хозяйства (1980–1990 гг.)» [4, р. 64].

Полупериферийные и периферийные страны на этапе системной экспансии ведут борьбу за безопасную нишу в системе мирового разделения труда посредством специализации своей экономики и исключения конкурентов из области специализации. Данная стратегия, получившая в миросистемном подходе название «борьба против исключения», имеет свой предел. Во-первых, она ведет к интенсивной эксплуатации полупериферийных стран со стороны ядра. Во-вторых, ядро по мере роста специализации полупериферии увеличивает свою способность исключать данную страну из различных областей социальных отношений, контролировать ее доступ к источникам недостающих ей ресурсов. В результате появляется потребность в смене стратегии развития страны на противоположную, стратегию «борьбы против эксплуатации», ведущую к формированию «закрытого общества».

Основным средством «борьбы против эксплуатации» «закрытого общества» становится создание внутри общества системы разделения труда, относительно автономной от мировой. Успех стратегии зависит от: широты диапазона действий, которую может взять на себя общество; вовлечения в отношения неравного обмена внешней и внутренней периферии. Стратегия «борьба против эксплуатации» инициируется под лозунгами защиты от внешнего конкурента. Декларируется, что действия конкурента не позволяют стране полноценно развиваться, лишая ее «жизненного пространства», «порабощая» и т. д. По большому счету, вся система европейского меркантилизма XVII в. была направлена на укрощение могущества Нидерландов в морской торговле. Так, например, согласно Навигационному акту Кромвеля (1651) в Англию позволялось ввозить иностранные товары только на английских кораблях, которые находились под началом англичан и команды которых составляли бы не менее 3/4 английских матросов. При этом товары следовало везти из тех регионов и стран, где они были произведены. По сути, такая политика государства, если использовать терминологию Карла Полани, это «побег из институционального тупика», который «был создан либеральным капитализмом» [5, р. 245]. Государство в данной ситуации выступает в роли защитника общества от мирового рынка, служащего интересам самых могущественных стран ядра. Такой «побег» совершили США (1776 г.) в ситуации противостояния Франции и Англии. Революция 1789 г. в разоренной через противостояние с Англией Франции и империя Наполеона также были «побегом» от господствующего мирового порядка. Россия совершает (1917 г.) «побег» в период Первой мировой, а Китай (1911–1949 гг.) после Второй мировой войн. Германия, пережившая полный крах всех государственных институтов, утратившая приоритеты в экономическом развитии после Первой мировой войны, предпринимает попытку «побега» в форме фашизма (именно так описывает распространение фашизма в странах Европы К. Полани). Как правило, разрыв сетей неравного обмена с ядром становится возможен тогда, когда миросистема находится на третьей или четвертой стадии развития мировой гегемонии, когда появляются новые центры силы, способные конкурировать с гегемоном, и предлагаются новые формы миропорядка. Так, альтернативный порядок, предложенный революционной Россией, так же, как и порядок, установленный после Второй мировой войны США, вызревает в ситуации, сложившейся в период упадка гегемонии Великобритании. Близость идей В. И. Ленина и Т. Рузвельта о национальном самоопределении объясняется именно тем, что они были реакцией на почве этого упадка.

В истории России смена стратегии развития страны происходила несколько раз. К периодам «борьбы против эксплуатации» следует отнести временной отрезок XVI – первой четверти XVIII вв. российской истории, когда сети неравного обмена со странами ядра еще не были сформированы. Переворот, осуществленный Петром I, повернул Россию на путь сближения с европейской мир-экономикой. Однако в Петровскую эпоху проводилась политика меркантилизма, помимо этого Россия, должна была кормить созданную по новому образцу армию, а потому стала крупнейшим поставщиком хлеба на европейский рынок гораздо позже. Житни-

цей Европы Россия становится в период правления Екатерины II, формирование сетей неравного обмена с ядром привело в результате к окончательному закреплению российского крестьянства. В советский период отечественной истории общество существовало в условиях стратегии разрыва сетей неравного обмена с ядром, была сформирована относительно автономная от мировой система разделения труда, развивалась многоотраслевая экономика. Перемены конца 1980-х гг. свидетельствовали о смене стратегии развития и о начале формирования нового «открытого общества» в России. Встраивание в общемировую систему разделения труда было попыткой преодоления геоэкономического кризиса. В результате социалистическая система разделения труда оказалась невостребованной, а современная российская экономика достаточно быстро приобрела сырьевую специализацию [6, с. 183–213].

Используя терминологию К. Поппера, можно сказать, что в мировой истории российское общество то становилось более открытым, то закрывалось. Следует констатировать, что понятия «открытое» и «закрытое общество» можно использовать для описания результатов политики государств ядра и двух разных стратегии развития обществ полупериферий, однако содержание этих понятий серьезно различается с тем содержанием, которое вкладывал в них К. Поппер.

Книга К. Поппера в большей мере посвящена не столько «открытому обществу», сколько критике идей тех, кого он называет его «врагами», а именно, Платона, Аристотеля, Г. В. Ф. Гегеля и К. Маркса. Идеализация «открытых» либеральных обществ западной цивилизации и идеологизированное восприятие «закрытых» «тоталитарных» обществ является результатом отсутствия в работе К. Поппера исторического исследования причин данных явлений. Подобная абсолютизация преимуществ стран ядра характерна для многих исследователей, например, она отчетливо представлена в работах представителей либеральной концепции «демократического мира». Их общим тезисом является утверждение о том, что либерально-демократические государства по своей природе являются мирными. Для правительств недемократических стран, напротив, характерны методы принуждения, завоевания и грабежа. Результатом идеализации миролюбия либерально-демократических государств и противопоставления их в этом плане «тоталитарным обществам» является поверхностный анализ ряда фактов истории XX в. – применения насилия со стороны США к странам, где правительства были избраны народом [7–9]. Скучный методологический арсенал работ К. Поппера и представителей либеральной теории «демократического мира» обусловлен философскими основаниями исследований, а именно бинарной картиной мира. «Открытые» и «закрытые» общества действительно имели место в мировой истории и существуют на современном этапе, но их исследование требует более сложного и точного научного инструментария, чем тот, что был предложен К. Поппером.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Поппер К.** Открытое общество и его враги. – М. : Феникс ; Культурная инициатива, 1992. – Т. 1: Чары Платона. – 448 с.

2. **Барг М. А.** Социальная структура европейской экономики второй половины XVII в. // История Европы. – М. : Наука, 1994. – Т. 4: Европа нового времени (XVII–XVIII вв.). – С. 95–111.
3. **Амин С.** Вирус либерализма: перманентная война и американизация мира. – М. : Европа, 2007. – 168 с.
4. **The Age of Transition: Trajectory of the World-system, 1945–2025** / ed. by T. K. Hopkins, I. Wallerstein, J. Casparis. – L. : Zed Books, 1997. – 287 p.
5. **Polanyi K.** The Great Transformation: the Political and Economic Origins of Our Time / Karl Polanyi. – Boston : Beacon Press, 2001. – 317 p.
6. **Изгарская А. А.** Пространство социальных отношений в геополитическом и миротемном измерениях. Внешние и внутренние факторы развития современной России. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2012. – 250 с.
7. **Изгарская А. А.** Факторы умиротворения человечества в современной либеральной парадигме «демократического мира»: критический анализ // Вестник НГУ. – 2008. – Т. 6, вып. 1. – Сер.: Философия. – С. 54–58.
8. **Изгарская А. А.** Образование в эпоху модернизации с позиций миротемного подхода // Философия образования. – 2011. – № 3(36). – С. 12–19.
9. **Изгарская А. А.** Теория и практика реформ отечественного образования: о причинах противоречий с позиции миротемного подхода // Философия образования. – 2012. – № 6(45). – С. 83–88.

Принята редакцией: 15.05.2013

УДК 13 + 37.0 + 316.7

«ПЕДАГОГИКА ПЕРЦЕПЦИИ», ИЛИ КИНОФИЛОСОФИЯ Ж. ДЕЛЕЗА

А. С. Бегалинов (Алматы, Республика Казахстан)

В статье речь идет о философии кино и образования одного из крупнейших постструктуралистов XX в. Ж. Делеза. За основу взяты его работы «Что такое философия?» и двухтомник «Кино». Отмечается необычный подход философа к проблемам кино и образования, подчеркнуты их точки соприкосновения. Ж. Делезу принадлежит разработка «педагогики перцепции» – обучения киновосприятию и виртуализации опыта. В статье указана ее суть, а также нашли отражение мысли философа о связи кино и философии, кино и образования.

Ключевые слова: кинофилософия, философия образования, педагогика перцепции, образ-движение, образ-время, план имманенции.

© Бегалинов А. С., 2013

Бегалинов Алибек Серикбекович – аспирант кафедры философии, Новосибирский государственный педагогический университет, редактор-журналист АО «Агентство «Хабар».

Email: alibek557@rambler.ru

“THE PEDAGOGY OF PERCEPTION”
OR THE CINEMA-PHILOSOPHY OF G. DELEUZE

A. S. Begalinov (Almaty, Kazakhstan)

The article focuses on the philosophy of cinema and education of one of the most prominent post-structuralists of the Twentieth century Gilles Deleuze. It is based on his work “What is philosophy?” and the two-volume “Cinema”. There is noted the philosopher’s unusual approach to the problems of cinema and education, their common points are emphasized. Deleuze has developed the “pedagogy of perception”: the training of the film perception and of the experience virtualization. The article explains its essence and also reflects on the philosopher’s ideas about the relationship between philosophy and cinema, cinema and education.

Key words: *cinema-philosophy, philosophy of education, pedagogy of perception, image-movement, image-time, the plan of immanence.*

Для философии современного образования и его взаимосвязи с кино чрезвычайно важно творчество Ж. Делеза. Философу-постструктуралисту принадлежат с десяток ставших классическими философских работ: «Капитализм и шизофрения. Анти-Эдип», «Различие и повторение», «Логика смысла», «Кино», «Что такое философия?» и др. В их числе мы не найдем трактатов, специально посвященных образованию или воспитанию. Поэтому, анализируя творчество выдающегося философа XX в., мы лишь обозначим узловые точки соприкосновения кино и образования, которые были отмечены в самых разных его работах.

Начать следует с определения Делезом философии – что он понимает под этим словом и как она возможна в современном мире. В работе «Что такое философия?», написанной им в соавторстве с психоаналитиком Ф. Гваттари, он отмечает, что философия – это дисциплина, состоящая в творчестве концептов. Она не имеет ничего общего с созерцанием, рефлексией и коммуникацией, как на то претендуют большинство любителей мудрости. И он довольно веско обосновывает свою позицию. «Философия – не созерцание, так как созерцания суть сами же вещи, рассматриваемые в ходе творения соответствующих концептов. Философия – не рефлексия, так как никому не нужна философия, чтобы о чем-то размышлять; объявляя философию искусством размышления, ее скорее умаляют, чем возвышают, ибо чистые математики вовсе не дожидались философии, чтобы размышлять о математике, как и художники – о живописи или музыке; говорить же, будто при этом они становятся философами, – скверная шутка, настолько неотъемлемо их рефлексия принадлежит их собственному творчеству. Философия не обретает окончательного прибежища и в коммуникации, которая потенциально работает только с мнениями, дабы сотворить в итоге “консенсус”, а не концепт» [1, с. 14].

Итак, философия, согласно Ж. Делезу, это конструирование и создание новых концептов. В отличие от предметов науки – небесных тел, живых организмов, молекул и атомов, общества и т. д., концепты не предстают в готовом виде, их невозможно изучать как объекты исследований,

их нужно изобретать, изготавливать, придумывать, причем каждый раз вкладывая в него собственный смысл. Без подписи сотворившего они ничто. «Концепты всегда несли и несут на себе личную подпись: аристотелевская субстанция, декартовское *cogito*, лейбнизианская монада, кантовское априори, шеллингианская потенция, бергсоновская длительность» [1, с. 21]. Без создания концепта деятельность философа также ничего не стоит. «Вы ничего не познаете с помощью концептов, если сначала сами их не сотворите», – повторяет Делез вслед за Ницше.

В современную эпоху часто звучат мысли о смерти философии, о тотальном кризисе, которые подрывают ее основы, делая процесс философствования более невозможным. Если общая философия подвергается всесторонней критике и сомнению, то философия образования как специальная отрасль знания, появившаяся в США в конце 1960-х гг., и вовсе некоторыми учеными отвергается. Ее подменяют теорией образования и воспитания, педагогикой, частными вопросами детской психологии и т. д. Однако, как показывает Делез, философия не умирает. Напротив, в эпоху кризиса потребность в ней многократно возрастает, философия жаждет новых идей и теорий для своего возрождения. «Сегодня толкуют о крахе философских систем, тогда как просто изменился концепт системы. Пока есть время и место для творчества концептов, соответствующая операция всегда будет именоваться философией или же не будет от нее отличаться, хотя бы ей и дали другое имя» [1, с. 28]. Философию, понимаемую как творчество и создание оригинальных концептов, не сможет подменить ни одна наука, ни одно искусство, в том числе социология, лингвистика, психоанализ, претендовавшие каждый в свое время на исключительность и всеобъемность своих знаний. «Наконец, до полного позора дело дошло тогда, когда самим словом “концепт” завладели информатика, маркетинг, дизайн, реклама – все коммуникационные дисциплины, заявившие: это наше дело, это мы творцы, это мы концепторы. Это мы друзья концепта, ведь мы вводим его в свои компьютеры» [1, с. 28]. Сегодня даже в маркетинге часто для рекламы товара можно услышать о сотворении концепта, который бы продумал и включал в себя все самое лучшее, что есть у человечества и всего в одном продукте или услуге. Затмить философию пытаются различные дисциплины, однако, как показывает Делез, они являются лишь симулякрами философии, копиями, не имеющими оригинала.

Концепты, вырабатываемые философами, согласно Ж. Делезу, так или иначе вписываются в общий *план имманенции* – некую универсальную карту, на которой разложены вещи-модусы. План исключает наличие иерархических сил и, напротив, провозглашает свободу от вертикальных осей, прочерчиваемых от платоновского Блага до грешной земли. «Такой план имманенции <...> является неким планом, но не в смысле ментального устройства, проекта, программы; это план в геометрическом смысле: секция, пересечение, диаграмма» [1]. Человеку очень важно включиться в этот план, найти некий способ жизни в нем. Это первоочередная задача любого образования, формирования личности человека. Поскольку план имманенции всегда находится в становлении и строительстве, то человеку нужно не только найти свое место, но и научиться его самому констру-

ировать. Примечательно то, что главную роль в этом процессе Делез отдает не приобретению знаний и умений, а врожденным аффектам и действиям. Они инстинктивно приводят человека к нужному результату. Для примера, он приводит «концептуальный персонаж» – клеща. Клещ реагирует на свет и поднимается на самый верхний конец ветки; он чувствителен к запаху млекопитающих и падает на проходящее под ним животное, а затем впивается в кожу последнего там, где теплее, где меньше всего волос (реакция на тепло). Лишь три аффекта (чувствительность к свету, запаху и теплу) komponуют клеща. Природа, по мнению Ж. Делеза, «заполнена» модусами-телами и задается упорядоченностями их движений и аффектов.

Немалую роль в философии играет и география. Иначе он называет ее геофилософией. «Вопрос ставится так же, как у Броделя вопрос о капитализме: почему капитализм возникает в таких-то местах и в такие-то моменты, почему не в такой-то другой момент в Китае, благо там уже было налицо столько его составляющих? География не просто дает материю переменных местностей для истории как формы. Подобно пейзажу, она оказывается не только географией природы и человека, но и географией ума» [1, с. 32]. Среда, в которой обитает человек, имеет первостепенное значение в его способе мышления и образе жизни. Соответственно, понятия об образовании, ценностях, смыслах также различны в зависимости от среды, историчности происходящих событий и условий. Не бывает одинакового образования в различных точках Земли. Ж. Делез отрицает понятие одинаковости, тождества. На смену устоявшейся в истории философии категории всеобщего он приводит *повторение*. «Повторение не есть общность. Следует различными способами отличать повторение от общности» [2]. Это значит, что одно явление, повторившись, может иметь совершенно иной эффект и последствия, нежели первичное явление. На него воздействуют десятки, а то и сотни различных факторов. Закон никогда не бывает одинаковым для всех. «Если повторение возможно, оно вытекает скорее из чуда, чем закона» [2]. Таким образом, китайская философия и китайское образование, согласно Ж. Делезу, могли развиваться лишь в Китае, индийская – в Индии, европейская – в Европе. Преимущество и привлекательность любой образовательной системы – не в ее тождестве с «общемировым» (западным), а в различиях. В свете глобализации и интеграции в единое мировое образовательное пространство эта мысль весьма ценна. Включение в Болонский процесс вовсе не означает, что будут достигнуты такие же успехи в университетском образовании, что и в Европе. Напротив, если не учесть национальных особенностей и ментальности, это может привести к еще худшим результатам.

В философии образования Ж. Делеза есть одна довольно интересная мысль – чтобы обучить кого-либо чему-нибудь, нужно опуститься на его уровень, нужно представить себя в его шкуре, научиться мыслить, как он, и самому пройти весь процесс становления и понимания. Только в этом случае процесс образования может быть успешным. «Есть фраза Арто: писать для безграмотных – говорить для безъязыких – мыслить для безголовых... Мыслитель – не безголовый, безъязыкий или безграмотный, но становится ими. Он становится индейцем, вновь и вновь становится им, –

возможно, “для того”, чтобы тот индеец, который действительно индеец, сам стал кем-то другим и вырвался из своей агонии. Мы мыслим и пишем даже для зверей. Мы становимся зверем, чтобы и зверь тоже стал чем-то иным» [1, с. 37]. Эту способность философа и его связь с субъектами познания он называет конститутивным отношением философии с не-философией. Необходимо постоянно находиться внутри своего ученика, чтобы понять ход его мыслей, процесс его обучения. «Философ должен стать не-философом, чтобы не-философия стала землей и народом философии. Даже такой рассудительный философ, как епископ Беркли, все время говорит: мы ирландцы, чернь <...> Народ находится внутри философа, потому что это “становление народом”, но для этого нужно, чтобы и философ находился внутри народа, как столь же беспредельное становление» [1, с. 37].

Однако научить народ чему-либо посредством философии или искусства, даже постигая их внутреннюю сущность и самому проходя весь процесс становления, – дело довольно тщетное. Мудрецы и педагоги могут лишь призывать к постижению истины, предлагать им познавать окружающий мир. Народ, к сожалению, учится только в страшных страданиях, учится на собственных ошибках. Таким образом, задача философов и педагогов – не учить, но диагностировать. «Диагностировать становления в каждом настоящем или прошлом – таков долг, который Ницше предписывал философу как врачу, “врачу цивилизации”, или изобретателю новых имманентных способов существования» [1, с. 53]. На философию образования современная цивилизация возлагает огромные надежды – в условиях тотального антропологического кризиса и в сжатые сроки представить свой вариант решения проблемы становления человека, личности, которая была бы ответственна за свои деяния и за мир, в котором она живет. Если не удастся сконструировать этот план, то хотя бы поставить диагноз. Как известно, правильный диагноз – залог успешного лечения.

Ж. Делез, без сомнений, один из крупнейших теоретиков познания ушедшего века. Многие идеи, абстрактно описанные в его работах, он применил к сфере кино, сделав кинематограф материалом для иллюстрации мыслей. Отношение Делеза к кино выделяло его из числа других известных французских интеллектуалов. Клод Леви-Строс, к примеру, по воспоминаниям киноведа Жана Нарбони, мог говорить интересные вещи об отношениях этнологии и кино, но, когда он заявил, что фильм Хичкока «Птицы» раздражает его тем, что птицы в нем ни разу не испражняются, «это уже никуда не годилось». Ролан Барт интересовался кино, но не систематически: особое внимание при анализе фильмов (например, «Ивана Грозного») он уделял стоп-кадрам (регрессия к фотографии). Мишель Фуко соглашался говорить о кино как об идеологической машине, что в течение какого-то времени стимулировало работы группы киноведа из Cahiers du cinéma, но и его кинокультура была достаточно ограниченной. Что до Жака Лакана, то кино интересовало его больше, чем он кино. Луи Альтюссер не обладал сколько-нибудь заметной кинематографической культурой [3]. «Делез, – вспоминает Серж Тубиана, – был подлинным синефилом. В строгом смысле этого слова <...> Он раньше и лучше нас понял, что в каком-то смысле само общество – это кино» [4]. Жиль Делез не просто

накапливал культуру смотрения кино, но и стремился понять, какую роль в понимании кино может сыграть философия и что, наоборот, кино непоравимо изменило в философии. Он был одним из немногих, кто, мысля кино, пытался также мыслить с помощью кино.

Один из главных вопросов, который он решает в своей кинофилософии, – это рассуждение о том, что первично при восприятии вещей сознанием: тождество или различие. В отличие от общепринятой точки зрения, согласно которой различие между двумя вещами устанавливается тогда, когда найдены черты тождества, Ж. Делез утверждает, что абсолютно одинаковых вещей вообще не бывает (поэтому, как мы отмечали выше, вместо понятия «тождество» он предпочитает пользоваться понятием «повторение»). Категория различия в его философии более фундаментальна. Философия, по Делезу, должна не искать в вещах единообразные черты, а выявлять в них особенности различий и повторений.

Часто, говоря о кино, мы называем имена выдающихся режиссеров, актеров, любимые жанры и направления. Для Делеза же – существуют лишь кинематографические события, которые не принадлежат отдельным фильмам и не открываются отдельными кинематографистами. Они находятся в сфере образности современного человека, который идет в кинотеатр и смотрит фильмы не ради знания, а для собственного развлечения и удовольствия. «В результате история кино по Делезу предстает историей событий восприятия, спровоцированных развитием кинематографа» [5, с. 13].

В современной философии образования книга Ж. Делеза «Кино» должна занять особое место. Эта книга учебная. Не в том, разумеется, смысле, что и всякие учебники. А в смысле обучения восприятию. Ж. Делез предпринимает попытку обучить кинематографистов, теоретиков и философов доверию к опыту, который неочевиден и трудно доказуем, к восприятию, которое не вполне принадлежит нам, и к знанию, которое всегда кажется недостаточным. «Сам Делез, говоря об изменяющемся в современном мире отношении между словами и образами, называет эту ситуацию *«педагогикой перцепции»*, противопоставляя ее господствовавшей ранее и до сих пор крайне влиятельной, но распадающейся на наших глазах «энциклопедии мира». И можно с уверенностью сказать, что «Кино» несет в себе этот воспитательный заряд» [5, с. 14]. Педагогика перцепции Ж. Делеза заключается в обучении иному способу восприятия, который рождается из взаимодействия и взаимовлияния философии и кино.

Почему в качестве своей педагогики Ж. Делез выбирает кино? Разувверившись в науке как энциклопедии мира, не дающей ответа на смысловжизненные вопросы человека, и, напротив, усложняющей ее иллюзорными категориями всеобщего и индивидуального, Ж. Делез приходит к иным способам восприятия мира. Одним из самых ярких и в то же время новых способов является кино. Его он рассматривает как продолжение философии, непрерывную стихию движения и изменчивости. Будучи последователем философии Ф. Ницше, стихию кино он уподобляет «воли к власти», постоянно движущемуся различию, стирающему противостояние господства и подчинения, силы и слабости, утверждения и отрицания. «Воля к

власти», согласно Ж. Делезу, есть само *становление*, или, в его терминах, – «план имманенции» [5].

Кино – это место, где царят не однозначные философские смыслы, а смутные образы, еще не закреплённые в изображении и не обладающие никакой ценностью. Очаровывая и захватывая нас, эти образы возвращают желанную нами реальность, или реальность желаний. «Именно потому, что материя кино есть пространство *отношения сил* перцепций (интенсивностей), аффектов и желаний, незначительных (не имеющих ценности) настолько, что они не могут быть опознаны субъектом восприятия в качестве таковых, а, напротив, в своем взаимодействии формируют самого этого субъекта по определенным правилам, – именно поэтому кино есть не просто “возвращение реальности”, не просто ее точное воспроизведение, но такое возвращение, когда возвращается только частное, только отобранное желанием, или, как говорил Ницше о “вечном возвращении”, – “избирательное Бытие”» [5, с. 17]. Это Бытие, составляющее природу нашего желания, есть та реальность, которая фиксирует мир в становлении.

Но как же постичь эту реальность, которая к тому же, согласно Делезу, непостижима? Хотя бы на мгновение уловить ее не представляется возможным. Она не уловима и не усматриваема. Даже сделав детальнейший анализ кинофильма, разбив его по отдельным кадрам, досконально изучив сценарий, найти эти смутные образы, или, как их именует Делез *образы-движения*, мы не сможем. Они по ту сторону настоящего, принадлежат ко времени Эона – прошлому и будущему, вечно деля настоящее между собой, но так и не завладев им. Именно поэтому Делез, вслед за А. Бергсоном и античным Зеноном, утверждает, что никакое механическое складывание или совмещение кадров не даст нам движения. Напротив, оно будет увлакивать нас в бесконечность. «Идея Делеза состоит в том, что образ в кинематографе формируется не изображением движения, но таким движением, которое не в состоянии сформировать образ в качестве представленного, в качестве образа-изображения, образа-представления, на который всегда опиралось искусство и с которым имеет дело феноменология» [5, с. 19].

Что же это за образ-движение? Не образ-в-движении, и не кадр-в-движении, а именно образ-движение, где движение является сущностной характеристикой самого образа? Этот термин Ж. Делез заимствует у А. Бергсона из книги «Материя и память». Написанная в 1896 г., т. е. в то же самое время, когда появились первые ленты братьев Люмьер, эта книга стала теорией кинематографического восприятия еще до появления кинематографа. Интуитивно, предвосхищая эру кино, Анри Бергсон рассматривает образ как изменчивость-в-себе, как способность к самодвижению. По А. Бергсону, образы не являются образами «чего-либо», а существуют сами по себе, они просто есть. Мы привыкли считать, что образы возникают в результате психических явлений, формируются в психике человека как ответ на восприятие реальности. Однако, как показывает А. Бергсон, образ принадлежит самой материи, и формируется он в вещах. Анализируя идеи Бергсона, Мерло-Понти писал: «Никогда еще не замыкался круг между бытием и “я”, так чтобы бытие “для Я” было зрителем, а зритель

существовал “для бытия”. Никогда еще не было описано первозданное бытие воспринятого мира. Раскрывая его вслед за рождающейся длительностью, Бергсон отыскивает в сердцевине человека досократический и “дочеловеческий” смысл мира» [5]. Источником образов для человека является его память. Воспоминание при этом не имеет психологического порядка существования, поскольку психологическое, пишет Делез, – это всегда настоящее. Необходимо «чистое воспоминание», которое «описывает бытие как таковое, где прошлое для него – онтология, а бытие – невоспоминаемое, актуализующееся в разного рода “психологизациях”» [5].

В своей кинофилософии главную роль Делез отводит не режиссеру и кинотексту, а зрительскому восприятию. Это отличает его от большинства ученых, которые привыкли рассматривать кино как «движущуюся картинку». Делез считает, что кино не может быть выведенным из серии картинок или фотографий, поскольку фотография – это изначально статичный, застывший феномен. Любой кинофильм же – изначально динамичен, в его основе лежит образ-движение. Это означает, что отныне зритель – уже не активный субъект, и воспринимающий, и воспроизводящий образы, связывающий их в свою личную систему восприятия, а пассивный – только воспринимающий субъект. В кино перед ним разыгрываются образы, которые случайным образом повторяются в самых различных кинофильмах и картинах. Зрителю необходимо понять смысл увиденного, а не создать взамен него свой собственный смысл. По Делезу, кино – это система образов, в которой не может быть никакого центра, никакого порядка и никакой иерархии. Она принципиально хаотична.

Переходя от анализа общих вопросов кино к изучению его частей, Делез обращается к таким понятиям, как кадр, план и монтаж. Их он также использует не вполне привычным для нас образом. Кадр, план и монтаж для него являются актами перцепции, с помощью которых образ обнаруживает различие в самом себе. Таким образом, кадр представляет собой множество элементов, монтаж – единство фильма и его идеи, а план – это образ-движение как таковой, иначе точка зрения зрителя, приведенная в движение.

Образ-движение – это сложное перцептивное образование, которое воспроизводит в сознании зрителя не набор статичных картин, а сам процесс изменения (становления) образов пространства, времени и, в конечном счете, – смысла. Он состоит из трех составных частей: образа-перцепции (пространство-в-становлении), образа-действия (время-в-становлении) и образа-переживания (результат движения, событие).

Образ-движение – не единственная категория Делеза. Наряду с ней он выделяет и образ-время, который означает иной способ мыслить время, исходя из хаотической системы образов, не имеющей центра. Посредством кино зритель «прикасается» к времени, но не создает себе о нем никакого систематического представления. Образ-время позволяет познать время (а не наши собственные реконструкции) так же, как образ-движение позволяет познать пространство.

Реальность кино, таким образом, для Делеза – это внутренняя реальность самого кино. Образ-движение и образ-время позволяют ей находиться в вечном процессе развития – становлении и не застывать, как картинка

или фотография. С этой точки зрения, мы считаем Делеза основоположником особого направления в кино – кинофеноменологии.

Итак, согласно Делезу, существуют некие образы, которые возникают не в психике человека, а принадлежат самой материи, являются ее продуктом. Эти образы не существуют в настоящем, однако они есть, они бытийствуют – на грани, тонкой нити прошлого-будущего. Чтобы актуализировать их, необходима особая реальность. Этой реальностью становится кино. Кино – это мир, в котором образ обретает движение, становится не просто образом, а образом-движением. История кино, по Делезу, – это не история фильмов, школ или направлений, и даже не история изобретения приемов киноповествования. Это совершенно иная история – «естественная» история, очень схожая с развитием биологического вида. План имманенции кино содержит в себе огромное количество образов-в-себе, еще не проявленных и не актуализированных. «Взгляд находится в вещах, в образах-в-себе, а фотография, если таковая есть, уже впечатана внутри вещей для всех точек пространства» [6, с. 173].

Кино для Делеза – это не ожившая, начавшая вдруг двигаться картинка, а особый тип образов-движения, не сводимых ни к какому кадру или изображению. Если говорить условно – образы-движения располагаются в пространстве *между* изображениями, между прошлым и будущим, но не в настоящем, они фиксируются человеческим восприятием, однако находятся за рамками этого восприятия. Делез развивает мысль о новом способе восприятия – опыте виртуализации реальности. Кино он придает огромный статус, выделяя его среди всех остальных способов виртуализации. Он считает, что посредством кино возможно «возвращение философии», ее возрождение как раз в тот момент, когда она постоянно рефлексирует собственную смерть. Но эта философия совершенно иная. И иная не потому, что через кино изменился способ философствования, от абстрактно-логических схем он опустился до образов-движения, а прежде всего потому, что у новой философии появился *иной субъект* – субъект, наполненный и движимый «волей к власти». Это не чистый субъект познания и восприятия, способный сам производить образы, а это такой субъект, который формируется посредством образов. Это субъект, открытый их воздействию настолько, что в нем они непрерывно воспроизводятся, оставаясь единичными, повторяясь случайно и создавая смысл-событие в акте этого случайного повторения.

Кино не только требует иного типа восприятия, но и существенно меняет сам характер опыта. Оно обращено не на единичного субъекта «Я», а сразу на целую массу, ориентировано не на индивидуальное восприятие, а на ту его область, которая отдана «всеобщей сообщаемости знания и удовольствия» (Кант). Таким образом, субъект кино у Делеза – это деиндивидуализированный, депсихологизированный субъект восприятия, массовый лишь потому, что обращается к самому низменному в его существе – к инстинктам, аффектам и желаниям.

Если ранее в «Логике смысла» Делез назвал писателей «клиницистами цивилизации», в «Что такое философия?» философов «врачами цивилизации», то в работе «Кино» – медицинские функции он возложил на кинематограф. Не все, но лучшие режиссеры, по его мнению, средствами кино

выполняют довольно сложную философскую работу. «Чистый имманентный свет, исходящий от фильмов, снятых в духе «лирической абстракции», принципиально не отличается от света, на который указывали религиозные философы, авторы понятийных лирических абстракций. И те, и другие открывали «пространство, тождественное мощи духа» [7].

Подводя итог сказанному, следует отметить, что Ж. Делез придавал кино высокий статус – «поскольку философия после своей смерти, – как бы спросил он себя, – разлита по всему пространству культуры, то почему бы не найти ее в кино?». В отличие от философии, придававшей особое значение высокой духовности и нравственности, кино обращено на самые низменные желания и аффекты человека. В кинотеатры люди ходят не за высокими знаниями, а за развлечением и удовольствием. Однако это не мешает кино (не всякому, но классическому кино) исполнять образовательно-воспитательные функции. Кино понятно и доступно каждому. Посредством взаимодействия и обыгрывания в фильмах различных образов-движений, образов-времени, образов-эмоций и т. д. кино способно сформировать своего субъекта. Этим субъектом является масса. Поскольку люди утратили способность прислушиваться к писателям и философам, являвшимся «врачами цивилизации», провозгласив их смерть, то врачевательную функцию переняли режиссеры. Задачу по воспитанию массы, обучению правильному восприятию, или «педагогике перцепции», отныне Ж. Делез возложил на них.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? / пер. с фр. и послесл. С. Зенкина. – М. : Академический Проект, 2009. – 261 с.
2. Делез Ж. Различие и повторение / пер. с фр. Н. Б. Маньковской, Э. П. Юровской. – СПб. : Петрополис, 1998. – 189 с.
3. Рыклин М. Жиль Делез: кино в свете философии // Искусство кино. – 1997. – № 4. – С. 132–136.
4. Toubiana S. Le cinema est deleuzien. – Cahiers du cinema. – 1995. – N 497. – P. 20–26.
5. Делез Ж. Кино: Кино 1. Образ-движения; Кино 2. Образ-время / пер. с фр. Б. Скуратова. – М. : Ad Marginem, 2004. – 356 с.
6. Мерло-Понти М. В защиту философии. – М. : Изд-во гуманитарной лит-ры, 1996. – 247 с.
7. Deleuze G. Cinema 1. L'image-mouvement. – Paris : Les Editions des Minuit, 1983. – 263 p.

Принята редакцией: 30.05.2013

Раздел III
ИЗ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Part III. FROM THE HISTORY OF THE PHILOSOPHY
OF EDUCATION

УДК 37.0 + 316.7

АНТИЧНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА
И СОВРЕМЕННОЕ РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А. В. Душин (Москва)

В статье дается краткий анализ античной парадигмы образования. Автор указывает на отсутствие современной отечественной идеологии образования, способной ответить как на общие вопросы образования, так и на вопросы его реформирования. Автор обращает внимание на возможность использования ряда принципов и методов античного образования при формировании современной отечественной образовательной парадигмы.

Ключевые слова: *античная образовательная парадигма, реформирование и идеология образования, культура, мотивация, универсальность образования, экспорт образования, духовное развитие, духовное наследие.*

THE ANTIQUE EDUCATIONAL PARADIGM AND THE MODERN
RUSSIAN EDUCATION

A. V. Dushin (Moscow)

A brief analysis of the antique educational paradigm is carried out in the article. The author indicates the absence of the modern domestic ideology of education, capable to answering both the general questions of education and the questions of its reforming. The author pays attention to the possibility of using some principles and methods of antique education for creation a modern domestic educational paradigm.

Key words: *antique educational paradigm, reforming and ideology of education, culture, motivation, universality of education, export of education, spiritual progress, spiritual heritage.*

© Душин А. В., 2013

Душин Андрей Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Институт экономики предпринимательства.

E-mail: pror_inep@mail.ru

Не решив общих вопросов, невозможно решить вопросы особенные. Применительно к системе образования в качестве особенного вопроса может выступать проблема модернизации образования, а общим вопросом выступит проблема выработки общих целей и принципов образования или, точнее, идеология образования. Само понятие идеологии приняло в общественном сознании достаточно негативную оценку, и его использование не бесспорно. Тем не менее, оно вполне применимо, если понимать под ним систему концептуальных идей, знаний, оценок социальной действительности и принципов практической деятельности.

Если говорить об идеологии отечественного образования, то, вне зависимости от ее содержания, она имела место и в императорской России, и в советском государстве. Сегодня она отсутствует, поскольку рухнула вместе с советским строем и его идеологическими, нравственными, правовыми и прочими основами. Опустевшее поле стало быстро заполняться разнообразным плюрализмом: культурным, религиозным, нравственным и т. д. Образование стало также полем внедрения разнообразных педагогических подходов, методик, пособий, технологий, которые, возможно, и решают определенные педагогические и воспитательные задачи, но по-прежнему не отвечают на общие вопросы. Какова главная цель образования? Каким должно быть образование, чтобы соответствовать предназначению человека? Каковы должны быть принципы образования, лежащие в основе национальной образовательной стратегии? Ситуация осложняется фактором глобализации, развитием агрессивного международного рынка образовательных услуг, субъекты которого через свои сетевые структуры внедряются в национальные образовательные пространства со своими целями и задачами. В этой сложнейшей ситуации единственным выходом является коллективный поиск всеми здоровыми силами общества новой идеологии (парадигмы) образования, которая должна быть связана с мировой и отечественной культурой, быть современной и конкурентоспособной.

В связи с этим хотелось бы обратить внимание на философские подходы к образованию и их применению на практике, которые сложились еще в античном образовании. Греческое образование распространилось в эллинистическую эпоху во все уголки ойкумены, оплодотворив своими знаниями культуру других народов. Позже древнегреческие философские школы стали прообразом европейских классических университетов, да и российского образования. Могут ли принципы и методы организации греческого образования быть перенесены на нашу образовательную систему? Безусловно, нет, поскольку Эллада была другой цивилизацией, со своей культурой, мировоззрением, ценностями и пр. Однако на базе античного образования уже в Новое время в Европе расцвели университеты, науки, философия, были осуществлены открытия во многих областях, в России было открыто первое высшее учебное заведение – Славяно-Греко-Латинская Академия. В чем же состоял неувядающий потенциал античной образовательной парадигмы? Можно ли в современном глобализирующемся мире обратиться к идеям, методам и программам античного образования?

О греческом образовании следует говорить как о парадигме, поскольку Средиземноморский мир в античности создал одно классическое образование, одну определенную и последовательную систему образования [1, с. 10]. Не претендуя на всесторонний анализ этой системы, можно выделить несколько принципов и сторон античного образования, которые перекликаются с российской образовательной традицией, а возможно, будут и полезны при формировании новой образовательной идеологии.

При всех различиях, даваемых определению «образование» в современной научной литературе и нормативных документах об образовании, общим является связь последнего с наследованием культурных традиций, знаний и опыта, приобщением к мировому культурному наследию. Образование не просто связано с культурой, а следует за ней, обретая свою форму, содержание и черты уже сложившейся культуры. В Древней Греции такую форму образование приобрело в эллинистическую эпоху, когда великая греческая культура уже сложилась. По-видимому, чтобы создать серьезное, глубокое, эффективное образование, надо иметь развитую, возвышенную культуру, имеющую корни как в мировой культуре, так и отечественной, духовной традиции.

Условия возникновения философских и научных школ Древней Греции определялись в том числе и развитой средой общего образования. Иначе говоря, все свободные граждане греческих полисов были грамотными. Известно о грамотности женщин и рабов. Если провести аналогию с Россией второй половины XIX в. в части общей образованности населения, то сравнение будет не в нашу пользу. Однако энергичная политика советского государства в области организации массового образования и науки вывела нашу страну во второй половине XX в. на передовые мировые рубежи.

В эллинистическую эпоху Греция стала крупнейшим «экспортером образования» (что было связано с расширением границ империи и формированием научно-образовательных центров, таких как Афины, Александрия, Кос, Пергам, Родос) в позднюю империю: Бейрут, Антиохия, Константинополь и др. Высокое качество образования обеспечивало приток в образовательные центры огромного числа учащихся, порой из самых отдаленных провинций империи [1, с. 301]. Проводя активную образовательную политику государство, таким образом, обеспечивало политическое, экономическое и культурное влияние на остальной мир. Так и Советский Союз в конце 1980-х гг. занимал третье место в мире после американских и французских вузов по количеству студентов-иностранцев [2], что подтверждало как высокое качество образования, так и активную внешнюю культурно-образовательную политику.

Мотивация образования является одним из важных составляющих его функционирования. С одной стороны, не следует идеализировать мотивацию в античном образовании. Студенческая молодежь была и буйной, и недисциплинированной, увлеченная зрелищами и не чуждая розыгрышей. Но большая часть студенчества была исполнена благочестия и добродетели [1, с. 302], поскольку единой страстью к образованию была охвачена вся страна [1, с. 301]. Сегодня имеет место практическая мотивация овладения профессиональными знаниями, однако она не приводит к решению смысложизненных вопросов человека. Аристотель полагал, что человека

характеризует стремящийся ум, или осмысленное стремление к познанию [3, с. 174]. Удивление перед миром и его загадками, жажда понимания, движимая пылкостью, бескорыстный поиск истины с античных времен были главными мотивами познания. Ученики Академии Платона, Ликей Аристотеля, стоической школы Зенона, Сада Эпикура руководствовались именно этим, получая в процессе понимания непонятого высокую и чистую радость [4, с. 47].

Будучи образованием человека, классическое образование и воспитание требовало для себя человеческое существо целиком: душой и телом, чувствами и разумом, характером и духом [1, с. 307]. Классическое образование понимало человека как творца культуры, который постепенно поднимается над собственной природой, одухотворяет ее, восходя от своего неразвитого, несовершенного состояния к своей высшей ступени. Античное образование стремилось создать не узкого специалиста, медика или архитектора, а универсального человека, готового к выполнению любой задачи. Универсальность такого образования, поскольку оно универсально для всех, стала также мощным фактором единства людей [1, с. 312].

Образование, имеющее целью целостное развитие человека, должно иметь и необходимую структуру, представляющую собой не набор разрозненных учебных дисциплин, а взаимосвязанные предметы, соотносящиеся с этапами духовного развития человека. Античная образовательная система постепенно выстроила последовательность содержания системы общего и высшего образования следующим образом: искусство слова (грамматика и риторика), искусство мышления (диалектика), искусство числа (арифметика, геометрия, астрономия, музыка). В Средние века они составили соответственно Trivium, как гуманитарный цикл семи свободных искусств, и Quadrivium, как цикл точных наук. Изучение свободных искусств служило основой философского образования как высшего интеллектуального образования. Эллинистическое образование не отказывалось и от физической культуры и пластических искусств. Понятно, что подобный набор учебных дисциплин не может и не должен переноситься на наше образование. Однако справедливо и то, что содержание и порядок усвоения учащимися указанных предметов соответствовали природе развивающегося духа.

Известно, что поражения Афинского государства в Пелопонесской войне от Спарты, а затем от войска А. Македонского были трагичны. Катастрофа разрушила экономику и политическое влияние Афин в мире, глубоко расколола фундамент морали и религии. Однако общество не впало в растерянность, а стремление строить новое общество, основываясь на духовном развитии граждан, никогда не проявлялось сильнее, чем в это время [5, с. 5]. Греческие философские школы стали создателями западноевропейской науки, философии и образования, передав другим народам, в том числе и нам, свое духовное наследие, которое пережило тысячелетия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Марту А. И.** История воспитания в античности. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1998. – 413 с.

2. **Шереги Ф. Э., Дмитриев Н. М., Арефьев А. Л.** Россия на мировом рынке образовательных услуг. – [Электронный ресурс]. – URL: [http:// www.demoscope.ru/weekly/2003/097/analit03.php](http://www.demoscope.ru/weekly/2003/097/analit03.php) (дата обращения: 20.09.2012).
3. **Аристотель.** Никомахова этика // Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1986. – Т. 4. – С. 53–293.
4. **Розанов В. В.** О понимании. – СПб. : Наука, 1994. – 539 с.
5. **Йегер В.** Пайдейя. Воспитание античного грека. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. – Т. 2. – 260 с.

Принята редакцией: 06.05.2013

**Раздел IV
ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНТЕРНЕТ-СРЕДА
СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

**Part IV. TECHNICAL EDUCATION AND THE INTERNET
ENVIRONMENT OF THE MODERN HIGHER EDUCATION
INSTITUTION**

УДК 37.0

**ПРОБЛЕМЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИИ**

А. М. Красюк, А. В. Кириллов (Новосибирск),
В. Ф. Ермолаев (Москва)

В данной статье рассматриваются проблемы технического образования в России, связанные со снижением в образовательных стандартах количества аудиторной нагрузки на изучение фундаментальных дисциплин, являющихся базой для становления высококвалифицированного специалиста (высшая математика, теоретическая механика, сопротивление материалов, теория машин и механизмов). Высокие темпы развития научно-технического прогресса предъявляют повышенные требования к подготовке специалистов с высшим образованием. Однако мониторинг качества обучения указывает на снижение уровня знания студентов. Проведен анализ тенденций, к которым ведет снижение уровня аудиторной нагрузки в образовательных стандартах для специальностей машиностроительного профиля.

Ключевые слова: образовательные стандарты, знания, учебные дисциплины, мониторинг качества обучения.

© Красюк А. М., Кириллов А. В., Ермолаев В. Ф., 2013

Красюк Александр Михайлович – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры теоретической механики и сопротивления материалов, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: krasuk@cn.ru

Кириллов Александр Всеволодович – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры машиноведения факультета технологии и предпринимательства, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: kirillovalvs@mail.ru

Ермолаев Владимир Федорович – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой механики и инженерной графики, Новосибирский технологический институт (филиал), Московский государственный университет дизайна и технологий.

E-mail: evf@cn.ru

THE PROBLEMS OF TECHNICAL EDUCATION IN RUSSIA

A. M. Krasnyuk, A. V. Kirillov (Novosibirsk), V. F. Ermolayev (Moscow)

The article considers the problems of Russian technical education caused by the reducing in the educational standards the in-room studies of the basic subjects, which are the foundation for the formation of the highly qualified specialist (advanced mathematics, theoretical mechanics, theory of the strength of materials, theory of machines and mechanisms). The high speed of scientific and technical progress sets higher requirements for the training of the specialist with higher education. However, a decrease of the knowledge level is detected through the monitoring of the training quality. A trend analysis is carried out to highlight the consequences of the classroom load reduction in the educational standards concerning the machine-building subjects.

Key words: *educational standards, knowledge, academic subjects, monitoring of the training quality.*

Высокие темпы развития научно-технического прогресса, характерные для начала XXI в., предъявляют повышенные требования к подготовке специалистов с высшим образованием [1]. Выпускник вуза должен обладать такими знаниями, которые позволят ему создавать новую технику и технологии, о которых ему не рассказывали в учебных аудиториях. Знания должны помочь ему – будущему инженеру – заглянуть вперед, за границы достигнутого. В противном случае будущий инженер станет сервисменом по обслуживанию техники, разработанной другими специалистами. Так какие же знания нужны студенту, что предлагает изучать новое поколение образовательных стандартов и в каком объеме? Ответ очевиден: нужны те знания, которые востребованы на протяжении продолжительного периода работы специалистов. Иными словами, это фундаментальные знания. На них базируется изучение специальных дисциплин. Именно такие знания позволяют успешно создавать то новое, которое зачастую находится на стыке фундаментальных дисциплин. Например, для инженеров-механиков к таким дисциплинам относятся: высшая математика, теоретическая механика, сопротивление материалов, теория машин и механизмов (ТММ). Знания в области именно этих предметов являются универсальными. На них базируется изучение специальных дисциплин, и они практически неизменны при проектировании и освоении любой техники настоящего и обозримого будущего.

Давайте с этих позиций проведем анализ образовательных стандартов для специальностей машиностроительного профиля. Машиностроение во многом определяет экономическую и военную мощь страны. Станки, самолеты, горное оборудование, металлургия, военная техника и многое другое через 15–20 лет будут разрабатываться и внедряться в производство теми, кто сегодня получает знания в вузовской аудитории.

Объем аудиторной нагрузки в общем количестве часов по техническим дисциплинам в образовательных стандартах (по направлениям подготовки, или специальностям, машиностроительного профиля) второго, а также и третьего поколения резко сокращен, как показывает проведен-

ный анализ, по сравнению с тем, который был в конце XX в. Так, например, в соответствии с Программой по «Теоретической механике» инд. УМУ – 24/1 (утвержденной Учебно-методическим управлением по высшему образованию 18.02.1976 г.) объем аудиторных занятий составлял 204 часа. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) для подготовки дипломированного специалиста по специальности «Самолетостроение и вертолетостроение» предусматривает проведение аудиторных занятий в объеме 102 часа [2]. Сокращение объема часов аудиторных занятий в два и более раз (см. рис. 1) наблюдается и по «Сопротивлению материалов», а по «Теории механизмов и машин» – в три раза [3].

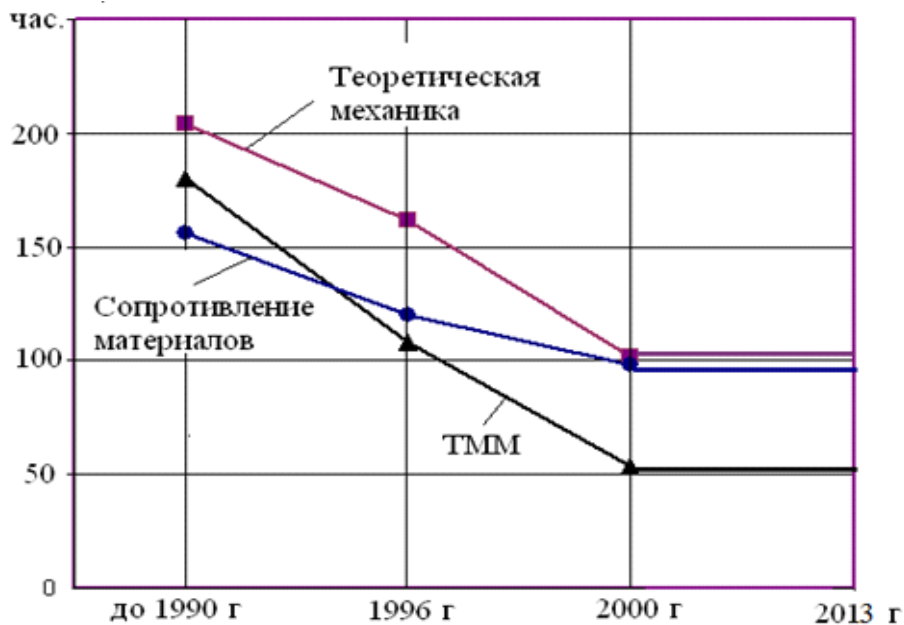
Следует отметить, что содержание упомянутых дисциплин в образовательных стандартах практически не изменилось. Таким образом, прежний объем материала изучается в течение значительно меньшего количества аудиторных часов. В результате, дисциплины преподаются в существенно сокращенном виде. Наиболее сложные разделы зачастую преподаватели не успевают изложить, так как на их изучение требуется больше времени, чем на основные, базовые теоремы. Как правило, именно эти сложные методы, излагаемые в конце преподавания дисциплины, являются наиболее эффективными при расчетах сложных узлов и деталей машин. Поэтому современные студенты обладают не только меньшим объемом знаний по фундаментальным дисциплинам, но и по качеству этих знаний уступают выпускникам вузов конца XX в. Да, в «минимуме содержания» федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) второго поколения и в учебных программах, выполненных по ФГОС третьего поколения, оговорено, что 50 % материала студент должен освоить самостоятельно. И для этого предусмотрено время в расписании занятий. Но в настоящее время нет в расписаниях по 8 часов аудиторных занятий ежедневно.

Давайте реально посмотрим на сложившуюся в техническом образовании ситуацию. Прожить на стипендию невозможно, да и стипендию с такими слабыми знаниями получить сложно. Часть студентов обучаются на контрактной основе, и у них острая потребность в материальных средствах. Поэтому часто студенты в свободное время, предназначенное для самостоятельной работы по дисциплине, работают для получения жизненно необходимых средств к существованию. В конечном итоге, страдает не только качество образования отдельного индивида, но и экономика страны в целом, так как в ней будут работать специалисты с некачественным образованием.

Вместе с тем необходимо отметить, что теперь вместо конкретного содержания стали употреблять термин «компетенция», но сути это не меняет. При этом, как отмечалось выше, более 50 % часов отведено на самостоятельное изучение материала. Наблюдается явная тенденция смещения акцентов от очного образования к заочному. Но тогда нужно отдавать себе отчет, что и качество очного образования станет также соответствовать заочному. Не секрет, что между уровнями качества знаний выпускников вузов по очной и заочной формам обучения лежит огромная пропасть. Похоже, разработчиков стандартов третьего поколения это не вол-

нует. В новых стандартах явно просматривается тенденция к сокращению государственных затрат на высшее образование. Существенное сокращение аудиторной нагрузки в вузах соответственно сократит их финансирование. На практике это означает окончательный переход на полужаочную форму обучения.

Рис. 1. Количество часов аудиторных занятий, соответствующее требованиям ФГОС ВПО для специалистов машиностроительного профиля



Результат такого подхода виден невооруженным глазом уже сейчас. Мы превращаемся из страны разработчиков в страну сервисменов по обслуживанию иностранной техники. В магазинах бытовой техники уже давно нет отечественных холодильников, стиральных машин, утюгов, чайников – практически все разработано зарубежными конструкторами. Почти нет современных автомобилей, самолетов гражданской авиации, горных машин и т. п. Например, в каждой семье и на всех предприятиях имеются компьютеры. Их суммарная стоимость столь велика, что это трудно представить. А какая доля из этих компьютеров приходится на компьютеры отечественного выпуска? Даже корпуса системных блоков, источники питания, клавиатура и мониторы – все импортное. Хотя в этих узлах нет ничего сложного даже для инженера средней руки. Очевидно, что экономические потери при этом огромные. Вот и получается, что сэкономило правительство на образовании (на аудиторных часах), а страна потеряла многократно больше. В стратегическом плане такое положение дел в образовании грозит снижением уровня технической безопасности страны.

В совокупности с уменьшением аудиторных занятий по базовым дисциплинам и общим направлением на «гуманизацию» технического образования выпускник технического вуза в меньшей степени похож на ква-

лифицированного инженера, а больше на «гармонически развитую личность».

Мониторинг качества обучения также указывает на снижение уровня знаний студентов. В качестве критерия оценки воспользуемся сравнением уровня знаний студента с уровнем требований нормативных документов. Такими документами можно считать тесты интернет-тестирования, которые предлагает Министерство образования и науки РФ. Например, для выпускников школ, нормативными требованиями можно считать ЕГЭ. Успешное выполнение тестов считается признаком высокого качества образования по дисциплине. Так ли это? Внедрение ЕГЭ не привело к повышению качества школьного образования. Теперь аналогичная картина стала наблюдаться и в вузе. Студенты с каждым годом все успешнее сдают интернет-тесты ФЭПО, а существенного повышения качества выпускных квалификационных работ не наблюдается [4].

Сейчас тратятся большие средства на переход к подготовке специалистов по европейскому образцу – бакалавры и магистры. Систему оценок переводят с традиционной (2, 3, 4, 5) на 15-уровневую (А, В, С, D и т. д.). Аргумент следующий: отечественный диплом будет соответствовать международным требованиям. Зачем? Зачем тратить большие средства, чтобы облегчить утечку мозгов за рубеж? Кому это нужно, зарубежным фирмам? Или страна не заинтересована в высококвалифицированных специалистах? Хорошо подготовленные выпускники вузов уезжают за рубеж, так как они понимают, что «троечный» диплом их не прокормит. Слабо подготовленные выпускники остаются здесь, в России. Получается, что затраты на реформу образования (а деньги это немалые) направлены на помощь Европе. Очевидно, что реформа образования ничего не дала положительного с точки зрения повышения качества образования.

Если такая тенденция в высшем образовании не остановится, то Россия превратится в страну третьего мира, в страну, богатую исключительно природными ресурсами, а не интеллектуальным потенциалом.

Существует еще одна негативная тенденция, влияние которой скажется лет через 10–12, – это катастрофическое старение профессорско-преподавательского состава университетов. Если во второй половине XX в. доцент относился к материально обеспеченной группе населения, то сейчас это далеко не так. Уровень затрат (моральных, физических и пр.) на достижение квалификации доцента или профессора не соизмерим с уровнем оплаты их труда. Сегодня оплата труда профессора соответствует уровню оплаты госчиновника или инженера средней квалификации. Поэтому молодые прагматичные выпускники вузов не стремятся поступать в аспирантуру, как первую ступень на пути преподавателя высшей квалификации. Как следствие, отсутствует подпитка университетов перспективными молодыми кадрами.

Необходимо в кратчайшие сроки изменить стратегию подготовки специалистов высшей квалификации. И для начала нужно увеличить объем аудиторных занятий по фундаментальным дисциплинам естественнонаучного и общепрофессионального циклов или разрешить вузам самостоятельно определять распределение аудиторной нагрузки внутри циклов дисциплин в зависимости от осваиваемой специальности. Необходимо

перед дипломным проектированием ввести в программу государственный экзамен по специальности с вопросами из области фундаментальных дисциплин. И не допускать к дипломному проектированию откровенно слабых, неуспевающих студентов. Не нужно этого бояться. Дать студенту, не справившемуся вовремя с учебной программой и не допущенному в связи с этим к госэкзамену, возможность сдать такой экзамен в следующем году. Нужно прекратить девальвацию диплома о высшем техническом образовании. Если не принять этих срочных мер, то можно перейти ту черту, за которой возврат к высококачественному образованию будет невозможен.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Леонов М. В.** Технологическое образование в процессе внедрения стандартов нового поколения // Философия образования. – 2012. – № 4(43). – С. 112–122.
2. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 160100 «Самолето- и вертолетостроение». Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 24.12.2010 № 2054. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/recommended/37>
3. **Красюк А. М., Ермолаев В. Ф.** Негативные тенденции в техническом образовании России // Интеграция образовательного пространства с реальным сектором экономики : сб. материалов Междунар. науч.-метод. конф. (27 февраля – 2 марта 2012 г., Новосибирск). – Новосибирск : СГГА, 2012. – Ч. 1. – С. 67–68.
4. **Ермолаев В. Ф., Кириллов А. В., Красюк А. М.** Мониторинг качества результатов обучения // Технологическое образование в XXI веке: проблемы и достижения : сб. материалов Всерос. науч.-практич. конф. / под. ред. В. В. Крашенинникова. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2011. – Ч. 2. – С. 38–43.

Принята редакцией: 30.05.2013

УДК 13 + 37.0

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. С. Тагильцева (Новосибирск)

В статье раскрывается проблема гуманизации технического образования, рассматривается социально-философский аспект, подняты вопросы о проблемах глобализации общества и образования. Определен круг проблем, которые могут быть решены с созданием новой программы преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе.

Ключевые слова: глобализация, общество, гуманизация технического образования, гуманизм.

© Тагильцева Ю. С., 2013

Тагильцева Юлия Сергеевна – аспирант кафедры МОиР, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: nvk@stu.ru, Tagilceva78@mail.ru

THE SOCIAL-PHILOSOPHICAL PROBLEMS OF HUMANIZATION
OF THE TECHNICAL EDUCATION

Yu. S. Tagil'tseva (Novosibirsk)

In the article, the problem of humanization of technical education is described, its social-philosophical aspect is considered, the questions about the problems of globalization of society and education are brought up. There is defined a set of problems which can be solved by creation of a new program of teaching of humanitarian disciplines in the technical college.

Key words: globalization, society, humanization of technical education, humanity.

Гуманизация образования заключается в создании новой программы формирования и развития целостного духовного мира человека в условиях супертехногенной цивилизации XXI в. [1, с. 15]. В условиях глобализации и информатизации общественных процессов потоки информации уже не контролируются государством, как прежде. Национальное культурное поле наполняется ценностями, отличными от культивируемых прежде [2, с. 141; 3–4].

Все чаще ученые подчеркивают, что современный кризис образования имеет внутренние причины, обусловленные несовершенством существующей концепции образования. Конечно, кризис не лежит на поверхности явлений, он имеет внутренний характер, связанный с утратой смыслов для образования человека. В последние годы стало особенно ясно, что техническое образование не оправдывает надежд на развитие и воспитание человека, способного к переустройству общественной жизни, производству и сохранению культуры, экологии, правопорядка.

Абсолютизация научно-технического прогресса привела современную цивилизацию к созданию техносферы, четко очертившей пределы своих возможностей. Наступило время, когда система образования и тесно взаимодействующие с ней социальные институты должны начать формирование людей, опирающихся на культуру [5, с. 23].

Для того, чтобы понять сущность проблемы гуманизации образования, необходимо обратиться к истории. Во все времена образование понималось как определенный социокультурный механизм, как способ трансляции культурных ценностей, социальных норм и жизненных смыслов. В рамках образования человеку предлагалось осваивать накопленный опыт и знания, нормы и правила [6, с. 7]. Начиная с Платона, философы рассматривали образование как социальный институт; не ограничиваясь рефлексией и критикой сложившейся системы образования, они выдвигали проекты ее преобразования. Таким образом, образование рассматривалось как форма «социального наследования». Данный подход не отвечает современной социокультурной ситуации, которая характеризуется быстрой сменой структурных форм, глобальным экологическим кризисом и распадом традиционных ценностей, т. е. идет рефлексивный процесс преобразования картины мира. Параллельно происходит процесс критики ранее господствующих смыслов, универсальной культуры. Современная куль-

тура должна быть ориентирована на самоценность человека как уникальности и личности. Один из принципов Канта – человек всегда должен быть целью и никогда не должен быть средством [7], но именно для современной культуры он становится регулятивной идеей, а не просто гуманистическим мечтанием.

Культура транслирует накопленный социальный опыт, универсалии культуры обеспечивают воспроизводство определенного образа социальной жизни и типов личности. В образовании складываются механизмы способов жизнедеятельности, социализации личности, подготовки к способу бытия в современной культуре, т. е. оно является способом аккультуризации личности и способом формирования человека новой, будущей культуры.

Решение актуальных задач по формированию гуманистического мышления студентов технических вузов осложняется их отношением к гуманитарным наукам как к чему-то второстепенному, необязательному. Этому в значительной мере способствовали догматизм и оторванность общественных наук от реалий жизни. Серьезной методологической проблемой технического вуза на сегодняшний день является формирование сознания студентов с учетом потребностей современного общества. Это требует совершенно новых установок – гуманизации технических наук. Гуманизация технического образования заключается в создании новых инновационных педагогических технологий в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе [6, с. 107].

Гуманизм – профессионально значимое качество для педагога. Современное педагогическое мышление, вбирающее в себя логику культуры, порождает установку на переход от человека «образованного» к человеку «культуры», умеющему соотносить в своем мышлении и своей деятельности разные формы деятельности и духовные ценности.

Для своего концептуального оформления педагогические и психологические концепции потребовали философского обоснования. Такая ситуация создает мощные стимулы для развития социальной философии. В современных условиях под влиянием научно-технической революции роль технических знаний в системе культуры стала более важной.

Опыт зарубежных образовательных систем показывает, что даже при наличии очень низкого уровня знаний молодые специалисты достигают высоких показателей в практическом их применении, особенно в творческом использовании. Система отечественного образования предоставляет каждой личности достаточно высокий уровень знаний в узких областях науки, но тем самым забывают о духовной культуре воспитания. Возможно, все это и стало причиной так называемого «технократического мышления», являющегося главным препятствием для формирования у студентов технических вузов понимания того, что в их будущей профессиональной деятельности важно учитывать человеческий фактор, что гуманное отношение к человеку — обязательное условие существования и обновления общества.

Современный специалист, в какой области бы он ни работал, должен быть мобильным, динамичным, способным творчески мыслить и решать принципиально новые задачи. Стратегию проведения занятий разрабатывает сам преподаватель в силу своих знаний, возможностей и профессио-

нальных навыков педагогического мастерства. Технические дисциплины, как правило, доверяется преподавать лицам с техническим образованием, не имеющим соответствующей подготовки в области педагогики.

Поэтому техническое образование предполагает разбор критических ситуаций, анализ отрицательных последствий (для общества и человека) технической деятельности, начиная с научного изучения и заканчивая промышленным производством; предполагает анализ ценностей, которые определяют эту деятельность и различные массовые ошибки ученого, проектировщика или технолога. Здесь действительно придется обращаться к различным гуманитарным дисциплинам, но не вообще, как это происходит сейчас, а именно для целей уяснения ученым отрицательных последствий для человека его деятельности, причин, обуславливающих типичные ошибки, антигуманитарный характер технической деятельности [8]. В плане образования это означает рефлексию своей профессии, ее границ, осознание и критический анализ культуры (технической или гуманитарной), к которой ты принадлежишь, знакомство и диалог с противоположной культурой. Техническое образование не сводится только к указанным моментам, оно предполагает и определенную систему содержания. Система содержания, в свою очередь, включает в себя несколько этапов.

Первый этап – это «Профессиональная ориентация». На данном этапе студент знакомится с областью организационно-управленческих профессий, задачами, которые они решают, проблемами, встающими в сфере управления и организации, краткой историей данных профессий.

На втором этапе происходит освоение дисциплин специального характера, необходимых для данного цикла профессиональной ориентации.

Третий этап это «Философско-методологическая подготовка», когда студент знакомится с блоком из трех дисциплин: философией, методологией, наукой, прежде всего в рефлексивной манере. Другими словами, это должно быть гуманитарное и методологическое введение в данные дисциплины. Например, раскрываются особенности философского, методологического и научного подходов, специфика работы с философским текстом; рассматриваются взаимосвязи между философией, методологией и наукой, основные области применения знаний этих дисциплин, этическая проблематика. Однако каждая из этих областей деятельности решает самостоятельные задачи и имеет свой круг ценностных установок и принципов.

Таким образом, проблема гуманизации образования, особенно технического, приобретает в настоящее время особое значение, поскольку непосредственно связана с успешным развитием всего общественного организма. К сожалению, все вышесказанное иногда остается голой теорией, однозначного решения этой задачи пока не существует.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хайруллин Ф. Г. Гуманизация высшего технического образования и духовное развитие инженерно-технической интеллигенции : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04. – Уфа, 2000. – 40 с.
2. Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ). – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2010. – 298 с.

3. Косенко Т. С., Наливайко Н. В. Вопросы воспитания в контексте современных мировых процессов // Философия образования. – 2009. – № 1(26). – С. 158–164.
4. Майер Б. О. О «постмодернизме» реформы отечественного образования // Философия образования. – 2009. – № 1(26). – С. 35–43.
5. Хайруллин Ф. Г. Гуманизация высшего технического образования и духовное развитие инженерно-технической интеллигенции. – Уфа, 1998. – 218 с.
6. Рубанцова Т. А. Гуманизация современного образования. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2000. – 249 с.
7. Кант И. Критика чистого разума. – М., 1998. – 960 с.
8. Иващенко Г. А., Блинова Т. И. Гуманизация графической подготовки специалистов технического профиля // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 1/2 (62). – С. 113–117.

Принята редакцией: 03.06.2013

УДК 378 + 004.738.5

УПРАВЛЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕПУТАЦИЕЙ ВУЗА

Е. А. Поддячая (Новосибирск)

В настоящее время проблемы репутации и управления сформировавшимся образом образовательной организации получают все более широкий резонанс в сфере образования. В разворачивающемся соперничестве учебные заведения прибегают к активному использованию Интернета для расширения своих коммуникационных возможностей. Поддержание положительной репутации вуза в Интернете влияет не только на усиление его конкурентоспособности и перспективности, но и в целом позволяет свидетельствовать об уровне развития образования в регионе и стране. В данной статье проведен анализ особенностей интернет-репутации вуза, факторов формирования репутации образовательной организации в Интернете, описана система управления репутацией и комплекс возможных действий для реализации процесса управления интернет-репутацией вуза.

Ключевые слова: интернет-репутация, управление репутацией, репутация вуза, нетнография, социальные медиа.

MANAGING THE INTERNET REPUTATION OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Е. А. Poddyachaya (Novosibirsk)

At the present time, the problems of managing the reputation and image of educational organizations are gaining a broad resonance in the educational

© Поддячая Е. А., 2013

Поддячая Екатерина Александровна – ассистент кафедры рекламы и связей с общественностью Института рекламы и связи с общественностью, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: katepo88@mail.ru

field. In the unfolding competition, the institutions of higher education resort to the extensive use of Internet to enhance their communicational capabilities. Maintaining a positive image of the higher education institute on the Internet has an influence not only on the strengthening of its competitiveness and outlook for the future, but, in general, makes it possible to indicate the level of educational development in a region or a country. The author analyzes the characteristics of Internet reputation of the higher education institution and the factors which form the educational reputation. In the article, there is also described an online reputation management system and a set of possible actions to implement the process of management of the Internet reputation.

Key words: *Internet reputation, reputational management, reputation of the institution of higher education, netnography, social media.*

Постепенный сдвиг экономики от ориентации на производителя к ориентации на потребителя потребовал от организаций перехода на рыночные ценности. Вузам необходимо превращаться в предпринимательские организации, отслеживающие любые изменения в потребительских предпочтениях [1, с. 209]. В сложившейся ситуации реформирования образовательной системы, приведения ее в соответствие с мировыми стандартами и рыночными принципами именно наработанный годами репутационный капитал становится одним из основных активов образовательного учреждения. В условиях усиления конкуренции в сфере образования управление данным активом требует профессионального подхода. Более того, появление Интернета и стремительное развитие новой коммуникационной среды сделали вопрос защиты репутации вузов весьма актуальным.

Изучению деловой репутации уделялось достаточное внимание отечественными и зарубежными учеными, среди которых К. С. Букша [2], С. В. Горин [3], Г. Даулинг [4], А. Заман [5], Ф. И. Шарков [6]. Особенности управления репутацией как одной из составляющих стратегического планирования занимались Э. Гриффин [7], Г. П. Михайлец [8]. Работы Т. А. Юдиной [9] посвящены изучению и моделированию процессов управления репутацией в сфере образования.

Однако до сих пор не сложилось единого определения понятия «репутация». Исследователи из Университета Южной Флориды выявили 49 оригинальных авторских формулировок деловой репутации, которые условно разделили на три группы [10]. Во-первых, репутация рассматривается как общая осведомленность о деятельности компании, не предполагающая глубокого анализа и оценки; во-вторых, как некое знание о компании, полученное из опыта или на основании мнений сторонних экспертов; в-третьих, как нематериальный актив, имеющий стоимостное выражение. Сужая область функционирования репутации до образовательной среды, под репутацией высшего учебного заведения следует понимать общественную оценку, создавшееся устойчивое мнение элементов внешней и внутренней среды вуза о его деятельности, возникшее либо вследствие прямого контакта с вузом, либо на основе информации, полученной о нем из других источников [9]. Таким источником все чаще становится Интернет.

Репутация образовательной организации в Интернете представляет особый исследовательский интерес в связи с увеличением темпов роста информатизации общества. Процесс передачи информации об услугах вуза

целевой аудитории является важнейшей составной частью маркетинговой деятельности учебного заведения, а в условиях усиления конкурентного давления вузы начинают активно включать все доступные виды коммуникационного инструментария в Интернет. Новое информационное пространство придало репутации дополнительные уникальные характеристики. Особенно сильно на работу с виртуальной репутацией повлияли увеличение скорости передачи информации и частота размещения сообщений, а также неограниченные объемы данных, хранящихся в Сети. Эти характеристики вынуждают организовывать мониторинг общественного мнения о вузе и учитывать, что опубликованные материалы остаются в виртуальных архивах очень долго – по сути, любая опубликованная в Интернете информация может быть доступна целевым аудиториям в течение длительного периода.

Факторы формирования репутации вуза в Интернете можно разделить на две группы. Во-первых, общие факторы формирования репутации высшего учебного заведения, т. е. мнения о вузе, которые из реального пространства транслируются группами целевых аудиторий в виртуальное: качество образовательной деятельности вуза, взаимодействие с работодателями и показатели трудоустройства выпускников, квалификация профессорско-преподавательского состава вуза, учебно-методическая деятельность учебного заведения, показатели экономической и научной деятельности, репутация управленческого персонала вуза [11, с. 53]. Во-вторых, факторы, характеризующие присутствие образовательной организации в Интернете: качество, частота обновления и информационная наполненность сайта, активность коммуникационной деятельности в социальных медиа, инструменты и характер взаимодействия со всеми группами целевых интернет-пользователей, наличие доступных образовательных интернет-услуг и образовательных ресурсов. Оценка каждой составляющей репутации вуза оказывает влияние на формирование его репутации в Интернете в целом. Действие указанных факторов формирования репутации направлено на представителей внутренней и внешней интернет-среды вуза. К представителям внутренней интернет-аудитории относятся сотрудники, преподаватели и студенты вуза. Внешняя среда представлена следующими группами интернет-пользователей:

- потребители образовательных услуг, к которым относятся школьники, абитуриенты, студенты или любые другие категории интернет-пользователей, заинтересованные в перспективе получить образование в данном учебном заведении (будущие магистранты и аспиранты, работники, желающие получить дополнительное образование, пройти курсы повышения квалификации);

- потребители репутации вуза в Интернете. Группа интернет-пользователей состоит из школьников, абитуриентов, студентов и их родителей, представителей муниципальных органов образования, работодателей и компаний-партнеров, сотрудников кадровых агентств, представителей профессиональных ассоциаций и интернет-сообществ;

- вузы-конкуренты, вузы-партнеры;

- средства массовой информации, представители интернет-изданий, социальные медиа.

Управление репутацией вуза в Интернете можно представить в виде системы, цель которой сводится к организации мер по взаимодействию внутренних организационных и технических возможностей вуза и потребностей представителей его внешней среды, ради укрепления статуса учебного заведения в Интернете. Модель системы управления репутацией вуза в Интернете предполагает взаимодействие двух подсистем – управляющей и управляемой. В качестве субъекта управления (управляющая подсистема) выступают органы управления вузом и персонал, отвечающий за разработку коммуникаций вуза, а также реализующий присутствие вуза в Интернете. Наиболее характерными объектами управления (управляемая подсистема) является интернет-представительство вуза, формы электронной коммуникации с группами целевой аудитории, доступность в Интернете показателей учебной, экономической, научной деятельности вуза.

Реализация процесса управления интернет-репутацией вуза представляет собой постоянно проводимый комплекс действий, состоящий из трех основных этапов: репутационный аудит в Интернете, анализ полученных данных и реагирование. Первый из этапов нацелен на сбор первичной информации о вузе и включает в себя мониторинг публикаций и упоминаний о вузе в Интернете и нетнографическое исследование.

На этапе мониторинга упоминаний происходит сбор количественных данных, складывающихся из результатов поисковых запросов о вузе, публикаций в электронных СМИ. Для отслеживания информации по данным направлениям существуют интернет-сервисы, которые можно разделить на три группы: поисковые службы, «человеческие» сервисы мониторинга и автоматические программные средства. Первые два связаны с формированием списка ключевых слов, по которым будет проводиться поиск. Ключевыми словами могут быть название вуза, наименования факультетов, специальностей, имена руководителей, преподавателей, выпускников или студентов, различные написания этих ключевых фраз, аббревиатуры и сочетания с актуальными для поиска словами и словосочетаниями. В ходе работы ключевым словам присваивается рейтинг на основании частотности запросов в поисковых системах и упоминаний в текстах.

Наиболее доступным способом мониторинга является ручной поиск при помощи информационно-поисковых сервисов Google, Яндекс, Rambler, при котором значимыми являются результаты первых двух страниц выдачи в разделе общего поиска, отсортированные по релевантности и дате. Аудиовизуальный поиск (вкладки «Картинки», «Видео» в поисковых системах) служит дополнением к поиску текстовой информации. Мониторинг изображений, аудио- и видеoinформации помогает определить аудиовизуальный образ вуза, выявить качество, актуальность, эмоциональную тональность, соответствие размещаемых файлов корпоративным требованиям, а также наличие негативных трансформаций фирменного стиля, таких как пародийные ролики, «фотожабы», «видеоприколы».

Более широкие возможности для мониторинга предоставляют так называемые «человеческие» сервисы мониторинга. Небольшие онлайн-сервисы, запускаемые пользователем, ищут упоминания о вузе по определенным видам социальных медиа. Например, omgili.com осуществляет поиск по форумам, tweetbeep.com проводит мониторинг микроблогинга,

www.backtype.com отслеживает ключевые слова в комментариях по всем видам социальных сетей. Существуют отдельные механизмы поиска в блогосфере (blogsearch от Google или Яндекс.Блоги), использование которых обязательно для изучения информационного поля вуза, потому что, во-первых, блоги имеют тысячи подписчиков и четкую тематическую направленность, а, во-вторых, размещенные в блогах материалы индексируются поисковыми системами и довольно быстро попадают на первые позиции результатов выдачи по запросам пользователей. Еще одним инструментом мониторинга интернет-репутации считаются автоматизированные системы, которые являются в своем большинстве платными. Однако данные программные средства объединяют в себе возможность мониторинга с встроенными механизмами анализа и систематизации полученных данных, а также с автоматическим определением тональности отобранных сообщения. Существует более 150 автоматизированных систем мониторинга англоязычных социальных медиа (Radian6, Lithium, Alterian SM2, Cymfony, Brandwatch, Visible Technologies) и около десятка программных решений, подходящих для работы с русскоязычными ресурсами (BrandSpotter, Buzzware, IQBuzz, Kribrum, Wobot).

С появлением и стремительным развитием социальных медиа мнения и предпочтения потребителей образовательных услуг стало сложно оценить в количественном выражении. Однако именно в социальных медиа содержится значительная часть информации, позволяющей охарактеризовать репутацию вуза. Современный пользовательский сегмент Интернета состоит из многочисленных коммуникационных сервисов, представляющих собой UGC-площадки. Это означает, что весь информационный материал, многообразный по содержанию, формату, способу организации передачи, на таких площадках создается самими пользователями. Наиболее распространенными примерами подобных средств коммуникации являются блоги, микроблоги, социальные сети, wiki-ресурсы, форумы, сервисы хостинга. Перечисленные социальные медиа значительно облегчили пользователям процесс обмена мнениями, но одновременно усложнили процесс исследования репутации в Интернете из-за закрытости некоторых сервисов и отсутствия их индексации поисковыми сервисами. «Word of mouth», или «сарафанное радио», стало самостоятельным коммуникационным направлением в Интернете. Такой способ обсуждения деятельности образовательных организаций является слабо регулируемым процессом из-за скорости и простоты передачи информации. Событие получает освещение с разных точек зрения и в различных форматах (статья, документ, видеозапись, фотография, отзыв, подкаст) и становится известным широким кругам интернет-пользователей, для которых информация, размещенная в Интернете, является весьма значимой и вызывающей доверие.

Однако сейчас стал доступен метод сбора и анализа качественной информации, который называется нетнография. Термин «нетнография» образуется сложением понятий «Интернет» и «этнография» и обозначает качественный, интерпретируемый метод исследования, использующий этнографические исследовательские техники, оптимизированные посредством Интернета для исследования социального контекста в онлайн сообществах [12]. Этот подход помогает выделять из полученных данных мне-

ния и оценочные суждения участников сообществ, а также оценку соответствия виртуального статуса вуза ожиданиям его целевой аудитории. Виртуальный статус представляет собой перечень и глубину сервисов и возможностей, которые вуз предоставляет своим целевым аудиториям через Интернет. К таким сервисам можно отнести сайт образовательной организации, чья глубина использования может значительно варьироваться от только представительских функций до возможности участия в интернет-конференциях, вебинарах, коммуникации с преподавателями, доступа к электронным учебным материалам. В связи с тем, что интернет-пользователи могут наблюдать за повышением виртуальных статусов коммерческих организаций не только за счет внедрения дополнительных функций в сайт, но и расширения коммуникационного пространства такими социальными сервисами, как Facebook, ВКонтакте, Одноклассники, Twitter, образовательные организации ради преимущества в конкурентной борьбе тоже начинают активно внедрять в свою интернет-деятельность данные инструменты коммуникации. С ростом популярности социальных сетей репутация вуза во многом стала зависеть от качества его виртуального статуса, от присутствия вуза в социальных медиа и его репутации в виртуальном пространстве, которые можно изучить благодаря нетнографическим технологиям.

В нетнографическом исследовании репутации вуза выделяют несколько методологических этапов. Первоначально необходимо определить и отобрать виды социальных медиа и специализированные интернет-сообщества в них, где присутствуют представители внешней и внутренней среды вуза. Следующим шагом является организация наблюдения за отобранными сообществами и сбор данных. Нетнография позволяет организовать наблюдение естественным образом без оказания давления или влияния на участников сообщества и выявить вопросы, которые обсуждаются потребителями по собственной инициативе. Причем в этом случае исследователю не нужно внедряться в виртуальное сообщество, а можно воспользоваться открытыми сообществами. Далее осуществляются анализ данных и обобщение информации от интернет-пользователей, а затем ее преобразование и доведение до субъекта управления. Кроме того, нетнография позволяет воздействовать на участников социальных сетей для поддержания и улучшения имиджа вуза. Это может быть реализовано через целенаправленное внедрение в интернет-сообщество и формирование необходимого общественного мнения.

Таким образом, мониторинг и нетнографическое исследование позволяют фиксировать активность по тиражированию мнений о вузе в Интернете, находить интересные отклики, отвечать на них, а также реагировать на негативные сообщения. На втором этапе управления репутацией вуза в Интернете, а именно на этапе анализа данных, полученных при мониторинге, необходимо оценить возможный репутационный риск. Для этого определяются тональность сообщения (негативная, позитивная, нейтральная), причины и частота появления публикаций, концентрация на определенных видах социальных медиа, их связь с событиями, происходящими с компанией. Определение и изучение авторов сообщений может значительно помочь в выборе средств по защите репутации.

Первоначальной мерой этапа реагирования на полученные сведения о репутации в Интернете является минимизация репутационного вреда, заключающаяся в работе с негативными сообщениями, которые нельзя замалчивать или пытаться удалить, так как репутация вуза в Интернете формируется в течение длительного времени и на основе длительного опыта взаимодействия интернет-пользователей и вуза. Правильное взаимодействие с авторами может включать в себя благодарность за время, которое человек потратил на отзыв, а также извинения, если эта его претензия оправданна, разъяснение причины сложившейся ситуации и предложение способов выхода из нее.

Кроме того, реакционной мерой могут стать действия по замещению или вытеснению негативных публикаций, реализующиеся через формирование массива «защитных» комментариев в доступных источниках сообщений, например, форумах, блогах, комментариях в различных видах социальных медиа. Для вытеснения негативных результатов из поисковой выдачи эффективно применить активную информационную контр-кампанию. В случае, когда сообщение, наносящее репутационный вред, содержит недостоверные данные, клевету или оскорбления, возможно прибегнуть к информированию администрации ресурса о возникшей проблеме. Иногда крайней мерой по противодействию может стать придание огласке случая черного PR или клеветы в адрес вуза.

Комплекс мер по управлению интернет-репутацией необходимо выполнять постоянно, но с возможными усилениями активности или глубины анализа в период важных для вуза событий, таких как приемная кампания, участие в отраслевых соревнованиях, аттестация. Известность в Интернете усиливает информационные требования, предъявляемые к вузу со стороны студентов, общественности и сотрудников. Цель процесса управления репутацией заключается в том, чтобы на основе огромного массива разнообразной информации, собранной в том числе из Интернета, провести анализ репутации, выявить причины в колебании оценок деятельности вуза и принять возможные реакционные меры, а также на уровне высшего управления вузом внести необходимые изменения в коммуникационную политику вуза или те аспекты его деятельности, которые вызвали общественный резонанс в Интернете.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Афанасиади К. Г.** Нетнографические технологии в предпринимательском вузе // Российское предпринимательство. – 2012. – № 6 (204). – С. 208–212.
2. **Букша К. С.** Управление деловой репутацией. Российская и зарубежная PR-практика. – М. : И. Д. Вильямс, 2007. – 144 с.
3. **Горин С. В.** Деловая репутация организации. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 256 с.
4. **Даулинг Г.** Репутация фирмы: создание, управление и оценка эффективности / пер. с англ. – М. : ИМИДЖ-Контакт ; ИНФРА-М, 2003. – 368 с.
5. **Заман А.** Репутационный риск: управление в целях создания стоимости / пер. с англ. – М. : Олимп-Бизнес, 2008. – 416 с.
6. **Шарков Ф. И.** Константы гудвилла: стиль, паблисити, репутация, имидж и бренд фирмы. – М. : Дашков и К, 2009. – 272 с.
7. **Гриффин Э.** Управление репутационными рисками: стратегический подход / пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. – 237 с.

8. Михайлец Г. П. Практическая имиджелогия: управляй своей репутацией! – М. : Вершина, 2008. – 200 с.
9. Юдина Т. А. Формирование системы управления репутацией высшего учебного заведения. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pguas.ru/science/advertisement> (дата обращения: 6.09.2012).
10. Шилина Ю. Репутация компании. Безупречность как основа капитала. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://habeas.ru/category/zhurnal/prodvizhenie-prodovolstvija-2010-%E2%84%9604/reputacija-kompanii> (дата обращения: 6.09.2012).
11. Резник С. Д., Юдина Т. А. Система и механизмы управления репутацией высшего учебного заведения // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 2. – С. 51–57.
12. Мясоедов А. Нетнография для инноваций. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.socismr.com/themes/default/material.asp?folder=1986&matID=2371> (дата обращения: 6.09.2012).

Принята редакцией: 30.05.2013

УДК 378 + 004.738.5

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХ МЕРОПРИЯТИЙ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

А. А. Мышанский (Новосибирск)

Автор проанализировал потенциал использования обучающих online-мероприятий в организации учебного процесса в высшей школе. Формирующаяся в настоящее время виртуальная коммуникационная среда предоставляет множество новых возможностей организации обучения. Автор предлагает вариант интеграции традиционных форм организации практических занятий в новой коммуникационной среде. В статье рассмотрены виды online-мероприятий, проводимых коммерческими организациями, их сильные и слабые стороны, а также выделены наиболее перспективные форматы проведения обучающих online-мероприятий.

Ключевые слова: *e-learning, online-мероприятия, вебинар, дистанционное обучение.*

THE SPECIFICITIES OF THE INTERNET-BASED TRAININGS

А. А. Myshansky (Novosibirsk)

The author analyzes the potential of online-learning activities in the educational process in higher education. The development of the virtual communication environment provides many new opportunities for the training process organization. The author offers an option of integrating the traditional forms of practical training organization in the new communication environment.

© Мышанский А. А., 2013

Мышанский Андрей Алексеевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: myshansky@mail.ru

The article considers the types of online-activities that are conducted by commercial organizations, their strengths and weaknesses, as well as indicates the most prospective forms of the online-learning activities.

Key words: *e-learning, Internet-based Trainings (IBT), web-based trainings, webinar, remote training.*

Практическое применение обучающих online-мероприятий в деятельности специалистов разных уровней и специальностей все более приобретает актуальность и становится эффективным инструментом взаимодействия с различными аудиториями студентов и слушателей.

В современном мире, где влияние новейших технологий на все аспекты жизни с каждым годом все ошутимее, индустрия обучающих тренингов, мастер-классов, как и любые другие аналогичные индустрии, неизбежно меняется, подстраивается под новые стандарты, новые требования аудитории, новые правила игры. Одним из частных следствий такого положения вещей является формирование фактически отдельной индустрии – планирования и проведения виртуальных online-тренингов и иных online-мероприятий.

Идея виртуального тренинга в целях привлечения массового интереса как на корпоративном, так и на доступном широкой общественности уровне появилась давно. А технологический прием привлечения слушателей к интересным темам и методикам, обладающий сильным эмоциональным воздействием на целевую аудиторию, не только не потерял своей актуальности сегодня, но и приобрел статус одного из основных инструментов многих бизнес-тренеров и преподавателей-практиков, работающих с аудиториями удаленно [1].

Одним из таких новаторских приемов является формат online-тренинга, объединяющий в своей основе формат традиционных тренингов в системе «offline» и «online»-среду трансляции, понятие online-тренинг, или специальное обучающее мероприятие в сети Интернет, – это специальное событие, организованное преподавателем или группой преподавателей-тьюторов, направленное на группу людей, объединенных общими интересами в среде Интернет, и не имеющее территориального материального расположения [2].

Сегодня это направление набирает все большие обороты и становится важной частью корпоративных коммуникаций, поскольку помимо ключевой функции online-тренинги обладают рядом дополнительных, таких как предоставление маркетинговой информации; при этом каждое действие участников можно отслеживать и оценивать, а виртуальный показатель участия является переменной для определения взаимодействия качества и количества участников [3].

Весь комплекс online-обучения носит интерактивный характер и является аналогом событий offline. Обычно они представлены как ряд мероприятий формата «конференция» по индивидуально введенной проблематике или как комплекс событий, объединенных единой тематикой обсуждения [4]. Такие мероприятия обычно проходят на специально предоставленных интерактивных площадках и включают ссылки на дополнительные сервисные сайты, для ознакомления участников с контентом пред-

ставленной проблематики, а также дополняются специальными возможностями приложения (такими, как электронные презентации, звуковые и иллюзорные приложения, возможности ведения блога и чата между участниками, а также визуальный контакт участников, доступный посредством web-камер). Совокупность всех участников online-мероприятия принято называть интерактивной площадкой проведения события.

Обучающие семинары и другие online-тренинги, как и прочие виртуальные мероприятия, могут вести специально приглашенные модераторы либо внутренние специалисты организации, имеющие определенный практический опыт проведения бизнес-тренингов «классического» формата и дополнительные знания IT-технологий.

Успешность того или иного обучающего online-мероприятия определяется следующими особенностями.

Во-первых, это оперативность и актуальность информации. Здесь в основе лежит ключевая особенность Интернет-пространства – динамика доступных новостных обновлений, при этом за счет оперативности специального online-мероприятия обсуждение ключевых вопросов становится доступным любой организации транснационального или филиального характера, что обеспечивает одинаковую доступность получения как для головного штаба, так и филиальных подразделений.

Виртуальные события используются не только для проведения обучающих тренингов для персонала, но также для презентации продукции или услуг, проведения ведомственных совещаний и заседаний по управлению продуктами и человеческими ресурсами [5].

Сегодня специальные online-мероприятия также становятся источником информации для традиционных медиа – в силу количественной неограниченности интерактивной площадки при проведении мероприятий любой представитель СМИ может стать участником события, предварительно зарегистрировав свое участие. Причем возможности профессиональной деятельности представителя медиа не ограничены функционально и предполагают его активное участие в обсуждении, возможность формулировать уточняющие вопросы, получить сопроводительные материалы и дополнительные возможности записи мероприятия для повторного воспроизведения. Российская журналистская действительность подтверждает заявленный факт. Так, например, популярные еженедельные информационно-аналитические издания и сетевые порталы регулярно ссылаются на выдержки обсуждений, освещающих актуальные события недели.

Во-вторых, участником обучающих мероприятий online может стать фактически любой желающий, имеющий минимум технического оснащения и доступ к сети Интернет, если ему интересна проблематика обучения. Зачастую online-тренинги становятся впоследствии площадками для обсуждения поднятых на мероприятии важных вопросов. Мнения различных людей на интерактивных площадках гораздо чаще оказываются диаметрально противоположными друг другу, чем это происходит в традиционных СМИ. При столкновении мнений, в свою очередь, каждый волен вынести из обсуждения то, что сам считает верным. Более того, в силу материального отсутствия интерактивной площадки количество участников обсуждения фактически неограниченно и может варьироваться от

нескольких человек до сотен, что гарантирует многообразие суждений.

В-третьих, популярности интерактивных площадок в качестве универсальной открытой среды способствует ее доступность. Мнение, высказанное в рамках обсуждения прошедшего обучающего online-мероприятия, не ограничивается тиражом газеты, размером полосы или хронометражем телевизионного сюжета. Интернет не накладывает ограничений на содержание и формат того, что пользователь хочет сказать; единственным условным ограничением служит модератор, который принимает решение о допуске сообщения в общую полосу чата.

Другим важным преимуществом online-обучения становится активность пользователей, которые являются мотивированными и включенными участниками мероприятия не по принуждению организатора или в результате случайного стечения обстоятельств, а выступают вполне конкретно заинтересованными лицами, с готовностью участвующими в обсуждениях. С другой стороны, форматы обучающих online-мероприятий также не предполагают навязывания информации участникам и представляют собой открытый форум.

Для преподавателей высших учебных заведений обучающие online-мероприятия являются:

- оптимальным инструментом для работы со студентами заочного и вечернего отделения;
- в отдельных случаях это удобный инструмент для работы со студентами старших курсов, имеющими плотный рабочий график, так как он позволяет выбрать время учебной деятельности, не принимая во внимание распорядок работы учебного заведения;
- способом организовать обмен опытом и проведение различных межвузовских мероприятий.

К минусам или, скорее, к обстоятельствам, осложняющим организацию и проведение обучающих online-мероприятий, можно отнести лишь то, что для их организации требуется достаточно четко прописывать правила участия, раскрывать цели проведения данной формы учебной деятельности.

Как инновационный инструмент преподавателя, обучающие online-мероприятия нуждаются в своей видовой классификации; как и классические обучающие мероприятия, мероприятия online-формата по периодичности условно можно разделить на:

- единовременные: имеющие разовую форму преподнесения (мастер-классы);
- многократные: мероприятия, имеющие в формате периодичность повторного преподнесения (обучающие курсы).

Говоря об отечественных обучающих online-мероприятиях, резонно отметить существенную их отсталость от западных практик ведения сетевых мероприятий, которые уже приобрели статус повсеместного использования [6].

Однако в последние три года отмечаются следующие тенденции на рынке обучающих online-мероприятий. Ключевая тенденция – это общее развитие популярности технологий для проведения виртуальных и online обучающих мероприятий, особенно в сегменте корпоративных проектов

(встреч, совещаний, тренингов, круглых столов и так далее), причем динамика начала нарастать еще в 2008 г., до начала экономического кризиса.

Следующей важной тенденцией является смена форматов. Многие проекты меняют формат, т. е. сокращают время проведения, уменьшают масштабы, а соответственно, экономят бюджет. Логика происходящего понятна: в условиях кризиса организациям пришлось столкнуться с необходимостью снижать операционные затраты за счет упомянутой смены формата. Непосредственно в сегменте обучающих мероприятий отмечается векторная направленность на online-мероприятия, которая в полной мере соответствует диктуемым требованиям.

И, наконец, третий важный момент касается корпоративного сектора: в условиях кризиса большинство компаний столкнулись с необходимостью проведения обучающих и командообразующих мероприятий, нацеленных на укрепление имеющейся команды и поднятие командного духа. Опять же, вполне логичное развитие событий: бизнесу необходимо было пережить кризис, понеся минимум потерь в условиях, когда зарплаты снижаются и следуют увольнения. При подобных условиях формат обучающих online-мероприятий стал одним из самых действенных инструментов в руках руководства, а для транснациональных и национальных компаний такие мероприятия – в принципе незаменимый инструмент.

Но, несмотря на эту воодушевляющую информацию, количество обучающих online-мероприятий, прежде всего имеющих в основе своей бизнес-коммуникацию, до сих пор остается незначительным. Современный рынок таких мероприятий в массе своей представлен обучающими программами в формате частных семинаров дистанционного обучения ведущих образовательных учреждений. Данное направление получило название «e-learning» (сокращение от английского «Electronic Learning») – «система электронного обучения, синоним таких терминов, как электронное обучение, дистанционное обучение, обучение с применением компьютеров, сетевое обучение, виртуальное обучение, обучение при помощи информационных, электронных технологий» [7].

Ключевым инструментом «e-learning» выступает «вебинар», или сетевое совещание, в ходе которого (модератором) излагается содержательный базис объясняемого материала, а участниками (слушателями) выполняются ряд заданий, приобщенных к изученному материалу.

В зависимости от сервиса и функциональных особенностей обучающие online-мероприятия могут быть представлены дополнительными возможностями, описанными Е. Скибой [8]:

1. «Whiteboard» (дословно: белая доска, электронный аналог школьной доски) – электронная панель, выполняющая функции доски для совместной работы; как правило, представлен стандартный набор инструментов для рисования, как в «Paint»: линия, круг, прямоугольник, текст, загрузка картинки и т. п.

Каждый участник процесса имеет возможность работать с контентом на доске в одном режиме с другими участниками процесса, а именно: добавлять свои комментарии к схемам на доске, а также дорисовывать, исправлять, наглядно объяснять коллегам, находящимся удаленно, свою точку зрения. Поэтому «whiteboarding» отлично подходит для «мозгового штур-

ма», участники которого находятся в разных местах. Этот тип взаимодействия часто включается в программное обеспечение для проведения видеоконференций.

2. «Breakout rooms» (букв.: – комнаты прорыва) – виртуальные комнаты для работы в малых группах, оснащенные технологиями для совместной работы с текстовым и видеоматериалом, часто включающие в себя технологию «whiteboarding», технологию совместной работы с презентациями «PowerPoint» и другие технологии для совместной работы, например, для решения кейса или для обсуждения контраргументов в подготовке к дискуссии.

Участники комнаты видят и слышат друг друга, рисуют на доске («whiteboard»), общаются в чате, но не видят участников других групп. Модератор может наблюдать и координировать работу в каждой из комнат. По завершении обучаемые из комнат могут собраться в общей сессии и обсудить результаты своей групповой работы.

3. Совместная работа с приложениями – это инструмент, когда модератор или другой участник с соответствующими правами начинают демонстрацию экрана своего компьютера (всего экрана или отдельного программного продукта) всем остальным обучаемым. В некоторых случаях модератор может передать управление своим компьютером участнику или, наоборот, показать определенные действия на его компьютере, сопровождая их комментарием.

4. Интерактивные опросы позволяют быстро собрать мнения участников по той или иной теме. Технология дает возможность быстро создавать опросник, редактировать его, размещать, например, в виртуальном классе и других синхронных электронных средствах обучения.

5. Вебтуры («webtours») – совместный web-серфинг – это технология, позволяющая совместно «путешествовать» по web-сайтам.

6. Совместная работа с «PowerPoint» – единовременная совместная работа над презентациями в Microsoft PowerPoint сразу нескольких членов команды или рабочей группы.

Согласно представленным данным, становится очевидным, что для проведения обучающего online-мероприятия очень важным является выбор интерактивной площадки; если обучающее online-мероприятие не является внутрикорпоративным, т. е. его площадка не определена на одном из сервисных компьютеров организации, то в Интернете представлен ряд площадок для общего пользования, формально закрепленных за организациями, занимающимися проведением специальных мероприятий в сети. Ниже приведен краткий анализ площадок, их отличительные особенности и стоимость использования.

1. «Webinar2.ru»: популярный сервис от команды Андрея Парабеллу-ма, ведущего специалиста инфобизнеса. Очень популярная и активно используемая площадка с включенными основными функциями: аудиовещание, чат, возможность оставлять сообщения и комментарии, добавлять и удалять участников.

К положительным сторонам данного сервиса можно отнести удобный интерфейс, бесплатную основу использования, отдельный чат, который впоследствии можно перенести на свой сайт.

Минусами ресурса являются:

- высокая загрузка сервиса, периодически бывает недоступен;
- задержка голоса (5–10 с);
- отсутствие дополнительных мультимедиа функций;
- необходимость установления дополнительных программ для вещания.

2. «Kastim.ru»: еще один популярный и бесплатный сервис для проведения «вебинаров» в Рунете. Быстрая и простая регистрация, нет ограничения на количество участников, высокое качество звука.

Плюсы:

- быстрая и простая регистрация участников;
- возможность принимать оплату от участников (но включая комиссию сайта – 10 %);
- включенный сервис дополнительных инструментов.

Минусы:

- сложная навигация по сайту;
- устаревший дизайн.

3. «Wiziq.com»: зарубежная интерактивная площадка, с двумя видами аккаунта (на платной и бесплатной основе). Платный аккаунт отличается расширенным функционалом, наличием технической поддержки, возможностью сохранять файлы на сервере «wiziq» и принимать оплату участников. Число участников на более 500 слушателей.

Положительными чертами сервиса являются:

- множество функций, комплексное решение задач заказчика;
- вещание через сайт, не нужны дополнительные программы;
- широкий функционал бесплатного аккаунта.

Минус:

– ограниченность тарифных планов – de facto он один, составляет 50 дол. США абонентской платы за год.

4. «Webinar.ru»: одна из самых популярных платных площадок Рунета, бесплатных аккаунтов нет, но есть несколько тарифных планов на выбор.

Плюсы:

- множество функций, комплексный сервис дополнительных функций;
- вещание через сайт, что не требует установки дополнительных программ;
- несколько тарифных планов.

Минус:

- высокая стоимость проведения.

Следует отметить, что представленный список не является закрытым и его пополнение происходит регулярно, однако вопрос приоритета той или иной площадки всегда остается за организаторами специальных событий в Интернет, а значит, сводится к частному поиску оптимальных площадок ведения.

Итак, как замечают многие профессионалы, так или иначе прибегающие в своей работе к сети Интернет, процент организаций, использующих обучающие online-технологии, постоянно растет. И связано это с тем, что динамичная бизнес-среда все более синтезируется с Интернет-средой, открывая тем самым все большие возможности ведения бизнеса; в свою

очередь, online-мероприятия становятся оптимальным решением для все больших запросов бизнеса.

Подводя некоторые итоги, следует сказать, что Интернет-технологии, в частности обучающие online-мероприятия, действительно оказывают серьезное влияние на содержание деятельности педагогов в сфере коммуникаций и бизнес-тренеров. Принимая новые правила коммуникационной игры, бизнес-тренеры и педагоги, преподающие коммуникационные технологии для бизнеса, не только укрепляют коммуникационную среду организации своего заказчика, но и получают оптимальную и адекватную современным условиям возможность формирования информационного поля вокруг жизненных интересов организации – заказчика образовательных услуг.

Таким образом, необходимо сделать вывод о том, что при разработке стратегии использования новых технологий в обучающем процессе невозможно не внедрять опыт организации и проведения обучающих online-мероприятий. Следует также не забывать обо всем многообразии инструментов электронных коммуникаций, которые, в свою очередь, диктуют необходимость профессионального использования данных ресурсов в педагогической деятельности, в силу новизны и специфики среды реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Вебинары.** – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.stalkercity.ru/webinar.html> (дата обращения: 6.08.2012).
2. **Валиева Т. Г.** Информационные коммуникации и современность. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://infotoolkit.ru/articles/10sites-webinars/> (дата обращения: 8.01.2012).
3. **Первый** международный портал вебинаров. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://webinary.com.ua/> (дата обращения: 24.07.2012).
4. **Николаев Г. Э.** Виртуальные события // Бизнес-журнал BizTimes. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://biztimes.ru/index.php?artid=1555> (дата обращения: 19.05.2012).
5. **Программа** для вебинаров, сервис-вебинаров. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://webinary.biz/> (дата обращения: 12.08.2012).
6. **Вебинары:** откуда растут ноги. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=12339> (дата обращения: 14.08.2012).
7. **Вопросы и ответы.** Заочное, дистанционное и интернет-образование. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.dospo.ru/f_0010.html (дата обращения: 19.09.2012).
8. **Скиба Е.** Средства синхронного и асинхронного электронного обучения. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=10320> (дата обращения: 6.07.2012).

Принята редакцией: 30.05.2013

Раздел V
ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Part V. THE ISSUES OF DIDACTICS AND THE ASSESSMENT
OF THE QUALITY OF THE HIGHER EDUCATION
INSTITUTION'S ACTIVITY

УДК 37.0 + 378 + 316.7

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВАНИЯ ДИДАКТИКИ

Т. Н. Ищенко (Красноярск)

В сложившихся условиях развития образования, потребностей общества, вызовов времени становится актуальной проблема разработки философско-методологических оснований дидактики и рассмотрения ее как фундаментального научного направления по формированию культуры мышления. В каком случае (при каких условиях) у познающего субъекта формируется рефлексивное мышление, деятельная способность, что позволит ему в дальнейшем разрешать сложившиеся проблемы, противоречия в профессиональной деятельности? В статье мы попытались ответить на ряд проблемных вопросов через призму развития философской мысли, методологии науки, чтобы на основе выявленных причин сложившихся проблем в познании наметить пути их решения. Автор рассматривает диалектический подход к выявлению проблем дидактики и способов их разрешения как прогрессивное действенное средство.

Ключевые слова: дидактика, мышление, диалектика, противоречие, познание, аналитическое познание, синтетическое познание, восхождение от абстрактного к конкретному, проблемный вопрос.

THE PHILOSOPHICAL-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF DIDACTICS

T. N. Ishchenko (Krasnoyarsk)

The current conditions of education development, the society's demands and the challenges of modern time – all lead to a more urgent need for working out

© Ищенко Т. Н., 2013
83-93

the philosophical-methodological foundations of didactics and applying the latter as a fundamental science to shape a higher culture of thinking. In which case (under which conditions) can the learner develop reflexive thinking, an active ability to resolve forthcoming problems and contradictions in professional life? This article addresses a number of problem questions, viewed through the prism of philosophical thought and its development, as well as through the methodology of science, in order to find out the causes of the present cognition issues and draft some ways to tackle them. The author considers the dialectical approach as a progressive efficient means.

Key words: *didactics, thinking, dialectics, contradiction, cognition, analytical cognition, synthetic cognition, ascending from the abstract to the concrete, problem question.*

Проблемы, свойственные развитию общества, экономики, нашли свое отражение и в образовании [1–2]. С одной стороны, образование – отпечаток развития общества, но с другой – от развития образования зависит будущее развития общества. В связи с этим перед педагогикой встают задачи, решение которых является некоторым ответом на возникшие вызовы времени. Сложившиеся проблемы в образовании в процессе познания ставят перед педагогикой задачи, решение которых позволит разрешить ключевые противоречия. Однако заметим, что в сложившейся ситуации одной лишь педагогике разрешение таких проблем не по силам. Осуществление комплексного подхода к решению проблем обуславливает необходимость в обращении к основаниям: *философским* началам, определяющим методологические основания, категориальный аппарат; *дидактическим*, определяющим средства познания, разработку и выбор дидактических систем, дидактических принципов, образовательных технологий; *психологическим*, исследующим психические процессы, психические новообразования, свойственные разным возрастам, развитие личности (личность как предмет исследования теоретической психологии) и т. д. От того, в какой степени удастся сформировать целостный взгляд на проблематику образовательного процесса, на выявление причинно-следственных связей сложившихся проблем, на способы разрешения противоречий, зависит не только качество образования, но и развитие личности, общества в целом.

Таким образом, педагогика (как область человеческого знания) нуждается в прочном методологическом знании, философском фундаменте, который будет способен удержать ее в кризисные времена, даст точку опоры в разрешении противоречий, теоретических и практических задач, обнаруживающих себя в образовательном процессе. Если полагать, что стержнем педагогики является дидактика, то возникает острая необходимость в разработке ее философско-методологических оснований. И заметим, что эти основания касаются рассмотрения проблемы развития человеческого познания. Обратим внимание на то, что акценты понимания дидактики как теории обучения (еще в толковании Я. А. Коменского) с необходимостью смещаются на ее понимание в широком смысле как «фундаментального научного направления» («фундаментальная наука»), главной целью которого становится формирование культуры мышления (А. И. Гончарук). Мышления как деятельной способности человека, по-

зволяющей преобразовывать природу и самого человека. Если рассматривать дидактику как фундаментальное научное направление, то нет сомнения, что зарождение ее методологических оснований необходимо искать в философии. А так как мышление есть предмет (вопрос) философии, то важно понять, какими средствами возможно его сущностное рассмотрение в педагогике? Как психический процесс, мышление рассматривает психология, позволяющая дать характеристики психическим новообразованиям, этапам личностного развития и т. д. С одной стороны, философия и теоретическая психология совпадают, так как исследуют сознание, мышление, чувства. С другой стороны, философия исследует их возникновение и развитие исторически, а психология «выясняет, как они возникают и развиваются онтогенетически – у отдельного индивида»; предмет психологии – отношение сознания к мозгу человека, к телу человека, но отношение сознания к окружающему миру – предмет философии. На таком понимании соотношения философии и психологии настаивал Э. В. Ильенков [3, с. 189]. В этом соотношении, на наш взгляд, заключается сущность дидактики как фундаментальной науки, которая отражает одновременную взаимозависимость психологии и философии. В связи с этим противоречия образовательного процесса, вызовы XXI в. не представляется возможным рассмотреть и разрешить в дальнейшем лишь с позиции психологии по сути своей. А если учесть, что объективные характеристики мышления как универсальной деятельной способности основаны на объективной противоречивости действия, то тем самым следует признать, что в сложившихся условиях развития личности дидактика ищет опоры на исторический и диалектический методы [4, с. 52].

В современном образовательном процессе, в процессе познания (как общеобразовательной, так и высшей школы) обыденные представления в полной мере не перерабатываются в форму понятий, что исключает разумную деятельность в постижении объективной истины предмета, формирование субъективности. Но именно переход от представлений к понятию и есть «движение мышления», сущность познания. В формальной логике «понятие оформляется (движение субъективности принимает форму понятия) через абстракцию и обобщение чувственно-предметного материала» [5, с. 33]. Однако поиск истинной формы мышления есть предмет классической философии, где «форма понятия есть внутренняя всеобщнеобходимая форма саморазвития самой вещи. И выявляется она путем движения от абстрактного к конкретному» [5, с. 33]. Гегель сформулировал одно из важнейших положений диалектической логики, согласно которому абстрактная всеобщность является лишь формой общего представления, но не формой понятия. Конкретную всеобщность он называет нормой понятия как некоторое логически выраженное единство многих абстрактных определений. Влечение к истине как теоретической идее является одним из важнейших условий деятельности познания, поскольку в нем и содержится истина. Познание предстает как идея истинного (теоретическая идея) и идея блага (практическая идея), где тождество теоретической и практической идеи Гегель усматривает в абсолютной идее. Абсолютная идея как разумное понятие есть, с одной стороны, «возврат к жизни», но в то же время – «понятие есть не только душа, но и свободное

субъективное понятие, которое есть для себя и потому обладает *личностью*, – есть практическое, в себе и для себя определенное, объективное понятие...» [6, с. 931–932]. Исходя из этих суждений, именно понятие и есть абсолютный субъект. Понятие включает все богатство деятельной способности, отраженной в человеческой культуре и выраженной в науке. Владение понятием уже подразумевает владение и способами его выявления.

В «Диалектической логике» Э. В. Ильенков пишет: «Способ восхождения от абстрактного к конкретному позволяет перейти от некритически-эмпирического описания явлений, данных в созерцании, к их критически-теоретическому пониманию – понятию» [7, с. 290]. Этот переход логически выражается как переход от абстрактной всеобщности представления к конкретной всеобщности понятия. Кроме того, такой переход позволяет избежать ложных представлений о предмете, полученных путем созерцания, обуславливает обогащение восприятия человека мыслительным содержанием, позволяющим разумно владеть предметом. Если вспомнить гегелевское «не все известное есть понятое», тогда в этих условиях разрешается проблема между знанием и пониманием; бессмысленным становится вопрос о связи теории с практикой, так как в самом развитии понятия – движение субъективности. Если субъективность отражает истинное содержание объективности (предметной действительности), то такой результат процесса познания свидетельствует о преодолении односторонности и догматичности субъективности (Г. В. Лобастов). Только мыслящий субъект, владеющий разумными средствами познания, способен дойти до сути предмета, преодолеть предел своей субъективности.

Л. С. Выготский отмечает, что «понятие не только отражает действительность, но и систематизирует ее, включает данные конкретного восприятия в сложную систему связей и отношений и раскрывает эти связи и отношения, недоступные для простого созерцания». А так как метод движения «познающего мышления к истине есть восхождение от абстрактного к конкретному», то именно в этом Выготский видит метод и для психологии [3, с. 205–207].

Появление конкретного является результатом задеирования в процессе познания синтетического пути познания наряду с аналитическим. В этих условиях «познание есть противоречие, снимающее само себя», где идея истинного в деятельности познания расчленяется на единство противоположностей: аналитическое познание и синтетическое познание, как мыслил Гегель. Аналитическое познание, являясь непосредственным соотношением понятия с объектом, лишено опосредствования, т. е. оно является непосредственным способом передачи понятия. В условиях современного образовательного процесса это характерно для процесса познания, где понятие дается в готовом виде обучающимся без напряжения мысли и задеирования мыслительных средств его обнаружения, открытия. Однако «всеобщий переход от аналитического к синтетическому познанию вызывается необходимостью перехода от формы непосредственности к опосредствованию, от абстрактного тождества к различию» [3, с. 897]. В отличие от аналитического познания, синтетическое познание стремится к постижению того, что есть в понятиях, к схватыванию

многообразия определений в их единстве. Гегель, рассматривая синтетическое познание как переход от абстрактного тождества к отношению (от бытия к рефлексии), выделяет три его момента: дефиницию (выведение определения из конкретного характера), членение (всеобщее выступает как предпосылка членения), научное положение (единичность как содержание). Таким образом, аналитическое познание – путь, сообразный с природой; синтетическое познание – путь, сообразный с логикой познания, что обуславливает их тождество, противоречивое единство, что является собой путь преобразования сознания.

Осуществляя восхождение от абстрактного к конкретному, мышление преодолевает эту противоположность, «но для этого оно должно прежде ее теоретически фиксировать, выразить как логическое противоречие. Этот момент в движении мысли и представляет собой момент наивысшего напряжения всех интеллектуальных сил. Если мышление способно выдержать это напряжение, оно способно подняться с эмпирического на теоретический уровень отражения действительности. Если нет – оно дальше эмпирии не идет. Абсолютизация рассудочной логики, которая не допускает противоречия, свойственна как раз эмпиризму, в том числе и такой его разновидности, как позитивизм» [8, с. 136].

Диалектика как научный метод познания представляет не просто альтернативу эмпиризму, позитивизму, а становится мощным интеллектуальным средством (орудием) в процессе познания, способным противостоять фрагментарности процесса образования личности, субъекта деятельности, поскольку этот процесс может быть только целостным. Диалектика как способ мышления позволяет активную деятельную природу познающего включать в сложный и, вместе с тем, захватывающий процесс познания, вызывающий удивление и напряжение мысли. В основе этого способа мышления лежит принцип обнаружения и разрешения противоречий действительности. Принцип противоречия – один из важнейших методологических принципов, который должен лежать в основании процесса познания, определять ход развития мысли и формирование субъектности. Но что как не логика включает в себя субъектность? Можно утверждать, что в формах логики и выражена активность субъекта, поскольку «в своем всеобщем содержании форма мышления совпадает со всеобщей формой деятельности» (Г. В. Лобастов). В каких условиях познающий будет способен к активно-творческому преобразованию объективного мира? Что, собственно, и определяет исходное определение субъектности. Г. В. Лобастов отмечает, что «процедура введения логического содержания в контекст субъективности есть, конечно же, задача все-таки педагогическая и по своему существу обратная задаче философской, заключающейся в извлечении на поверхность сознания всеобщих логических форм. Философия теоретическим исследованием выстраивает науку логики, педагогика обязана практически ее встроить в субъективность» [9, с. 75]. Тогда для педагогики появляется задача по определению условий и средств этого встраивания. Деятельность познающего в таких условиях должна становиться целесообразной, опосредствованной, преобразовательной. Целесообразная деятельность предполагает формирование способности целеполагания, а способность целеполагания «опреде-

ляет и форму вещи в деятельности» (Г. В. Лобастов). Познающий, способный к постановке проблемы, цели и определению средств ее достижения, становится субъектом деятельности, человеком мыслящим. Задействование диалектического метода позволит включить в процесс познания мощнейшую способность – мышление, которое в отличие от памяти имеет неограниченные возможности в постижении и отражении окружающей действительности и дает возможность обучающемуся познать самого себя.

Обращение к научным методам познания, ключевым принципам познания, полагание их в основу деятельности и преподавателя, и обучающегося, в основу учебного процесса предоставляет возможность разрешения ключевого противоречия – противоречия между характером предметного содержания и разумными способами его освоения субъектами образовательного процесса. При этом заметим, что «разумная образовательная деятельность нуждается не только в проработке принципов, но и в детальном описании всех ее составляющих, с тем, чтобы была видна «технологическая» канва перехода всеобщего содержания культуры в субъективность человеческой индивидуальности» [5, с. 47].

В связи с отмеченным можем полагать, что образовательная технология с необходимостью конструируется на основе ключевых научных методов, теоретических подходов и принципов их реализации. Только в отношении этих компонент технология будет являться тем звеном, которое позволит запустить процесс интериоризации как присвоение культуры, как снятие отчуждения между познающим и тем, что познается (предметом). Но и здесь не все так просто. Чтобы реально управлять учебным процессом, необходимо выявление основных законов его функционирования и развития. Необходимо выделить такие интеллектуальные средства познания, которые будут свойственны как возрастным особенностям познающего и теории развития личности (психологический аспект), так и развитию культуры мышления и отношений (дидактический, философский аспекты).

Диалектика в этих условиях является методологией, которая способна определить основания для развития. Диалектика одновременно выступает как научный метод познания, способный обеспечить осмысление и осознание сути постигаемого, и в то же время как средство познания, выработанное и историческим ходом развития мысли, и логическим. Как фундаментальная основа, она позволит выявить систему тех принципов (дидактических), которые определяют суть образовательных систем и их реализацию.

Сократ, подаривший «сократический» метод познания (метод вопрошания), уже заострил внимание на недопустимости в процессе познания подачи знаний в готовом виде. Аристотель, уделяя внимание проблемам познания, анализировал выводное знание, тем самым определяя развитие логики. Источником научного познания он считал удивление («мать учения») как первый шаг к познанию природы, науки, признавая воображение не только основой искусства, а и основой наук. Разработке учения о методе познания законов природы посвятил свое произведение «Новый органон» Ф. Бэкон, утверждавший, что знание – сила. Возникает вопрос: в каком случае знание становится мощной силой, позволяющей решать проблемы?

По мнению Гегеля, познающий субъект «обладает всем существом объективного мира; его процесс состоит в полагании для себя конкретного содержания этого мира как тождественного с понятием и, наоборот, в полагании понятия – как тождественного с объективностью» [6, с. 885]. Владение понятием, способность его выводить, открывать в процессе познания формирует рефлексивное мышление у обучающегося, который становится способным разумно управлять собственной деятельностью.

По мнению Э. В. Ильенкова, важнейшая задача дидактики – сформировать «способность суждения», для этого «надо решительно перестроить всю дидактику на основе современного понимания всех логических категорий, то есть понятий, выражающих подлинную природу развивающегося мышления. Иначе разговоры о совершенствовании дидактики останутся лишь благими пожеланиями, а учебный процесс и впредь будет формировать «способные умы» лишь в виде исключения из правил» [10, с. 200]. Важнейшей задачей в разработке научной дидактики красноярский ученый А. И. Гончарук считает выяснение объективных законов, по которым появляется, функционирует и развивается учебный процесс. Им предложено рассмотрение дидактики на основе политэкономии и развития философской мысли. В сложившихся условиях развития общества, на фоне остро проявившихся проблем экономики, на наш взгляд, этот подход является прогрессивным и требует детальной разработки.

Зарождение дидактики в философских изысканиях, по сути своей, и представляет ключевой вопрос – формирование культуры мышления, формирование и развитие человека, способного постигать культурное наследие человечества и обуславливать ее (культуры) дальнейшее развитие. Тем самым ставится задача развития человеческой субъективности, мышления посредством формальной и диалектической логики. А в Логике сосредоточены разумные средства познания, проверенные временем и результатами развития мысли человека. Однако если современный ученик, студент способны лишь поглощать готовые знания, теоретические положения со слов учителя, преподавателя, то тем самым мы воспитываем потребителя, у которого развивается не критическое мышление, формируется догматический способ мышления и деятельности. Человек в этих условиях не приобщается к культурно-историческим корням, но тогда и его развитие не зависит от предлагаемых педагогических мер, и он формируется как субъект деятельности не благодаря школе, а вопреки ей. Об отдаленных последствиях таких педагогических мер свидетельствуют обозначенные выше проблемы, среди которых актуальными становятся проблемы нравственности, проблемы духовности, познания. Г. В. Лобастов убедительно доказывает, что «субъективная сила педагога и заключается в способности движения в материале чувственности по логике понятия, которая захватывает вещь в ее крайних моментах – в моменте возникновения и моменте снятия вещью себя».

Если рассматривать учебный труд по существу, то в продукте труда материализуются идеи, отношения и орудия, но эти средства суть проявление развитости сознания (мышления), общества, природы (в широком смысле), что собственно и должно определять теорию учебного процесса [11]. Преобразованное сознание способно преобразовать общество посред-

ством диалектики отношений, проявляющейся в формах труда и функциях труда, где «индивидуальный труд выступает как спокойный анализ и сложная кооперация как напряженный синтез» [11, с. 20–21], что, собственно, и требует дальнейшего развития экономики, общества. Проведя фундаментальные исследования мыслящей способности человека, Гегель отмечал: «*Каково понятие, таков и труд*».

Э. В. Ильенков, В. В. Давыдов отмечали «трагическое расхождение» в учебном процессе между «усвоением знаний» и развитием способности мыслить, обостряя проблему познания. Пути решения философ видел в задействовании диалектики как прогрессивного метода познания, психолог – в формировании у учащихся уже начальной школы теоретического мышления, т. е. способности оперировать понятиями. Экспериментальные исследования, проведенные (В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониним и др.) в области педагогической психологии, свидетельствуют о необходимости перехода с уровня чувственного познания на уровень рационального познания уже в начальной школе, доказывая ведущую роль теоретических знаний в развитии ребенка. Тем самым признается необходимость в овладении мыслительными операциями познания на ступени начального образования. Такой подход позволил сформировать концепцию развивающего обучения, в основе которой лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения логических операций познания, движения мысли от абстрактного к конкретному, включения познающего в процесс совместного планирования, осуществления рефлексии. В этой же логике важно определить: какой способ мышления мы формируем, развиваем в высшей школе и каким образом задействование логических средств познания получает свое развитие при переходе от одной ступени обучения к другой в процессе непрерывного образования.

Проблемы познания не могут быть решены без пристального рассмотрения важнейшего интеллектуального средства – вопросов, поскольку вопрос есть форма постановки проблем. Такие вопросы выявляют противоречия в предмете и способы их разрешения. Как процесс приобретения в ходе общественно-практической деятельности человека истинных знаний об объективном мире, познание окружающего мира начинается с анализа (т. е. членения целого на части с целью обнаружения сущности предмета), средством которого является вопрос, и завершается синтезом (соединением, установлением взаимодействия и связей частей), средством которого является ответ. Между вопросом и ответом существует диалектическая зависимость, поскольку вопрос первичен, есть исходная основа познания, а ответ – вторичен, является результатом развития. Вопросительные формы играют важную роль в процессе познания. Постановка вопроса чаще требует «разрушения, отрицания целого»; ответ как результат деятельности мышления, направленной на разрешение проблемы, напротив, есть созидание. Вследствие этого вопрос и ответ представляют единство противоположностей в процессе познания [11].

Рассматривая вопрос как средство познания, необходимо акцентировать внимание на проблемных вопросах. Каковы основные виды проблемных вопросов? Ответ на этот вопрос лежит в логике, поскольку две ос-

новые формы мысли (понятие и суждение) определяют два основных вида проблемных вопросов: вопрос-понятие и вопрос-суждение (технология конструирования этих вопросов разработана А. И. Гончаруком, В. Л. Зориной) [11–13]. В таком понимании роль проблемных вопросов (противоречий) становится определяющей в процессе познания. Проблемный вопрос-понятие содержит мысленное принуждение, заключающееся в требовании раскрыть понятие по содержанию, отразив существенные признаки предмета, и объему, указав виды данного понятия. Вопрос-суждение содержит двойное принуждение: требует раскрыть два понятия и установить связь между этими понятиями. Рассмотрение проблемных вопросов не только с позиций формальной логики (структура вопроса: оператор вопроса, базис вопроса), а с позиции диалектической логики (вопрос выступает как средство анализа и одновременно предпосылка для противоположного действия – синтеза в связи с характером познавательного процесса, с природой логической формы) приводит к выявлению их мировоззренческой функции. При успешном овладении интеллектуальным инструментарием познания, с одной стороны, и технологией проведения занятий с конструированием проблемных вопросов, заданий, с другой стороны, студенты способны сами конструировать задания к научным текстам, выдвигать идеи и организовывать процесс познания в студенческой группе, т. е. строить отношения, обогащая тем самым непроизводительный труд (преобразование сознания посредством идей и преобразование общества посредством отношений) [11]. В этих условиях в полной мере используются ключевые средства познания – понятие («как момент познания окружающего мира») и суждение («как процесс познания по замкнутому кругу с выходом на спираль»). Но необходимо отметить, что логические формы (суждения и умозаключения) еще не несут того развивающего потенциала для субъекта познания, если они не осмысливаются как средства действия с содержанием и обуславливаются им, а не используются как «мертвые» логические структуры. Если ключи познания оторваны от объективной логики развития понятия, от живого движения мысли, то тем самым мы игнорируем и природу познания, и природу постигаемого предмета. Что получается в результате – мы видим в сложившихся проблемах образования.

Нынешняя ситуация в образовании в ее реалиях описана в XX в. Э. В. Ильенковым: «Традиционная и очень несовершенная педагогическая практика, будучи выражена (описана) в терминах передовой философской концепции, то есть нарядившись в маскарадный костюм чуждой ей философии, начинает выглядеть как практика передовая, как практика прогрессивная, не будучи таковой на деле» [11, с. 75]. Конец XX – начало XXI вв. можно охарактеризовать появлением многообразия предлагаемых методик, а порой и технологий-однодневок как плода субъективизма отдельного человека, вне опоры на теоретическое и практическое наследие философской школы и дидактики в широком смысле, как фундаментальной науки, что не позволило разрешить основные противоречия образовательного процесса [15]. В сложившихся условиях так называемая всеобщая технологизация учебного процесса, к сожалению, чаще игнорирует живую человеческую мысль, развитие способности мыслить, анализиро-

вать противоречивость явлений, общественной жизни и ее выражение в таких формах мысли, как понятие, суждение, умозаключение, что обедняет не только язык, но и развитие человека, разрушает его нравственные основы.

Владение предметом, овладение определенными компетентностями с необходимостью предусматривают владение студентом системой понятий и развитой способностью разумно им (понятием) оперировать. В этих условиях формируется субъект деятельности, коммуникации становятся содержательными, а, следовательно, личностное развитие получает качественные характеристики. Такой подход к решению проблем образовательного процесса задействует конкретные логические и образные средства познания, которые были выработаны историческим развитием философии, науки и искусства, что и приведет к повышению качества образования. Осуществляя разумную деятельность, целесообразный, опосредствованный труд по постижению культурного содержания, теории, студент, любой познающий, способен к постижению противоречивости, целостности мира. Движение действующего субъекта, владеющего теорией (понятием), обеспечивает его развитие, саморазвитие, в котором внутренне «запечатлены условия, мотивы и способы действия». Вследствие такого преобразовательного труда преобразованное сознание способно сознательно вырабатывать идеи, разрешать сложившиеся противоречия в обществе, в профессиональном и личностном плане. В этих условиях качество непроизводительного труда возрастает до такой степени, что за пределами учебного процесса выпускник способен на этой выработанной основе (сознанием и отношениями) осуществлять производительный труд. Если полагать, что нравственность есть форма сознания, определяющая отношение человека к сознанию, к обществу и к природе, то можно заключить: если учебный процесс игнорирует диалектику труда, то тем самым продукт его представляет противоположное понятие (порождает безнравственность). Не претендуя на полноту проведенного исследования, мы отразили свое видение на проблемы процесса познания, на пути поиска их решения посредством диалектики, на выявление содержательных оснований дидактики.

Дидактика объективно требует осуществить переход *от сообщенных знаний*, от бездумного заучивания готовых истин *к знаниям выводным*, к воспитанию способности мыслить, что предполагает задействование всеобщего принципа противоречия как ключа к открытию не только знания (понятия, системы понятий), а и творческой личности в образовательном пространстве (преобразование собственно природы человека). Метод научного познания – восхождение от абстрактного к конкретному – позволит сократить процесс познания, избежав перегрузки, и направить мышление по пути открытия объективной истины, избежав окольных путей. Огромное значение и роль в будущем предвещал Эвальд Ильенков именно дидактике. Дидактике как фундаментальной науке о процессе познания, как науке, интерпретирующей в педагогике диалектические идеи, выявляющей ее философские основания [16, с. 407].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Черных С. И.** Реформирование высшей школы России в свете образовательных технологий XXI в. // *Философия образования*. – 2013. – № 2(47). – С. 8–13.
2. **Скачкова Н. В.** Перспективные изменения образовательной среды в контексте постиндустриальных трансформаций // *Философия образования*. – 2012. – № 2(47). – С. 4–7.
3. **Мареев С. Н.** Из истории советской философии: Лукач – Выготский – Ильенков. – М. : Культурная революция, 2008. – 448 с.
4. **Барсуков И. С.** Труд и мышление: проблема взаимообусловленности перехода предела субъективности форм мышления и разрешения противоречий труда // *Актуальные проблемы развития мировой философии: материалы II Междунар. науч.-теор. конф.* – Астана : Изд-во ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, 2013. – Т. II. – С. 52–56.
5. **Лобастов Г. В.** Теоретическая психология как педагогическая способность // *Вестник РГГУ*. – 2009. – № 7. – С. 31–47.
6. **Гегель Г. В. Ф.** Наука логики. – М. : Мысль, 1998. – 1072 с.
7. **Ильенков Э. В.** Диалектическая логика: очерки истории и теории. – 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1984. – 320 с.
8. **Мареев С. Н.** Классическая философия и «философия науки». – М. : Изд-во СГУ, 2012. – 351 с.
9. **Лобастов Г. В.** Деятельность и категориальная форма // *Вопросы философии*. – 2009. – № 6. – С. 72–81.
10. **Ильенков Э. В.** Об идолах и идеалах. – 2-е изд. – К. : Час-Крок, 2006. – 312 с.
11. **Гончарук А. И.** Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса). – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2002. – 68 с.
12. **Ищенко Т. Н.** Проблемный вопрос как интеллектуальное средство познания // *Сибирский педагогический журнал*. – 2010. – № 1. – С. 92–101.
13. **Зорина В. Л., Нургалиев В. С.** Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения. – 3-е изд., испр. и доп. – Красноярск: СибГГУ, 2005. – 168 с.
14. **Ильенков Э. В.** Дидактика и диалектика // *Вопросы философии*. – 1974. – № 2. – С. 75–79.
15. **Ищенко Т. Н.** Диалектика как метод научного познания в образовательном процессе // *Сибирский педагогический журнал*. – 2008. – № 11. – С. 152–158.
16. **Давыдов В. В.** Психическое развитие и воспитание // *Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова*. – М. : ИНТОР, 1994. – 128 с.

Принята редакцией: 03.06.2013

УДК 378 + 37.0

**ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ДИДАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Б. И. Ким (Костанай, Республика Казахстан)

Критический взгляд на современное образование, отражающий исторический период перехода традиционной системы образования на новую качественную, не может состояться вне философско-методологических обоснований центрального ядра образования – дидактики. Со-

циальную философию образования и методологию дидактики педагогической науки объединяет раздел философии гносеология (эпистемология) – теория познания объективной реальности, имеющая прямое отношение к познавательному процессу студентов и учащихся.

Качество образования достигается в нашем опыте инновационной технологией знаниевых тестов и учебного (обучающего) тестирования, особенно на предэкзаменационном этапе. Традиционную тестологию – науку о контроле и оценке качества образования применяем в новой системе ее синтеза с дидактикой – теорией обучения. Функциональная интеграция двух родственных наук в образовании (дидактики и тестологии) дает неожиданно прогрессирующей, потрясающий результат.

Ключевые слова: традиционное образование, новая система, философия методологии, гносеология, знаниевые тесты, технология тестирования, качество образования.

THE PHILOSOPHICAL-METHODOLOGICAL BASES OF THE EDUCATION DIDACTICS

B. I. Kim (Kostanay, Republic Kazakhstan)

A critical view on modern education reflecting the historical period of transition from the traditional system of education to a new high-quality one cannot be constructed outside the philosophical-methodological basis of the core aspect of education, which is didactics. The social philosophy of education and the methodology of the pedagogical science didactics are united by gnoseology (epistemology), the theory of the objective reality cognition that has a direct relation to the students and pupils' cognitive process.

In our experience, the quality of education is achieved by innovative knowledge tests and educational (training) testing, especially at the pre-examination stage. The traditional testology, which is a science of monitoring and evaluating the quality of education, is used here in a new system of its synthesis with didactics, which is the theory of teaching. A functional integration of the two education-related sciences (didactics and testology) produces the surprisingly progressive results.

Key words: traditional education, new system, philosophy of methodology, epistemology, knowledge tests, testing technology, quality of education.

Философия методологии педагогической науки заключается не только в дифференциации системы на составляющие ее компоненты и детали с целью их исследования, но и в постоянно сопутствующей систематизации. Только целостная методологическая система может обладать высоким функциональным потенциалом, превышающим сумму свойств всех ее компонентов. Главная функция методологии – показывать направле-

© Ким Б. И., 2013

Ким Борис Иннокентьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Костанайский инженерно-педагогический университет, доцент кафедры педагогики, Костанайский государственный педагогический институт.

E-mail: kimbi@yandex.ru

ние и вести по этому пути исследователя, а через него и практика (учителя, преподавателя) к прогрессивному результату обучения. «Методология (от метод и ...логия), учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности; методология науки – учение о принципах построения, формах и способах научного познания» [1, с. 806].

Социальная философия образования – вот та наука в создавшихся условиях, которая определяет пути выхода из кризиса современного образования. Практика образования испытывает деградацию, а науки о ней (философия, социология, психология, педагогика и другие) продолжают развиваться, увеличивая дистанцию. Практика образования – его ядро-обучение неспособно угнаться за наукой, обеспечивая качество образования. Задача философии образования – найти грань приближения и слияния науки и практики образования. «Философия (от фил... и греч. Sophia – мудрость). Форма общественного сознания, направленная на выработку мировоззрения, системы идей, взглядов на мир и на место в нем человека и исследующая познавательное, ценностное, этическое и эстетическое отношение человека к миру <...> Философия – наука о всеобщих законах развития природы, общества и мышления, общая методология научного познания <...> Исторически сложившиеся основные разделы философии: онтология (учение о бытии), гносеология (теория познания), логика, этика, эстетика» [1, с. 1425].

Из перечисленных понятий всеобщей науки философии выделим гносеологию (теорию познания) как общую методологию научного познания всеобщих, общих и частных законов философии. Гносеология – теория познания, на наш взгляд, более всего связана с образованием – одной из форм общественного развития. Сфера образования занимает ведущее положение в развитии экономики, юриспруденции и т. д. Именно в образовании осуществляется познавательный процесс в познавательной деятельности педагога и обучающихся, отличающийся от познания учеными природы, общества и мышления. Также различаются познавательная деятельность педагога от деятельности обучающихся. Теория познания связана с онтологией – учением о бытии, с реальной действительностью и развитием образования к достижению качественных показателей успеваемости в реальных современных учебных заведениях.

Философия познания (гносеология) относится не только к ученым-первооткрывателям, воспроизводящим объективную реальность, но и к образовательному процессу учащихся, включая студентов, познающих уже добытые знания в целях преобразования окружающего мира, причем не только воспроизведения, хотя воспроизведение знаний необходимо учащимся, студентам в учебно-познавательной деятельности. Только в процессе преобразующей деятельности, в ходе прогресса человек изменяет свою собственную природу (К. Маркс). Вот почему активная учебно-когнитивная деятельность школьников и студентов развивает их природные задатки, превращая в способности к познавательной и будущей инновационно-производительной деятельности. Вот в чем суть философской гносеологии, связанной с онтологией образования, демонстрирующей противоречивые, противоположные факты исторической онтологии образования, которая пришла в упадок, к деградации, к кризису.

Все, что мы пишем в данной статье о новых идеях и взглядах на повышение качества образования, достигнуто опытом педагогической деятельности в Костанайском государственном педагогическом институте, где начали исследование, издали книги и опубликовали ряд статей, все это относится к гносеологии и онтологии философии, отражающих разрыв теории и практики образования. В общей философии нас интересует социальная философия в области образования, в которой действуют одни и те же общие законы философии: единства и борьбы противоположностей, переход количественных изменений в качественные и закон отрицания отрицания.

Философия образования тесно связана с методологией дидактики – науки о процессе обучения. Эта связь определяется гносеологией философии – теорией познания, основой методологии дидактики – теории обучения, познавательного процесса, осуществляемого обучающимися без знания методических рекомендаций, и руководства ими в познавательной деятельности с помощью педагогов, пользующихся методическими приемами.

Дидактика является частью педагогической науки, называемой «Педагогика», о воспитании человека, включая подрастающего, взрослеющего. Педагогика и ее раздел дидактика развиваются на философско-методологических основах. Методология так же определяет путь движения к истине, как и гносеология философии. Таким образом, философия образования и методология дидактики тесно взаимосвязаны с теорией познания (гносеологией). Философия образования, гносеология, методология дидактики, педагогическая наука – это теории, посредством которых должна качественно реализоваться практика образования, в частности ее основа – процесс обучения.

Не теория оценивает практику образования, а, наоборот, практика является критерием теории. Кризис стагнирующего образования есть показатель непродуктивности (неэффективности) наработанных педагогической наукой теорий. Педагогика – наука о воспитании человека, философия образования, психология – практико-ориентированные науки, но если практика образования перманентно стагнирует, тогда это свидетельствует о слабости наук о человеке, его развитии.

Обучение, как сердцевина образования, не удовлетворяет потребности развивающегося общества. Кризис образования обозначил фундаментальную проблему построения новой системы образования на научно обоснованных теоретических исследованиях. По мнению Д. И. Фельдштейна, «нам пора осознать и признать, что существующая система образования объективно не соответствует <...> потребностям сегодняшнего дня. И в связи с этим необходимо активизировать широкомасштабный психолого-педагогический научный поиск, направленный на построение научно обоснованной стратегии развития образования, определение форм, условий не просто модернизации, а *создания качественно новой системы образования детей, подростков, юношества – их обучения, воспитания, личностного развития на новых – теоретически осмысленных основаниях* (курсив наш. – Б. К.), отвечающих современным требованиям и уровням развивающегося общества, в том числе детства. Но при этом важно,

естественно, сохранить все ценное и действенное, накопленное ранее [2, с. 4]. Научный поиск построения научно обоснованной стратегии развития образования и создание качественно новой системы образования на новых, теоретически осмысленных основаниях означает новый виток развития теории психолого-педагогической науки, но не практики образования. Если педагогическая наука опережает практику образования, то, во-первых, сколько десятилетий надо ждать результатов исследований, научно обоснованной стратегии развития образования? А, во-вторых, будет ли эта стратегия способной вести за собой образование вслед за развивающимся обществом? Как ответить на эти вопросы? Востребованы и необходимы экстренные дидактические модели вывода образования из кризиса путем мотивации и стимулирования обучающихся к активному, самостоятельному познавательному труду ради достижения качества экзаменационных результатов – показателей оценки качества образования. При тотальных тестовых испытаниях возможна и необходима специальная подготовка к ним.

Незыблемой ценностью остается практическое достижение качества обучения детей и молодежи знаниям, умениям и навыкам, посредством которых возможно созидание окружающего мира, а также оценка качества образования – основы новой системы. Фундаментальная, стратегическая наука не предназначена для практической, прикладной функции. И остается теория для теории, для развития теорий, но не столько практики образования.

Философия методологии должна отражать целостное единство методов, средств, структуры учебно-познавательной деятельности и принципов построения (форм, способов) научного познания. Мало того, принципы, формы, способы научного познания вытекают из целостного опыта учебно-познавательной деятельности обучающихся и творчества педагога.

А как синтезировать все эти научные дифференциации? В чем и как проявляется систематизация дифференциации? Обучающиеся также дифференцированы от неуспевающих до отличников, как правило, на все годы обучения. Практику образования синтезировать не требуется, она целостна как учебно-познавательная деятельность, как личность ученика, учителя, студента, преподавателя, в меру их прогрессивности.

Мы предлагаем инновационную систему интерактивной технологии учебного тестирования [3] как средства повышения качества образования в показателях 100 % качества успеваемости. В данной системе синтезируется, интегрируется все: от целей обучения, содержания образования, методических средств (форм, методов, подходов, теорий, концепций и т. д.) до результатов образования. Продуктивный результат – показатель эффективности философско-методологической и других педагогических теорий. Иных показателей нет. Чем дальше, выше и сильнее любая педагогическая наука развивается, отрываясь от практики образования, тем ниже ее прагматическая, практическая прикладная ценность, а методическая, дидактическая теория беспомощна, исчерпала себя под воздействием фундаментальной философско-методологической и научно-педагогических теорий. Теория и практика образования обитают на разных плоскостях, уровнях. Учителю, педагогу недоступен уровень теорий, у него

нет физического временного пространства, сил и возможностей овладеть необходимой теорией, которую приложить, наложить на ежедневную практику обучения не хватает личностных возможностей и сил.

Необходима технологизация образования, как это делается в других сферах жизни. Педагогу и обучающемуся становится легко трудиться, жить и учиться. Мы отрицаем «зуновскую» парадигму в реальном сегодняшнем образовании за ее негативизм к знаниям, умениям и навыкам, она на отрицании зунов выдвинула теорию развития обучаемых и построила перспективные модели личностно ориентированной, компетентностной, развивающей педагогики, опираясь на классические учения прошлых десятилетий. В своем отрицании мы утверждаем, что без зунов выдвинутые модели недостижимы, и строим не менее актуальную модель вывода образования из кризиса, путем достижения качества его результатов, технологизации образовательного процесса, конкретной технологии – механизмов повышения качества успеваемости в познании зунов, являющегося фактором мотивации интерактивного самостоятельного процесса познания знаний, умений. Вся дидактическая наука ориентирована на действия педагога, которые без соответствующих познавательных действий обучающихся носят односторонний характер и не достигают эффективного результата образования. Самостоятельная познавательная деятельность студентов и учащихся отстает от методических технологий преподавателя, учителя и является очень слабой стороной двустороннего процесса обучения.

Методология антропологизации учителя [4, с. 30], стратегия и тактика его методического мастерства должны быть направлены на развитие умений и навыков самостоятельного познавательного процесса со школьных лет. Самостоятельная работа студента (СРС) связана с культурой его мышления.

Познавательный процесс осуществляется мышлением. Поэтому качественные результаты познания характеризуют развитие интеллекта и мышления. Здесь кратковременный эксперимент по значимости уступает опыту и практике, в которой мы работаем, увеличивая число хорошистов и отличников, олицетворяющих честных, организованных, воспитанных интеллектуалов, способных овладеть компетентностью и основами профессионализма – знаниями, умениями, навыками.

Сама философия методологии дифференцирована на три уровня: всеобщая, общая и частная. В нашем конкретном (частном) исследовании проявляются все законы и конкретные технологические проблемы; всеобщие философско-методологические законы: единство и борьба противоречий в образовании, противоречия как фактор развития; переход количественных изменений в качественные (рост количества решаемых тестовых вариантов, связанный с ростом качественных результатов тестирования до 100 % качества и выше, когда отличные оценки превалируют в группе и у каждого над хорошими). Некоторые отличники решают все 25 вариантов по 25 вопросов (625 ТЗ) из 100 ТЗ в каждом блоке – батарее № 1, № 2 и № 3, всего 300 ТЗ, выполняются на отлично на одном третьем занятии, по каждому блоку. При этом в 12–13 вариантах, скажем, не допущено ни одной ошибки, а в остальных паспорт допускает два неправильных ответа на оценку отлично, до 4 ошибок – хорошо.

100 вопросов тестовых заданий повторяются в каждой батарее ТЗ шесть с лишним раз (625:100), а на седьмой раз повторяются только 25 ТЗ. На трех сеансах тестирования число повторений увеличивается у каждого студента. Количество повторений переходит в качество оценок. Знания необходимо усваивать глубоко и прочно. Это простейший практический путь преодоления кризиса. В любой системе образования (старой, новой) незыблемой ценностью остается оценка качества образования. Подготовка к тестовым экзаменам путем проверки знаниевыми тестами является универсальной инновационной технологией, мотивирующей студентов к достижению качества экзаменов. Критика подобного подхода загоняет образование в кризис, независимо, не только под влиянием внешних социальных факторов. Вот что пишет В. П. Беспалько: «Традиционная педагогическая система – это наиболее рыхлая структура из всех имеющихся в природе и производительной деятельности людей: у нее, во-первых, нет общей конечной цели – работа на «что получится» заканчивается тем, что ничего не получается. Во-вторых, учитель, включенный в рыхлую систему, не в состоянии ни непосредственно, ни опосредованно влиять на конечный результат ее функционирования. По той же причине учащийся, предельно перегруженный учебными предметами, ничем, кроме нулевой успеваемости, ответить не может» [5, с. 36]. Текущая успеваемость, в особенности экзаменационная в оценках (отметках), является ведущим показателем качества образования в учебных заведениях и в статистическом отчете Министерства образования и науки РК. Поэтому надо помочь учителю, преподавателю в достижении качества экзаменационных результатов.

Банк знаниевых, обучающих тестовых заданий (БЗОТЗ) [6] насыщен системообразующими, инвариантными, главными и основными положениями учебного материала тема за темой, раздел за разделом, в логике и структуре изучаемого предмета в вопросах и ответах ТЗ, без неправильных ответов, не ранжируя знания от легких к трудным, не нарушая логику построения темы. В тестируемых вариантах (ТВ) обучающие знаниевые ТЗ перемешиваются и циркулируют в компьютерной версии, создавая равные условия для тестируемых, устраняя возможность списывания и подсказок. Широкий спектр характеристик данной технологии относится к частному методологическому знанию, в котором присутствует общая и всеобщая методология. К всеобщей, кроме отмеченных выше, относится закон отрицания отрицания. Динамическое движение к достижению качества образования – главная задача педагогической методологии, без чего она не результативна, и ценность методологии падает. Функции достижения качества образования не могут быть переложены на методическую теорию и плечи педагогов-практиков, которые не в силах обеспечить качественный результат образования, кризис которого проявляется со всей очевидностью.

Любая наука, в том числе педагогическая, развивается по принципу дифференциации, расчленения целостной системы на части, компоненты, детали. Однако научные изыскания, в конечном счете, воплощаются в реальную целостную действительность, синтез научных данных в конкретную системную единицу происходит по принципу интеграции диффе-

ренцированных компонентов. Системная реализация научных данных осуществляется на основе технологизации, которая прогрессирует на наших глазах, достигая поразительных эффектов.

Но педагогика пока отстает от системной технологизации образовательного процесса, в воспитании, обучении целостной личности растущего человека, в целостной учебно-познавательной деятельности, в которой обучающийся проявляется целостно, интегрированно, всей системой интеллектуальных технических процессов, мотивационных, морально-нравственных, деловых качеств, всей сферой личностных возможностей, включая состояние здоровья, до конечного целевого результата, высокого качества образования. Расчлененные, штучные десятки и сотни дидактических методов, форм, способов, многочисленных подходов, теорий, концепций, парадигм и т. д. не приводят к качеству образования. Углубляющийся кризис образования – тому подтверждение. Спасение мы видим в технологизации системы образования в процессуальном понимании. А. И. Уман [4] предполагает необходимость «установления соответствия между целями обучения и результатами образования, которое в практике завершает технологическую «цепочку», а в теории влияет на создание целостной дидактики, сближающейся с методикой обучения (предметными дидактиками) и отражающей технологические тенденции различных сфер общественного развития» [4, с. 30]. Все правильно. Однако автор цитаты заканчивает статью в другом направлении: «Антропологизация дидактики предполагает ее “очеловечивание”, переакцентирование внимания с проблемы обучения, когда во главу угла ставится предметная составляющая, на проблемы формирования личности учащегося и учителя, на механизмы, гармонизирующие их отношения в обучении» [4, с. 30]. Здесь уже звучит «зуновская» парадигма, настаивающая на «переакцентировании» внимания с технологизации обучения на антропологизацию, отодвигая зуны в сторону. А чем достигается антропологизация, если не процессом обучения предметным знаниям ежеурочно, овладения программным материалом? Во-первых, в обучении чему? Ответ – в обучении учебному материалу, предметным знаниям, умениям и навыкам. Во-вторых, данная цитата отражает дихотомическое мышление, требующее выбора – или технологизация образования, или его антропологизация. Такой подход нереализуем в образовательном процессе. В современном образовании, как и прежде, гармонизация отношений между учителем и учащимся (другими словами, антропологизация, их развитие) дифференцирована от неуспевающих до отличников. С неуспевающими отношения и вовсе испорчены, с твердыми троечниками – удовлетворительны, причем их большинство по сравнению с хорошистами и отличниками. Это значит, что двоечников и троечников следует обучать так, чтобы они стали хорошистами, а последние – отличниками, а отличники могут перейти на научный, творческий путь учения. Такие результаты обучения возникают в процессе технологизации образования, когда достигаются гармонические отношения между учителем и всеми учащимися, преподавателем и студентами. Только стопроцентное качество обучения содержанию учебного материала является показателем антропологического развития интеллектуально-психических сил обучающихся, их мотивационно-ценностных

отношений (к познавательному процессу, познанию ЗУНов), нравственно-эмоциональных и других личностных качеств. Развитие учителя, преподавателя определяется знаниями, умениями, навыками и мировоззренческими установками, способностью технологизировать процесс обучения, испытывая удовлетворение и счастье в профессиональной жизнедеятельности, в которой достигаются высокие результаты и гармонические отношения. Таким образом, антропологизация образования достигается через технологизацию обучения, когда обучаемые достигают высоких качественных результатов, ведущих к развитию. Именно интенсивно растущие результаты обучения становятся мотивационной силой активизации самостоятельной, упорной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Объективные результаты итогового, экзаменационного контроля, показывающие качество учебного труда, являются корректными показателями внутриличностных мотивов успешного учения. В инновационной системе интерактивной технологии учебного (обучающего) тестирования результаты оцениваются паспортом правильных ответов, по высоким критериям. Эти результаты оценивания повышаются от сеанса к сеансу тестирования, достигая высокого качества успеваемости с преобладанием отличных оценок. Это и есть мотивационный фактор, позволяющий изучить дома и успешно тестироваться по блокам – батареям тестовых заданий на СРСП. Динамично повышающееся качество оценок, за каждый выполненный тестовой вариант из 25 вопросов, становится непосредственным мотивом, условием самопроверки, самооценки самостоятельного, познавательного, поисково-аналитического системного процесса, связанного с постоянным выбором правильного ответа на череду текущих вопросов тестовых заданий, здесь участвует еще и память, ибо вопросы ТЗ повторяются многократно в разных вариантах, под разными номерами, создавая равные условия тестирующимся, а главное, для закрепления, прочного усвоения (запоминания) содержания учебного материала, изложенного в ТЗ [3].

Именно в этом успешном познавательном процессе формируются и проявляются мотивы активного самостоятельного познания учебного материала, полноценно изложенного в банке обучающих тестовых заданий, в логике предмета, когда не вырываются главные системообразующие, инвариантные знания из контекста фрагментов темы, разделов учебного предмета; когда они не ранжируются от «трудных» к «легким», не перемешивается содержание учебного материала, не нарушается его логическое построение. Только на этапе тестирования ТЗ перемешиваются в тестируемых вариантах (ТВ).

В этих отмеченных параметрах кроется эффективный обучающий потенциал тестовых вопросов и ответов, повышающих качество результатов образования в показателях 100 %-го качества успеваемости по высоким критериям измерительных баллов. Учебный процесс в вузе начинается и продолжается лекциями, семинарами, творческими работами и завершается в нашем опыте учебным тестированием и экзаменационным контролем.

Обучающее тестирование обладает неограниченными возможностями повторения, упражнения, закрепления, изучения, усвоения, запоминания

и понимания учебного материала, заложенного в знаниевых тестах, с контролем и оцениванием результатов серией оценок, прогрессирующих к отличному, на что не способна дидактика. Синтез (интеграция) дидактики – теории обучения с тестологией – наукой о контроле и оценке знаний выдает поразительный, потрясающий результат. Устный опрос представляет собой недостаточно эффективный слуховой метод, такой же, как объяснение, лекция, семинар, конференция, беседа, диспут, диалог, деловые игры и т. д. На слух усваивается не более ($1/4$) информации, как установили психологи. Наиболее продуктивный метод – это технология погружения обучаемого в самостоятельно-деятельностный процесс по добыче необходимого знания, которое усваивается на четыре четверти ($4/4$). Этим требованиям соответствует инновационная система интерактивной технологии учебного тестирования с обилием прогрессирующих оценок у каждого обучаемого. Другую подобную прагматическую, практическую, прикладную технологию навряд ли возможно изобрести. В этом суть нашей методологии обучающего тестирования с «формирующим оцениванием» [7], что развивает не только мотивации, но и одновременно когнитивный и этический, эстетический, эмоциональный потенциал личности.

Таким образом, главный методологический путь – это технологизация образования, от чего зависит антропологизация субъектов образовательного процесса. Без технологизации невозможно достичь стопроцентного качества обучения с обилием прогрессирующих к отличному оценок (чего не было в истории образования) – обобщенного показателя образованности, воспитанности и развитости молодого человека, а также учителя, способного вести к такому результату. В этом суть философско-методологического подхода к дидактике для современного деградирующего образования.

Таким образом, основой философско-методологической концепции дидактики образования является достижение качества обучения в системе оценки качества образования. Слияние стратегических научно-теоретических учений с образовательной практикой, выдающей высокое качество обучения, контролируемое и оцениваемое экзаменационным тестированием, может считаться фундаментальной теорией, позволяющей вывести перманентно стагнирующее образование из кризиса. «Сегодня, когда не просто расширилось, а качественно изменилось знаниевое пространство, по-прежнему непреложной остается истина, что только целостная, стоящая на фундаменте культуры и науки система знаний, дает свободу мысли, превращает человека толпы в личность» [2, с. 10]. Вот почему систему научных знаний в широком спектре учебных предметов в школе, вузе необходимо изучать прочно, на «отлично», но не еле-еле и кое-как, на минимуме содержания образования, что является традицией и трагедией современного образования. Необходимо менять систему образования на качественное, вселяющее надежду на успех в учении, уверенность в своих интеллектуальных способностях и возможностях прогрессировать в усвоении научных знаний, совершенствовать умения и навыки учебной деятельности как основу мотивации развития когнитивных и других психических процессов и морально-нравственных качеств обучаемых: «восприимчивости», «памяти», «мышления», «сознания и самосознания детей» [2, с. 10], ответственности за дело обучения, при формировании «Я»-концепции.

Инновационная система знаниевых тестов и интерактивной технологии учебного тестирования как средство реального достижения качества образования является фундаментальной теорией, тесно связанной с философско-методологической теорией познания в практической познавательной деятельности субъектов образовательного процесса.

Философско-методологической основой дидактики образования является познание – познавательный процесс. «Познание, обусловленный развитием общественно-исторической практики процесс отражения и воспроизведения действительности в мышлении: взаимодействие субъекта и объекта, результатом которого является новое знание о мире» [1, с. 105].

Добавим, новое знание не только о мире, но и о самом себе как субъекте познавательной деятельности. Познание объективной действительности происходит в процессе ее преобразования, в ходе прогресса, через посредство субъективного мира личности человека, с его внутренним духовным богатством знаний, умений, навыков, компетенций, способов и действий, нарабатываемых в процессе учебно-познавательной и будущей реальной трудовой деятельности по преобразованию действительности, но не только ее отражения и воспроизведения в мышлении. Мы выводим педагогическую теорию эмпирического, практического опыта применения продуктивной технологии образовательного процесса. Именно инновационная система интерактивной технологии учебного тестирования становится фактором реального достижения качества образования, отражая методологию, закономерность познавательного процесса, т. е. теории познания.

«Обобщая методы и приемы, используемые современной наукой (эксперимент, моделирование, анализ и синтез и т. д.), теория познания выступает в качестве ее философско-методологической основы» [1, с. 1330]. Таким образом, философия образования как методология педагогического знания есть отражение практики образовательной действительности, которая является критерием педагогических теорий.

Суть философии методологии педагогики, как науки и образовательной практики, в их единстве, интегрированном развитии, но не в отрыве теории от образовательной действительности. Методология – не абстрактная теория, ее задача – создавать педагогическую науку в тесном синтезе с практикой образования, результаты которого должны иметь высокое качество, соответствующее новой системе образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прохоров А. М. и др. Советский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1982. – 1600 с.
2. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 3–11.
3. Ким Б. И. Интерактивная технология учебного тестирования. – Алматы : Эверо, 2006. – 588 с.
4. Уман А. И. Теория обучения: от традиционной к антропологической дидактике // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 22–30.

5. Беспалько В. П. Можно ли купить инновации? // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 30–36.
6. Ким Б. И. Педагогика. Обучающие тесты. – Астана; Алматы: Эверо, 2007. – 208 с.
7. Болотов В. А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 6–11.

Принята редакцией: 30.04.2013

УДК 37.0 + 001

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ В ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ КАЧЕСТВА

С. И. Осипова (Красноярск), **И. Л. Савостьянова** (Абакан)

Авторы поднимают вопрос о методологической и теоретической основе современного диссертационного исследования как одного из критериев его оценивания, описывают текущее состояние понятийно-категориального аппарата в контексте обозначенной проблемы, приводят примеры обоснованного выбора методологической базы в различных педагогических диссертационных исследованиях.

Ключевые слова: методология, исследовательский подход, методологические и теоретические основы исследования.

THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS IN THE DISSERTATION RESEARCH ON PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF IMPROVEMENT OF THEIR QUALITY

S. I. Osipova (Krasnoyarsk), **I. L. Savost'yanova** (Abakan)

The authors raise a question of the methodological and theoretical foundation of the modern dissertation research as one of the criteria of its evaluation. The authors describe the current state of the problem of conceptual-categorical framework of research. Some examples of reasonable choice of the methodological foundation in various pedagogical dissertation researches are given in the article.

Key words: methodology, research approach, methodological and theoretical bases of research.

© Осипова С. И., Савостьянова И. Л., 2013

Осипова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой высшей математики-3 Института фундаментальной подготовки, Сибирский федеральный университет.

E-mail: osisi@yandex.ru

Савостьянова Ирина Леонидовна – аспирант кафедры высшей математики-3, Сибирский федеральный университет, старший преподаватель кафедры маркетинга и коммерции, Хакасский институт бизнеса.

E-mail: ruppa@inbox.ru

Одним из критериев качества диссертационного исследования является обоснование выбора его теоретико-методологической базы.

Анализ ряда диссертаций по педагогическим наукам позволяет сделать вывод о формальном подходе диссертантов к определению методологической и теоретической основы исследований, что приводит фактически к переносу этой части диссертационного аппарата из одного автореферата в другой. В подавляющем большинстве диссертаций не отмечается, для чего конкретно использован отмеченный диссертантом методологический подход (с перечисленными фамилиями ученых) в данном, конкретном исследовании, в то время как именно такое указание позволило бы определить обоснованность выбора методолого-парадигмальных оснований исследования. В контексте данной проблемы приведем примеры обоснования методологической базы в нескольких диссертациях, позволяющие судить о значимости и существовании этой части диссертационного исследования.

В автореферате докторской диссертации В. А. Шершневой «Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода» приведено обоснование каждого методологического подхода, показано, для чего и что конкретно использует автор в своем исследовании. В частности, системный подход позволяет диссертанту рассматривать «обучение во взаимосвязи его компонент, системообразующим компонентом которого является цель формирования математической компетентности, и определить формируемую компетентность как элемент целостной системы личностных качеств студента» [1, с. 9–10]. При выборе полипарадигмального подхода как исследовательской методологии В. А. Шершнева не только обосновывает «стратегию развития образования в концептуальном синтезе множества образовательных парадигм» [1, с. 9–10], но и определяет место и роль каждого подхода (лично-ориентированного, деятельностного, компетентностного и др.) при решении различных педагогических задач в своем диссертационном исследовании.

Другой позитивный пример в контексте представления теоретико-методологических оснований исследования дан в докторской диссертации Л. Г. Смышляевой «Модернизация дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в контексте стратегии социально-экономического развития России». В частности, опора на системный подход в данном исследовании продиктована необходимостью рассматривать процесс ДПО муниципальных служащих как совокупность взаимосвязанных дидактических элементов (системообразующим среди которых выступают мотивационно-целевая компонента программ ДПО), целостно преобразуемых при модернизации данной образовательной практики [2].

Автор дает аргументацию использования других подходов:

– «лично-ориентированный подход, определяющий специалиста, обучающегося по программам ДПО, как субъекта учебной деятельности, а также обеспечивающий возможность проектировать и реализовывать программы ДПО муниципальных служащих как процесс полисубъектного взаимодействия обучающегося, его работодателя и преподавателя;

– андрагогический подход, позволивший учесть особенности ДПО муниципальных служащих как андрагогической практики при разработке дидактической концепции его модернизации» [2, с. 9].

Приведенные обоснования выбора и использования методологических оснований позволяют оценить методическую культуру диссертанта и обоснованность самого исследования. Несмотря на обилие теоретических исследований, посвященных методологии как предмету научного поиска, приходится констатировать отсутствие единого взгляда на содержание понятия «методология». Традиционно методология понимается как интеграция понятий метод (способ, прием) + логос (учение) [3], т. е. представляет собой учение о научном методе познания, и познание это связано с ведением научной деятельности. Между тем в настоящее время сложился ряд предпосылок, позволяющих сформулировать новое видение понятия «методология». Основная причина появления различных неоднозначных толкований понятия «методология» – переход человечества в постиндустриальную эпоху своего развития. В современных условиях наряду с методологией научно-исследовательской деятельности формируются такие направления, как методология практической, игровой и других видов деятельности, что приводит к необходимости расширения традиционного представления о методологии как учении о методах научной деятельности. Представляется обоснованным взгляд А. М. и Д. А. Новиковых [4], утверждающих, что общее понимание методологии научной деятельности, как учения о методах деятельности, ограничивает ее предмет анализом методов, а соединение в предмете методологии сознания и деятельности, разделение методологии на описательную и нормативную методологию и другие процессы ведут к нечеткости и многозначности предмета методологии в различных определениях.

Для разрешения этих противоречий А. М. и Д. А. Новиковы предлагают определение методологии, которому следуют авторы этой статьи: «Методология – это учение об организации деятельности» [4, с. 20]. Рассматривая деятельность как активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности, естественно ставить вопрос о ее организации. При этом организация деятельности предполагает ее упорядочение в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической и временной структурой (процессом ее осуществления) [4]. Именно логическая и временная структура научной деятельности определяет организацию научного исследования в виде цепочки: замысел – противоречие – проблема – объект – предмет – цель – гипотеза – задачи – новизна, что представляет собой методологический аппарат исследования, опирающийся на методологические основы.

Методологическими основами диссертационного исследования, позволяющими оценить его достоверность и обоснованность, выступают исследовательские подходы, ранее себя оправдавшие – предшествующие теории (концепции) в функции метода. В соответствии со словарем русского языка В. И. Даля, подход – идти под низ чего-то, т. е. располагаться в основе чего-то [5]. В психологической теории и практике, «подход» представ-

ляет собой совокупность приемов, способов – в воздействии на нечто, в ведении дел, в изучении чего-либо и пр. [4] В соответствии с представлениями о значении понятия «исследовательский подход» («подход») А. М. и Д. А. Новиковы рассматривают два его смысла: «подход» как некоторый исходный принцип, исходную позицию, основное положение или убеждение и «подход» как направление изучения предмета исследования. При понимании подходов как направления изучения авторы предлагают классифицировать их по пяти парным категориям диалектики, отражающим полярные стороны, направления процесса исследования: содержательный и формальный подходы; логический и исторический подходы; качественный и количественный подходы; феноменологический и сущностный подходы; единичный и общий подходы [4]. Использование предложенной классификации позволяет глубже понять предмет исследования. Таким образом, по нашему мнению, «подход» можно представить в качестве фундаментального основания деятельности, опирающегося на определенную концепцию процесса или явления.

Ниже приведен пример обоснованного выбора методологической базы для исследования проблемы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов. Опираясь на исследования, посвященные рассмотрению общих проблем формирования информационной компетентности будущего профессионала, а также на результаты собственной аналитической деятельности, нами было выдвинуто предположение о том, что формирование профессиональной информационной компетентности (ПИК) студентов экономических направлений вузов будет результативным, если:

1) выявить требования к информационной подготовке студентов экономических направлений вузов на основе образовательных стандартов с учетом квалификационных характеристик экономистов различных профилей;

2) раскрыть содержание и определить структуру ПИК студентов экономических направлений, определить критерии и показатели, характеризующие уровень сформированности ПИК;

3) определить педагогический смысл процесса формирования ПИК как процесса усвоения знаний, закрепления их в практических действиях и накопления опыта информационно-профессиональной деятельности и разработать модель формирования ПИК;

4) выявить и обосновать педагогические условия реализации модели формирования ПИК:

– содержание обучения удовлетворяет требованиям структурированности, непрерывности, междисциплинарной интегрированности, дифференцированности, опережающего обучения;

– технология поэтапной реализации формирования ПИК предполагает возрастание личностной активности и наращивание опыта профессиональной деятельности в применении информационных технологий;

– система контрольных материалов позволяет осуществлять контроль и самоконтроль уровня сформированности ИПК студентов экономических направлений.

Теоретической основой выявления и реализации представленной выше гипотезы исследования выступают системный и полипарадигмальный

подходы. Основные принципы системного подхода позволяют рассматривать одновременно систему как единое целое и как подсистему для систем другого уровня, при этом функционирование системы обусловлено не столько свойствами ее отдельных элементов, сколько свойствами самой системы. Важным принципом системного подхода является множественность, позволяющая использовать множество различных видов моделей для описания отдельных элементов и системы в целом.

Прилагая принципы системного подхода к организации исследования профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК), отмечаем, что этот подход позволил:

- рассматривать профессиональную информационную компетентность как систему;
- обосновать систему теоретических предпосылок формирования профессиональной информационной компетентности;
- разработать систему измерения и оценки профессиональной информационной компетентности.

В разработке модели формирования ПИК системный подход позволил спроектировать процесс обучения как систему взаимосвязанных компонентов на основе модели профессиональной информационной компетентности. Современный уровень развития научного знания, многоаспектность явлений и процессов, становящихся предметом изучения педагогической науки, определяют необходимость полипарадигмального подхода как исследовательской методологии, обеспечивающей исследовательскую гибкость при изучении объектов, явлений и процессов. Полипарадигмальный подход, как фундаментальная основа решения проблемы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов, представляет собой совокупность компетентностного, праксеологического, деятельностного, личностно-ориентированного, задачного и контекстного подходов. Ниже представлено обоснование необходимости использования названных подходов при решении разных педагогических задач в рамках исследования проблемы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавра-экономиста.

Компетентностный подход, являющийся отражением требований общества в личности, не только обладающей знаниями, но и готовой применять эти знания в социальной и профессиональной деятельности, интенсивно обсуждается в научном обществе. Нами принимается понимание компетентностного подхода как совокупности общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [6]. Компетентностный подход задает цель педагогической системы, предвосхищая ее результат в виде сформированных компетентностей.

В исследовании профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) компетентностный подход позволил:

- определить современные цели и результаты образования;
- определить место профессиональной информационной компетентности в структуре профессиональной компетентности.

В разработке модели формирования ПИК компетентностный подход позволил определить содержание, структуру и результат процесса

обучения будущего экономиста профессионально-ориентированной информатике.

Деятельностный подход исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью и предполагает организацию и управление целенаправленной образовательной деятельностью студента в общем контексте его жизнедеятельности и в интересах становления личности. Такое единство проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах непосредственно и опосредованно осуществляет изменения в структуре личности; личность же, в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющие потребностям личностного развития. Опора на методологию деятельностного подхода определяет преимущественное использование активных технологий обучения.

В рамках исследования по названной выше теме деятельностный подход применялся:

- в исследовании информационных задач профессиональной деятельности экономиста, что позволило изучить профессиональную деятельность экономиста на уровне действий и их организации;
- в исследовании профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) определяющий процесс формирования ПИК студентов на основе единства общего и профессионального развития личности в условиях специально организованной образовательной деятельности;
- в реализации модели профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) деятельностный подход позволил разработать технологии деятельности студентов, предполагающие наращивание опыта профессиональной деятельности как условие формирования ПИК.

Основой праксиологического подхода является изучение действий человеческой деятельности, их соотношения и структуры. При этом цель данного изучения заключается в усовершенствовании практической деятельности с ориентацией на максимальную целесообразность. Возможности подхода позволяют не только определить нормы совершения деятельности, но и предложить рекомендации по их оптимизации. Конкретизируя цели и значимость праксиологического подхода, отметим, что в исследовании информационных задач профессиональной деятельности экономиста праксиологический подход позволил:

- охарактеризовать профессиональную деятельность экономиста с позиции ее практической реализации;
- выявить действия и операции, составляющие решение информационных задач профессиональной деятельности экономиста.

В исследовании профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) праксиологический подход дал возможность выявить основные характеристики ПИК.

В соответствии с концепцией личностно-ориентированного подхода обучающийся признается активным субъектом образовательного процесса. Личностно-ориентированный подход предусматривает учет своеобразия индивидуальности обучающегося, а личностно-ориентированное непрерывное образование предполагает постоянное удовлетворение образовательных запросов личности, создание условий проектирования и

реализации индивидуальной образовательной программы, позволяющей выбрать и овладеть разнообразным образовательным уровнем.

Личностно-ориентированный подход, определяющий студента как субъекта образовательной деятельности, ориентированный на развитие личности и способствующий формированию ПИК, позволил:

- определить требование дифференцированности обучения;
- реализовать технологию поэтапной реализации формирования ПИК, предполагающей возрастание личностной активности студента.

Интенсивному развитию интеллектуальной сферы сознания способствует реализация задачного подхода. На задачном уровне ситуация деятельности рассматривается педагогом как комплекс объективных, внешних условий достижения поставленной цели. Затруднение в деятельности рассматривается как неудача в выборе способа достижения поставленной цели. Преодоление затруднения предполагает выход в рефлексивную позицию, проблематизацию использованного способа, его преобразование (выбор другого) [7].

В исследовании информационных задач профессиональной деятельности экономиста задачный подход позволил выделить информационные задачи профессиональной деятельности экономиста. В исследовании профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) задачный подход позволил рассматривать ситуацию деятельности как комплекс объективных, внешних условий формирования ПИК. В реализации модели профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) задачный подход позволил сконструировать систему задач для выполнения целей формирования ПИК.

Рассматривая значимость и место контекстного подхода в проводимом исследовании, отметим, что понятие «контекст», являющееся видовым в понятии контекстный подход, пришло в другие науки из логики и лингвистики; в целом контекст связан с понятием «ситуация» (система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность). В соответствии с представлениями А. А. Вербицкого, контекст является системой внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам [8]. Активность обучения инициируется интенсификацией обучения: новые формы, методы и средства обучения задают контекст будущей профессиональной (предметной, социальной) деятельности.

В исследовании информационных задач профессиональной деятельности экономиста контекстный подход позволил охарактеризовать информационную составляющую профессиональной деятельности экономиста с позиции ее практической реализации. В то же время контекстный подход позволил обеспечить содержательное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента при реализации модели профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК).

Таким образом, на примере обоснования теоретико-методологической базы исследования показано, что учет особенностей и возможностей различных исследовательских подходов позволяет объемно и целостно представить исследовательскую проблему и непротиворечиво подойти к ее решению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Шершнева В. А.** Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Красноярск, 2011 – 45 с.
2. **Смышляева Л. Г.** Модернизация дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в контексте стратегии социально-экономического развития России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Барнаул, 2012 – 43 с.
3. **Большая советская энциклопедия.** – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.big-soviet.ru/462/М> (дата обращения: 12.04.2011).
4. **Новиков А. М., Новиков Д. А.** Методология. – М. : Синтег, 2007. – 668 с.
5. **Толковый словарь В. Даля.** – [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovardalya.ru/letter/207> (дата обращения: 30.11.2012).
6. **Акулова О. В., Бакушина А. Н., Конасова Н. Ю. и др.** Проблемы формирования нового поколения учебных изданий : аналитический доклад / под ред. О. Е. Лебедева. – М. : МТО ХОЛДИНГ, 2004. – 216 с.
7. **Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И.** Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 19–23.
8. **Вербицкий А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

Принята редакцией: 15.05.2013

УДК 37.0 + 373.3/5

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ И ИХ РЕШЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Л. Е. Смирнова (Ульяновск)

В статье обозначена роль системы оценивания в развитии образовательного процесса. Раскрыты содержание и специфика процесса оценивания в средней школе. Рассмотрены причины, снижающие уровень успеваемости учащихся. Представлены и проанализированы современные способы оценки знаний учеников. Предлагаются пути совершенствования организации оценивания в школе.

Ключевые слова: *оценивание, система оценивания, роль оценивания, организация оценивания в средней школе, образовательный процесс, содержание и специфика процесса оценивания, причины, снижающие уровень успеваемости учащихся, современные способы оценки знаний учеников, пути совершенствования организации оценивания в школе.*

© Смирнова Л. Е., 2013

Смирнова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова.

E-mail: piramida_ul@mail.ru

THE BASIC PROBLEMS OF THE STUDENTS' KNOWLEDGE
EVALUATION AND THEIR SOLUTION IN THE MODERN
EDUCATIONAL SYSTEMS

L. E. Smirnova (Ulyanovsk)

The role of evaluation system in the development of educational process is described in this article. The nature and specificity of the evaluation process in the school are revealed. The article deals with the reasons which reduce the students' results in school. The modern methods of the students' knowledge evaluation are examined and analyzed. Also, some ways to improve the evaluation organization in school are suggested.

Key words: *evaluation, evaluation system, role of evaluation, evaluation organization in school, educational process, nature and specificity of the evaluation process, reasons negatively affecting the students' school results, modern methods of the students' knowledge evaluation, ways to improve the evaluation organization in school.*

Широкое распространение феномена оценки послужило причиной того, что оценивание учителем результатов учебной деятельности учащихся выделилось в последние годы в самостоятельное направление. Вопросы оценивания и оценки получили свое отражение в трудах отечественных и зарубежных исследователей.

Оценка успешности учебной деятельности учащихся может выражаться в следующих формах:

- малые формы (проявляются в мимике, жестах, модуляции голоса, кратких замечаниях по поводу успеваемости и др.);
- общие характеристики учащихся;
- отметки;
- оценочные высказывания (в индивидуальных беседах с учениками, на родительских собраниях);
- другие формы, предусмотренные внутренним распорядком школы.

Воздействуя многосторонне на развитие школьников, оценка обладает различными функциями:

а) ориентирующей, воздействующей на умственную работу школьника, содействующей осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний;

б) стимулирующей, влияющей на аффективно-волевую сферу посредством переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений;

в) воспитывающей – под непосредственным влиянием отметки происходит ускорение или замедление темпов умственной работы, изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов.

Традиционно в большинстве отечественных школ сохраняется форма оценивания, построенная на системе из четырех баллов: 2 («неудовлетворительно»), 3 («удовлетворительно»), 4 («хорошо»), 5 («отлично»). Теоретически присутствует еще 1 («единица»), но на практике этот балл почти не используется. Учитель, ставя в журнал отметки, обыкновенно ориен-

тируется на целый ряд позиций, в результате чего каждый балл становится неким интегрированным показателем: а) уровня учащегося относительно определенного эталона; б) уровня учащегося относительно класса в целом; в) уровня учащегося относительно его же самого в предшествующий период.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил обозначить проблемы в существующей системе оценивания знаний учащихся. Назовем основные из них:

- ограниченность пятибалльной (фактически четырехбалльной) шкалы отметок;
- субъективизм выставления отметок;
- относительность школьных оценок;
- случайность;
- несопоставимость для разных педагогических коллективов и учебных заведений.

Что же влияет на выставление и получение отметок?

Со стороны учителя:

1. Неоднозначное понимание показателей оценки.

Педагоги считают, что для объективного оценивания ответа ученика учителю необходимо лишь строгое следование заданному алгоритму, норме отметок по предмету. Однако в действительности часто присутствует факт неоднозначного понимания педагогами таких показателей, как «полнота», «глубина», «точность», «последовательность», «самостоятельность» ответа учащегося.

2. Низкий уровень профессионального самосознания.

Для начинающих педагогов свойственна стереотипизация отметок, бедность психологического словаря, использование резко негативных вербальных оценок личности учащегося и низких отметок.

3. Неадекватность индивидуальных оценочных эталонов.

При выставлении отметки учителем одновременно могут использоваться пятибалльная и индивидуальная оценочная шкала. Изучая психологию педагогической оценки, Б. Г. Ананьев указывает на значительные различия в оценочном поведении педагогов одной и той же специальности, квалификации, стажа по параметрам количества оценочных воздействий, способам и видам оценки. «Оценочные суждения учителя отражают также ряд моментов, характеризующих самого педагога. К ним относятся: способ обращения педагога с учеником, степень развития интереса к ученику, уровень знаний об ученике и условиях его развития, дифференцированность подхода к ученику в отношении мер воздействия, общий критерий повседневной оценки ученика педагогом» [1, с. 184].

4. Стиль руководства.

Существуют следующие стили руководства учителей:

- «автократический»: чаще, чем при других, проявляются отрицательные типы отношения к учащимся, занижение выставляемых отметок;
- «либеральный»: переоценка знаний и умений учащихся как следствие нетребовательности и попустительства со стороны учителей;
- «демократический»: учителя оценивают школьников и их уровень знаний и умений наиболее адекватно.

5. Личностные характеристики.

А. Г. Доманов в своих исследованиях указывает на прямую корреляционную зависимость высокого уровня сформированности оценочной деятельности, высокой объективности отметок с личностными характеристиками педагогов, такими как: высокий уровень самодостаточности, независимости, самостоятельности при принятии решений, отсутствие повышенной тревожности и напряженности, пронизательности, расчетливости [2].

6. Оценочные стереотипы.

По мнению А. А. Реана, у педагога под влиянием собственного опыта складываются специфично-педагогические стереотипы: «учащийся-отличник», «учащийся-двоечник» и т. д. Впервые встречаясь с учащимся, которого учителю охарактеризовали как «отличника», педагог уже предполагает, с большей или меньшей вероятностью, наличие у него определенных качеств. Причем А. А. Реан отмечает, что все оценочные стереотипы носят «субъективно-индивидуальный характер» [3, с. 26].

Со стороны ученика:

1. Целевая установка.

Целевая установка, по Л. С. Выготскому, как самостоятельный мотив побуждает ученика к получению отметки. Осознание, для чего проводится это действие, заучивается материал и какова конечная цель, определяет действия учащегося [4].

2. Особенности нервной системы.

В. С. Мерлин в фундаментальной работе «Очерк теории темперамента» рассматривает темперамент как фактор учебной деятельности. Обобщая опыт своих коллег, В. С. Мерлин делает вывод о независимости школьной успеваемости от темперамента. Однако он отмечает, что в отдельных случаях обнаруживается корреляция между силой возбудительного процесса и успеваемостью, и высказывает предположение, что отсутствие связи между успеваемостью и свойствами общего типа нервной системы у хороших и отличных учеников следует отнести за счет влияния, типологически обусловленного индивидуальным стилем деятельности [5].

3. Мотивационная сфера личности.

К мотивационной сфере личности относится понятие «Я – концепция», означающее представление индивида о самом себе. Так как отношение к себе зависит от оценок других, то оценивание учителем результатов учебной деятельности ученика, реакции одноклассников и родителей на результаты его учебы будут воздействовать на развитие самооценки и уровня притязаний последнего.

4. Возрастные особенности.

Исследования показывают, что соотношение между мотивацией для приобретения знаний и получением хороших отметок изменяется с возрастом школьников. Среди мотиваторов учебно-познавательной деятельности младших школьников выступают: желание хорошо выглядеть в глазах одноклассников, обожание своего учителя, желание доставить ему удовольствие своим ответом на уроке и получить от него похвалу. Главным мотивом поведения и деятельности учащихся средних классов является стремление найти свое место среди товарищей. Неумение найти свое ме-

сто среди одноклассников приводит к стремлению учащихся во что бы то ни стало добиться хороших отметок, которые будут свидетельствовать о том большом значении, какое приобретает для подростка положение хорошего ученика: оно определяет его социальный статус в классе. Мотивы, связанные со стремлением посредством хороших отметок завоевать определенное положение в классе, типичные для подростков, в старших классах отходят на второй план. Здесь отметка выступает критерием знаний, она в значительной степени утрачивает свою побудительную силу; вместо нее роль побудителя к учению начинает играть стремление к знаниям.

Несовершенство и ограниченность существующей шкалы оценки заставляет педагогов решить эту проблему, модернизируя систему оценок. Самой простой попыткой внести изменения в систему оценивания является использование педагогами так называемого «дополнения» к обычной пятибалльной шкале в виде знаков «плюс», «минус». Фактически, получается три градации пятерки («пять с плюсом», «пять», «пять с минусом»), три градации четверки (аналогично), три градации тройки и двойки. Получается типичная десятибалльная шкала. Однако, несмотря на преимущества десяти и двенадцатибалльной шкал оценок, думается, что они из-за инертности школьной системы вряд ли будут внедрены в широкую практику в ближайшее время.

В Московской гимназии № 45 действует система критериального оценивания работы учащихся. Каждый из критериев ориентирован на оценку определенной группы навыков. Критерий *А* отвечает за знание фактического материала и умение правильно и уместно использовать специальные термины и понятия. С помощью критерия *Б* оценивается работа, связанная с синтезом фактического теоретического материала, умением создать, вывести интеллектуальным путем для учащегося знание, не данное в готовом виде. Критерий *С* включает в себе различного рода технические навыки, которые дробятся на две группы: навыки анализа, извлечения информации и технические навыки в чистом виде (например, заполнение контурной карты, черчение схем, диаграмм и т. п.). Критерий *Д* посвящен навыкам презентации, словесного и материального оформления и представления какой-либо работы. В конце полугодия проводится процедура итогового оценивания. Итоговые баллы критериев суммируются, а полученная сумма через специальную переводную шкалу трансформируется в 6-балльную (от 1 до 6) отметку.

Положительными в данной системе оценивания являются следующие моменты: отсутствие субъективной оценки педагога, наличие более широкой шкалы отметок, возможность учащихся самим себя оценить с помощью разработанных критериев. Однако предложенный способ оценивания не является универсальным, так как представляется слишком объемным. Кроме того, не все учащиеся способны оценить себя объективно.

Другим способом оценки знаний учащихся является тестирование. При разработке тестов важно учитывать их соответствие поставленным целям обучения, образования и развития учащихся. Важнейшими критериями тестов являются действительность (валидность, показательность), надежность (вероятность), дифференцированность (различимость). Среди «плюсов» такого метода проверки знаний следует отметить затрату мало-

го количества времени, что играет большую роль на уроке. Данный метод проверки позволяет одновременно проконтролировать всех учащихся. Тестовый метод диагностирования обученности обладает высокой объективностью, так как правильность ответов сверяется с эталоном, и учащиеся при желании самостоятельно могут произвести оценку результатов.

К сожалению, тесты часто дают поверхностную картину истинных знаний и умений учащихся. Как свидетельствует практика, среди предложенных вариантов в тесте плохо подготовленным ученикам гораздо легче соориентироваться, чем в ситуации, если бы варианты вообще не давались. Ко всему перечисленному наличие нескольких вариантов ответов, которые бывают схожими между собой, нередко вводит в заблуждение некоторых учащихся.

Квалиметрический метод оценивания чаще всего находит применение на рубежном или итоговом контроле. Экзаменационные билеты составляются по трем уровням сложности. Задания первого уровня оцениваются на «удовлетворительно», второго – на «хорошо», третьего – на «отлично». Ученик, по желанию, может выполнить задание второго уровня и получить при качественном результате оценку «хорошо» и попытаться решить задание первого уровня, соответствующего оценке «отлично». При этом, если учащийся не справится с заданием более высокого уровня, то получает оценку за тот уровень задания, с которым он справился.

Квалиметрический метод оценивания позволяет заметно снизить элемент случайности отметок, значительно повысить объективность оценок. Кроме того, чувство успеха побуждает обучаемых добиваться более высоких результатов. Однако данный метод оценки качества знаний хорош лишь при итоговом контроле – после завершения изучения темы, раздела. Для поурочного контроля он представляется затруднительным.

В настоящее время во многих учебных заведениях применяется система рейтингового контроля. Единицей измерения служат баллы (количество баллов за определенный вид учебной работы устанавливается учителем). Этот прием открывает возможность поощрить малейший успех ученика. Кроме того, система рейтингового контроля позволяет проверить усвоение всей темы каждым учеником и выставить классу оценки на основании единых требований, избегая при этом субъективизма. Данный способ контроля развивает самоконтроль учащихся, повышает мотивацию к учению.

Оригинальным способом оценивания уровня знаний учащихся является разработанная И. Г. Голышевым синтезная система контроля, которая основана на компонентах традиционной отечественной и модульно-рейтинговой моделей оценки. В рамках синтезной модели за основу взяты модульное построение курсов и рейтинговая оценка [6]. Система контроля и оценки знаний основана на следующих принципах: независимое от деления учебного года на четверти модульное построение учебных курсов, предусматривающее регулярный контроль как текущего, так и рубежного вида; использование всего спектра форм и методов контроля, причем проверка знаний при помощи тестов применяется наряду с обычными приемами (устными, письменными); получение учащимися текущих отметок направлено на их накопление (аккумуляцию): это позволяет ученикам

дорожить каждым заработным баллом, т. е. нет отметок «хороших» и «плохих»; использование десятибалльной системы текущих отметок, представляющей собой традиционную шкалу с «плюсами» и «минусами» [6, с. 21–22].

Синтезная модель оценивания учащихся способствует, по нашему мнению, развитию познавательной активности учащихся, успешности обучения, созданию равных условий для всех учеников, объективности оценивания. Кроме того, данная модель позволяет легко отслеживать динамику учебной деятельности. Подводя итог, можно утверждать, что роль системы оценивания в развитии образовательного процесса очень важна. Именно она является наиболее очевидным интегрирующим фактором школьного образования, основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ананьев Б. Г.** Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 128–266.
2. **Доманов А. Г.** Индивидуальные особенности оценочной деятельности педагога : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1991. – 149 с.
3. **Реан А. А.** Психология педагогической деятельности. – Ижевск : УдмГУ, 1994. – 93 с.
4. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 556 с.
5. **Мерлин В. С.** Темперамент как фактор учебной деятельности // Очерк теории темперамента. – Пермь : Пермское кн. изд-во, 1973. – С. 168–180.
6. **Гольшев И. В.** Формирование синтезной системы контроля и оценки знаний в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2002. – 23 с.

Принята редакцией: 30.05.2013

УДК 378 + 37.0

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К СИСТЕМЕ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА В ВУЗЕ

Л. М. Струминская, Я. Б. Дорожкина (Новосибирск)

Для достижения своих целей вузы собирают информацию посредством мониторинга. Полученная информация позволяет правильно принимать управленческие решения, результаты мониторинга способствуют вы-

© Струминская Л. М., Дорожкина Я. Б., 2013

Струминская Ляля Миргарифановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга Института рекламы и связи с общественностью, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: strumlya@mail.ru

Дорожкина Яна Борисовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков, специалист Центра менеджмента качества, Сибирский университет потребительской кооперации.

E-mail: jbdoroshkina@rambler.ru

явлению проблемных зон, на которые будут направлены соответствующие меры и программные действия.

В рамках данной статьи рассмотрены инструменты системы менеджмента качества, зарекомендовавшие себя как наиболее эффективные при проведении мониторинга образовательных процессов в Сибирском университете потребительской кооперации (СибУПК).

Ключевые слова: мониторинг, система менеджмента качества, внутренний аудит, образование.

NEW APPROACHES TO THE QUALITY MONITORING SYSTEM IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

L. M. Struminskaya, Ya. B. Dorozhkina (Novosibirsk)

To reach their goals, the institutions of higher education employ the quality monitoring. The information, collected as a result of such monitoring, allows making informed management decisions and identifying the problem areas, which are then targeted with specific measures and improvement programs. This article describes the quality management system tools, which has been successfully implemented for quality monitoring of the educational processes in the Siberian University of Consumer Cooperatives.

Key words: quality monitoring, quality management system, internal audit.

Современное образование характеризуется высоко конкурентной средой. В условиях существующей конкуренции между высшими учебными заведениями любое образовательное учреждение стремится гибко реагировать на меняющиеся требования рынка образовательных услуг. Отсюда значительно повышается роль менеджмента вуза:

- значение приобретает управляемое устойчивое развитие вуза и его отдельных подразделений;
- существует необходимость отслеживать тенденции развития конкурентной среды и сообща, всем коллективом, действовать в их русле;
- требуется оперативное реагирование на возникающие проблемы, анализ их причин и предупреждение их повторения в рамках всего вуза.

Для эффективного управления любой вуз нуждается в объективных и субъективных сведениях о состоянии тех или иных объектов и структур. Эта потребность вуза приводит к расширению мониторинга, который является основой для принятия управленческих решений. Под мониторингом авторы понимают процесс непрерывного, научно обоснованного отслеживания изменений в научно-образовательной деятельности вуза, тенденций его развития с целью включения результатов наблюдений в управление вузом. Объектами мониторинга могут быть любые компоненты внутривузовской системы либо этапы процесса подготовки специалистов, начиная с анализа потребностей заинтересованных сторон и заканчивая оценкой удовлетворенности потребителей.

Смысл мониторинга заключается в том, чтобы систематизировать разрозненную информацию, получить конкретную картину изменений, происходящих в деятельности вуза в определенный момент времени, на определенной стадии и на основе полученных данных предвидеть возмож-

ные средства, направленные на поддержку и развитие положительных изменений и на торможение, трансформацию нежелательных. Наряду с понятием «мониторинг» в настоящее время широко используется другое понятие – «система мониторинга». В работе [1] под системой мониторинга понимается совокупность элементов, взаимодействие которых обеспечивает проведение мониторинговых процедур.

В настоящее время практически во всех вузах России в той или иной форме функционирует система управления качеством (менеджмента качества). Развитая система менеджмента качества (СМК) уже является неотъемлемым условием общественного и государственного признания высокого качества подготовки кадров вузом [2].

Важнейшими условиями работы, действенности СМК являются:

- 1) документирование процессов (описание, как должен осуществляться процесс, записи о ключевых точках его фактического прохождения);
- 2) отслеживание и анализ возникающих отклонений, принятие мер по их устранению и предупреждению повторного появления;
- 3) разработка и принятие улучшений;
- 4) установление требований и разработка критериев проверки их выполнения, результативности и эффективности процессов;
- 5) постоянный мониторинг системы.

В соответствии с ГОСТ Р ИСО 9001–2008 [3], любая организация, вуз в том числе, должна осуществлять мониторинг и измерения, а также анализ процессов в рамках своей системы менеджмента качества. Существуют разные методики мониторинга процессов вуза. Далее в статье представлена технология мониторинга, действующая в Сибирском университете потребительской кооперации, позволяющая проводить всесторонний анализ деятельности вуза и успешно проходить инспекционные и ресертификационные внешние аудиты при подтверждении своей внутривузовской системы менеджмента качества.

Система мониторинга Сибирского университета потребительской кооперации включает:

1. Измерение и анализ удовлетворенности потребителей и других заинтересованных сторон. В вузе разработана и функционирует система потребительского мониторинга, включающая систематическое измерение и анализ удовлетворенности внутренних (абитуриенты, студенты, выпускники) и внешних (работодателей) потребителей. Подробная характеристика системы потребительского мониторинга изложена в работе [4].

2. Измерение и анализ характеристик процессов СМК. В стандартах университета для всех основных процессов установлены измеряемые показатели качества. Они базируются на показателях государственной аккредитации вузов. Показатели объединены в систему «Критерии результативности СМК» и представлены в приложении «Руководства по качеству университета». Получение информации и оценка процессов по указанным показателям осуществляются ежегодно на основе отчета структурных подразделений; обобщенная информация рассматривается на заседании Ученого совета.

3. Рейтинговая оценка кафедр и факультетов. Целью рейтинга является установление формального соответствия качества предоставляемых образовательных услуг в университете требованиям государственного

образовательного стандарта высшего профессионального образования. Рейтинг позволяет измерять и анализировать научную работу преподавателей и студентов, учебно-методическую работу кафедры и факультета в целом. Данные отчета о проделанной работе в прошлом учебном году вводятся в автоматизированную систему подсчета рейтинга. Результаты рейтинга помещаются для ознакомления в корпоративной сети университета. Показатели могут служить основой для поощрения лучших кафедр и деканатов.

4. Внутренние аудиты. СМК вуза подлежит регулярной внутренней проверке, оценке результативности функционирования. Внутренние аудиты СМК являются отличным инструментом для оценки деятельности всех ключевых процессов университета. Тщательно и объективно проведенные, они дают необходимую информацию для более результативной работы, для повышения качества предоставляемых университетом образовательных услуг.

Стандарт ГОСТ Р ИСО 9001–2008 п. 8.2.2 [2] требует формирования программы аудитов, которая должна планироваться с учетом статуса и важности процессов и участков, подлежащих аудиту. В Сибирском университете потребительской кооперации программа аудитов (перечень аудитов с указанием цели и срока проведения) составляется на семестр текущего учебного года и утверждается представителем руководства по качеству. Аудиты проводят прошедшие подготовку специалисты центра менеджмента качества (ЦМК). Для каждого уровня управления (кафедра, факультет, управление, центр) аудиторами составлен опросный лист – перечень вопросов, которые необходимо выяснить для проверки реализации требований ИСО 9001.

Во время аудита системы качества проверяются:

– документация СМК. Перечень требуемой документации в структурном подразделении (СП) и процедуры по управлению ею определены в стандарте университета СТО Сибирского университета потребительской кооперации 1.4.004-2007 СМК. Управление документацией;

– выполнение требований, изложенных в документации, – управление процессами в проверяемом подразделении;

– выполнение принятых подразделением планов качества.

По результатам аудита составляются отчеты, в которых содержатся два вида замечаний – наблюдения и несоответствия. Наблюдения представляют собой факты, выявленные при аудите, слабые места системы, формально не являющиеся несоответствиями. Аудиторы предлагают рассматривать наблюдения как руководство к действию по усовершенствованию СМК. Несоответствия, выявленные в ходе аудитов в подразделении, устраняются в соответствии с разработанным планом корректирующих действий. Но они потенциально возможны в других подразделениях (например, кафедр в университете 18). Поэтому информация о результатах проведенных аудитов отражается в локальной сети университета и доступна всем сотрудникам университета. Прозрачность данных по результатам внутренних аудитов позволяет руководителям структурных подразделений проводить предупреждающие действия и не повторять несоответствия, выявленные в других структурных подразделениях.

Во время аудитов обычно фиксируется много наблюдений. В случае сосредоточения на них формируется негативное восприятие процесса про-

верки и самого аудитора как излишне требовательного. Подобный подход может разрушить атмосферу открытости, необходимую для выявления слабых мест и поиска возможностей для усовершенствований. Поэтому аудиторы стремятся сосредоточиться на существенных недостатках, с которыми сотрудники подразделения легко соглашаются. Сотрудникам дается возможность самим проанализировать и сообщить аудиторам причины возникновения этих недостатков, а также устранить часть из них в ходе проверки или за время подготовки отчета о результатах аудита. Такой подход воспитывает чувство причастности к внедрению СМК и приносит удовлетворение сотрудникам проверяемого подразделения. Именно такой практики должны придерживаться аудиторы вуза. Аудиторы также рекомендуют проверяемым ознакомиться с положительным опытом, увиденным ими при аудите других подразделений, если считают, что это может способствовать улучшению деятельности.

В СибУПК используются два метода проведения аудитов – по подразделениям, по процессам. В начале становления внутривузовской системы менеджмента качества проводился аудит деятельности только подразделений. Поэтому процессы СМК проверялись в рамках конкретного подразделения, из-за чего не определялась общая картина функционирования процесса, его проблемы в рамках всего университета. В этой связи настала объективная необходимость проведения аудита процессов, при котором оценивается способность процессов выполнить заданные требования, согласно установленным целям, а также проверяется их стабильность, налаженность взаимодействия всех участников процесса.

При планировании аудита процессов были выделены те из них, которые были источниками значительных или повторяющихся несоответствий, выявленных при проведении внутренних аудитов подразделений и анализе удовлетворенности потребителей образовательных услуг университета. Таковыми оказались: методическая деятельность; организация и проведение производственной и преддипломной практик; информационно-техническое сопровождение образовательного и вспомогательных процессов.

При проведении аудитов процессов объектами проверки остаются также структурные подразделения университета. Но проверка процессов позволяет выявить системные несоответствия, связанные с недостатками на верхнем уровне управления, а не в конкретном СП.

Анализ существующей в Сибирском университете потребительской кооперации системы мониторинга на основе внутренних аудитов позволил сделать следующие выводы:

- в университете отсутствует практика внесения предложений по улучшению качества подготовки специалистов в центр менеджмента качества, которые бы учитывались при корректирующих мероприятиях на всех уровнях университета;
- данные, полученные по результатам внутренних аудитов, не служат основой для оценки, анализа и своевременных выработки и применения управляющих действий в рамках процесса «Оценка и анализ для улучшения»;
- процесс «Регистрация несоответствий и управление корректирующими/предупреждающими действиями» выполняется в подразделениях не в соответствии с установленными в стандартах университета требованиями.

В связи с этим для оперативного отслеживания возникающих проблем в функционировании СМК авторами была предложена методика фиксации несоответствий (наблюдений, улучшений) в журнале мониторинга процессов СМК структурного подразделения. Совместно со специалистами Центра информатизации университета названный журнал был разработан в электронном виде. Журнал состоит из трех разделов, его ведет уполномоченный по качеству или руководитель СП.

В *первом разделе* регистрируются наблюдения и возможности для улучшения деятельности подразделения и вуза в целом. Например, рекомендации по улучшению документации СМК, взаимодействия между структурными подразделениями, необходимость финансирования подразделения для достижения определенных целей. Описываются уже предпринятые улучшения в своем подразделении. В этом же разделе в качестве наблюдений фиксируются проблемы, источниками которых явились другие подразделения либо установленные правила.

Во *втором разделе* журнала фиксируются несоответствия, обнаруженные самим подразделением. Они могут касаться как деятельности самого подразделения, например – пропуски занятий, невыполнение планов, так и деятельности других подразделений – невыполнение заявок, нарушения сроков предоставления информации и т. п.

В *третьем разделе* вносятся несоответствия, выявленные в подразделении во время внутренних аудитов. Помимо фиксации наблюдений и несоответствий в журнал вносятся сведения о предлагаемых мерах, действиях разовой коррекции или разработанных корректирующих действиях системного характера по их устранению. По итогам выполненных корректирующих действий делается отметка об их исполнении путем нажатия поля «Исполнено». При этом происходит автоматическая датирование исполнения.

Специалисты центра менеджмента качества имеют доступ к журналам всех подразделений, входящих в область применения СМК, могут проследить записи, вносимые подразделениями. Анализ записей позволяет устанавливать факторы, влияющие на функционирование и развитие внутривузовской СМК, устанавливать связи зафиксированных проблем в отдельных подразделениях с проблемами университета в целом.

В ходе аудитов журнала мониторинга, проходящих дважды в семестр, специалистами ЦМК анализируется количественное распределение внесенных записей по разделам. Кроме того, на основании содержания записей производится их дополнительное подразделение на записи о наблюдениях и несоответствиях, касающихся своего и иных подразделений, отдельно учитываются записи, требующие вмешательства высшего руководства или изменения принятой системы. Наиболее существенные замечания и предложения отражаются в отчете об аудите, который доводится до сведения Представителя руководства по качеству и публикуется на сайте университета.

Сам центр менеджмента качества также ведет свой журнал мониторинга процессов СМК, куда заносятся записи о наблюдениях или несоответствиях, выявленных в ходе аудитов подразделений и процессов, выходящих за рамки конкретного структурного подразделения. Центр менед-

жмента качества разрабатывает необходимые корректирующие действия (доработка документации, предоставление сведений руководству, дополнительная проверка смежного структурного подразделения и т. п.). Эти данные вносятся в первый и второй разделы журнала.

Ведение журнала мониторинга процессов SMK в подразделении значительно улучшает прозрачность и результативность SMK, позволяет держать на контроле коррекцию выявленных несоответствий, является своего рода оперативным планом повышения качества. Кроме того, журнал повышает вовлеченность подразделений в функционирование SMK, их ответственность за процессы управления качеством в подразделении. Наличие у центра менеджмента качества доступа к журналам всех подразделений превращает их совокупность в базу знаний по управлению качеством, обмену опытом, а также «дистанционную и обезличенную жалобную книгу», позволяющую избежать прямого конфликта между подразделениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эльдяева Э. Э. Мониторинг качества образовательного процесса в колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Элиста, 2006. – 20 с.
2. Лятова Н. В. Опыт управления качеством образования в высшей школы // Философия образования. – 2012. – № 5(44). – С. 166–172.
3. ИСО 9001–2008. Система менеджмента качества. Требования. – М. : Стандартинформ, 2009. – 21 с.
4. Капелюк З. А., Донецкая С. С., Струминская Л. М. Потребительский мониторинг удовлетворенности качеством образовательных услуг в вузе // Стандарты и качество. – 2006. – № 1. – С. 62–66.

Принята редакцией: 30.05.2013

УДК 378 + 371

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

О. И. Мезенцева (Куйбышев)

В статье рассматриваются требования к уровню профессиональной компетентности современного педагога, а также подходы к организации обучения педагогов в системе повышения квалификации в условиях развития отечественной системы образования. Наиболее подробно ана-

© Мезенцева О. И., 2013

Мезенцева Олеся Ивановна – аспирант кафедры управления образовательными системами и андрагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, руководитель центра дополнительного образования, Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета.
E-mail: fpk@kfngpu.ru

лизировать особенности проектирования и реализации программ повышения квалификации в рамках модульно-накопительной системы, предусматривающей переход от практико-воспроизводящей деятельности к практико-преобразующей, актуализацию педагогом собственных возможностей и самостоятельное конструирование педагогом собственной образовательной программы. В качестве примера предложена программа образовательного инвариантного, нормативно-правового модуля как составная часть индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, образовательный стандарт, образовательная программа, система повышения квалификации.

THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROGRAMS FOR THE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

O. I. Mezentseva (Kuibyshev)

The article describes the contemporary requirements to the teacher's professional competence and the ways of additional training of the teachers in the context of development of the domestic system of education. A special attention is given to the specificities of the program development and its implementation under conditions of the module technology, which provides the practice-transforming activity, awareness of teacher's own abilities and the development of the individual educational program. As an example, there is presented a program of educational invariant normative-legal module as a part of the individual educational program.

Key words: teacher's professional competence, education standard, educational program, system of additional training.

Современные тенденции развития в системе общего и профессионального образования влекут за собой существенные изменения профессиональной деятельности педагогов, касающиеся, прежде всего, содержания и методики обучения, средств оценивания учебных достижений обучающихся и т. д. Стремительное обновление научного знания и устаревание прежнего, в том числе профессионального, знания обуславливают необходимость постоянного повышения квалификации, «включения» педагога в процесс непрерывного образования.

Рассматривая систему повышения квалификации как некую образовательную среду выращивания компетентного педагога, необходимо отметить, что развитие профессиональной компетентности – сложный, многогранный процесс, связанный со всеми составляющими учебно-образовательного пространства курсовой подготовки. Развитие профессиональной компетентности педагога включает также развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в постоянно меняющейся педагогической среде, так как любые изменения системы образования, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – педагоге. От педагога

напрямую зависит социально-экономическое и духовно-нравственное развитие общества в конечном итоге.

Согласно точке зрения Л. Н. Макаровой, существующая система повышения квалификации также требует значительной трансформации. Интеграция науки, образования и производства оказывает существенное влияние на последипломное образование, к основным функциям которого относятся: компенсаторная, адаптационная, корректирующая, развивающая, инновационная, интегративная. Действующая система повышения квалификации в большей степени ориентирована на первые три функции и в меньшей – на развивающую, инновационную и интегративную, которые наиболее полно отвечают цели непрерывного профессионального и общекультурного роста [1, с. 61].

Как отмечает А. Зоткин, модернизация системы повышения квалификации – не самоцель. Она становится частью современной системы образования, соответствующей новым целям и ценностям образования. Невозможно внести изменения в систему образования, связанные с формированием креативности и инновационного поведения учительства, если учитель не становится участником современных образовательных программ. Невозможно сформировать личность ученика, если учитель не имеет опыта такой деятельности [2, с. 64].

Данное высказывание находит свое подтверждение в многочисленных публикациях отечественных ученых, рассматривающих содержание профессионально-педагогической деятельности в условиях введения федеральных государственных требований в системе дошкольного образования, реализации инклюзивного образования, новых образовательных стандартов как в общеобразовательных учреждениях, так и в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования.

Среди проблем перехода на образовательные стандарты нового поколения Т. А. Каплунович выделяет: перевод набора ключевых компетентностей в перечень образовательных результатов; определение специфики компетентностно-ориентированных учебных и внеучебных программ; фиксацию требований к образовательным технологиям и способам взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на развитие ключевых компетентностей. Вполне очевидно, что решение обозначенных проблем потребует серьезного научного осмысления, экспериментального моделирования, профессиональной и общественной экспертизы моделей, специальной организации их внедрения в образовательную практику. Последняя задача может оказаться одной из самых сложных, поскольку педагоги, привыкшие работать в «знаниевой» парадигме, как правило, отождествляют «приобретенное» детьми с «изученным». На оценку «изученного» ориентированы и контрольно-измерительные материалы, и критерии аттестации учителей.

Преодоление названного противоречия возможно за счет реализации компетентностного подхода в системе самого педагогического образования и, прежде всего, в системе повышения квалификации педагогических кадров, которая, в свою очередь, может продуктивно строить экспериментальные модели компетентностно-ориентированного дополнительного профессионального образования [3, с. 88].

Попытки решить обозначенную проблему предпринимают не только отраслевые министерства и ведомства, сами учреждения, реализующие дополнительные профессиональные образовательные программы, но и Министерство образования и науки РФ.

Так, приказом Минобрнауки России от 15 января 2013 г., зарегистрированном в Минюсте РФ 12 марта 2013 г., утверждены федеральные государственные требования к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников [4].

Согласно данному приказу, дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации на сегодняшний день должны предусматривать изучение следующих учебных разделов:

- базовая часть (учебный раздел «Основы законодательства РФ в области образования»);
- профильная часть (учебный раздел «Предметно-методическая деятельность»).

В результате освоения раздела «Основы законодательства РФ в области образования» обучающийся должен:

- знать изменения законодательства РФ в области образования;
- уметь актуализировать свою профессиональную деятельность в соответствии с изменениями законодательства РФ в области образования.

В результате освоения раздела «Предметно-методическая деятельность» обучающийся должен:

- знать цели, задачи, структуру и основные понятия предметной области; современные тенденции развития предметной области; современные методики и технологии обучения, обеспечивающие эффективную организацию учебного процесса в рамках конкретной предметной области; особенности применения и ожидаемые результаты при использовании современных технологий в конкретной отрасли знания (науки) и предметной области, в рамках которой осуществляется профессиональная деятельность;
- уметь разрабатывать программы учебных предметов, курсов, методические и дидактические материалы, выбирать учебную и учебно-методическую литературу, рекомендовать обучающимся дополнительные источники информации, в том числе интернет-ресурсы, с учетом современных достижений науки в конкретной предметной области, организовывать образовательный процесс, обеспечивающий достижение планируемых результатов конкретной предметной области.

В целях реализации требований организация:

- разрабатывает и утверждает дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации педагогических работников, которые включают в себя рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей);
- выбирает образовательную технологию, обеспечивающую требуемое качество подготовки обучающихся;
- определяет трудоемкость учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), включая аудиторную и самостоятельную работу обучающихся, текущую, промежуточную и государственную (итоговую) аттестацию.

Таким образом, особую актуальность приобретают максимально эффективные, мобильные, быстро реагирующие на потребности образования, ориентированные не на процесс, объем, а на результат формы повышения квалификации. Подобные формы повышения квалификации педагога предусматривают переход от практико-воспроизводящей деятельности к практико-преобразующей, актуализацию педагогом собственных возможностей и, как следствие, самостоятельное конструирование педагогом собственной образовательной программы. Сюда можно отнести:

- создание портфолио, методического портфеля – методической копилки педагога;
- разработку индивидуальной образовательной программы педагога [5];
- индивидуальные стажировки на базе опорных методических площадок, предполагающие разработку педагогом программы по усвоению передового педагогического опыта;
- создание виртуальных методических кабинетов как формы сетевого взаимодействия пользователей ресурса как в режиме реального, так и отложенного времени; место в сети Интернет, где можно обменяться информацией, высказать свою точку зрения на форуме, получить «неотложную» консультацию по интересующему вопросу;
- реализацию модульно-накопительной системы повышения квалификации, учитывающей индивидуальную образовательную программу педагога и т. д.

Особое место на данный момент занимает модульно-накопительная система повышения квалификации. Эта форма повышения квалификации предусматривает выбор педагогом наиболее приемлемых для себя сроков обучения, возможность удовлетворения своих профессиональных потребностей. Конструирование образовательной программы повышения квалификации педагога предполагает обязательное включение в ее состав предметной учебной программы, объемом от 36 до 72 часов (инвариантный компонент дополнительной образовательной программы) и набора модулей (вариативный компонент дополнительной образовательной программы), представленных надпредметными тематическими (проблемными), программами спецкурсов, посвященных актуальным проблемам развития современного образования, психолого-педагогической теории и т. д. Следует отметить, что включение инвариантного компонента (блока) в дополнительную образовательную программу позволяет преодолеть имеющуюся инерционность традиционных форм повышения квалификации с сохранением единых критериев качества системы повышения квалификации педагогов.

Говоря о возможности выбора педагогом отдельных модулей в разных организациях повышения квалификации под собственные индивидуальные задачи, А. Зоткин рассматривает два варианта реализации модульно-накопительного механизма. Первый – *ведомственный*: педагог имеет возможность выбирать модуль и формировать программу в рамках программы одного из учреждений, получая удостоверение о повышении квалификации этого же учреждения.

Второй вариант – *межведомственный*: работнику предоставляется возможность осваивать различные модули менее 72 часов в учреждениях, входящих в региональную систему повышения квалификации. В этом слу-

чае педагог получает сертификаты, а общего документа о повышении квалификации не выдается. При прохождении аттестации предъявляются сертификаты, которые подтверждают, что работник освоил содержание выбранных модулей и прошел обучение на семинарах в объеме не менее 72 часов. Следует отметить, что повышение квалификации без выдачи общего документа не противоречит законодательству [2].

Исходя из изложенного, правомерно выделить главный методологический принцип, лежащий в основе функционирования и развития системы профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации педагога. Таковым является принцип соответствия системы тем изменениям, которые происходят в науке, технике, технологиях и, соответственно, в профессионально-педагогической деятельности. Критерием оценки эффективности рассматриваемых средств развития профессионального мастерства педагога, реализующего современные педагогические технологии, является положительная динамика в уровне профессионализма педагога.

Не вызывает сомнения и тот факт, что подобная организация повышения квалификации обеспечивает требуемый уровень компетентности специалистов, гибкость, непрерывность, открытость и индивидуализацию процесса повышения квалификации, преодолевая при этом и такую актуальную проблему, как кризис профессиональной компетентности педагога. Результатом же создания подобной образовательной среды должен стать свободно и активно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности, эффективно моделирующий воспитательно-образовательный процесс педагог.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макарова Л. Н., Шаршов И. А., Копытова Н. Е., Пронина Л. А. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 60–68.
2. Зоткин А. Повышение квалификации педагогических кадров: вызовы современности // Народное образование. – 2009. – № 4. – С. 59–64.
3. Каплунович Т. А., Каплунович С. И. Компетентностно-ориентированная технология обучения в системе повышения квалификации педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 5. – С. 87–90.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 января 2013 г. № 10 г. Москва «О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru>
5. Мезенцева О. И. Индивидуальная образовательная программа как условие компетентностного развития педагога в системе повышения квалификации // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6. – С. 129–131.

Принята редакцией: 30.05.2013