

УДК 378.048.2

Силантьева М.В.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ПОСЛЕВУЗОВСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
В КУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ
СОВРЕМЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
(НА ПРИМЕРЕ МГИМО)**

Ключевые слова: информационное общество, интерактивные образовательные практики, интеграция послевузовского образования, исследовательский университет, межкультурная коммуникация, учебно-научные семинары МГИМО.

Проблема оживления процесса обучения стоит сегодня в ряду едва ли не актуальнейших задач общекультурного значения, имеющих значительный интегративный потенциал как в практиках образования, так и в общесоциумном измерении. Коренная трансформация культурной среды в результате интерференции информационной революции и глобализационных процессов повернула современное общество от линейного восприятия (по аналогии с чтением книжного текста) в сторону сингулярных тактик освоения информации; от плоскости знака к пространству визуальных образов, постепенно вытесняющих «линейные развертки» и из сознания, и из обихода. Схлопывание «галактики Гутенберга» подвело черту под сложившимися практиками трансляции знаний и потребовало их радикального обновления.

Будучи одним из основных механизмов трансляции культуры, обучение и образование обратилось к новым технологиям, открывающим почти неограниченный доступ к гигантскому объему знаний. Теоретическое осмысление этого факта выразилось в создании новой образовательной модели, где сумма знаний перестает быть главным содержанием. На ее место встает умение работать с информационными потоками: искать, находить и транслировать информацию для решения конкретных задач. До выполнения этой задачи в полном объеме еще далеко, однако попытки комплексного ее решения сегодня имеют значение в качестве серьезной поддержки тем комплексным целенаправленным мерам, которые осуществляются в рамках общегосударственных программ. Прежде всего, речь идет о современных реформах образования, направленных на совершенствование работы по созданию многоуровневой системы

деятельности, максимально интегрированной в решение общесоциальных задач и в то же время интегрирующей внутри себя подходы, релевантные эффективным способам решения таких задач.

Современные реформы образования, как известно, встречают на своем пути множество мелких и крупных препятствий, вытекающих в том числе из объективных противоречий. Отсюда – пробуксовка логически стройных проектов и, как следствие, сбои, которые могут отрицательно сказаться на всей последующей трансформации культуры. В качестве одного из таких противоречий как раз и выступает парадоксальное увеличение не только общего объема знаний, но также знаний, минимально необходимых для того, чтобы ориентироваться в его потоках, – так называемая проблема соизмеримости знания и информации. Но, как говорил софист Горгий, из того, что «все есть истина», следует, что «все есть ложь»: разобраться в качестве и структурных уровнях слишком больших информационных пулов обычному человеку проблематично, и вместо работы с увеличенным объемом информации учащиеся «спамируют» большую часть загруженного в их сознание материала, вытесняя из сознания не только дополнительные и углубленные знания, но вместе с ними и знания совершенно необходимые. Бесконечный объем превращается в точку: и то и другое, строго говоря, не имеет размера.

В педагогической, психологической и философской литературе давно ведется полемика вокруг темы необходимого и достаточного объема знаний. Здесь можно вспомнить «Великую дидактику» Яна Амоса Коменского, труды выдающихся психологов и педагогов – Б.Г. Ананьева и Л.С. Вы-

готского, работы философов и педагогов – Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Н.А. Бердяева, В.В. Зеньковского и др. Все они так или иначе обозначали проблему охвата в процессе обучения по сути бесконечного объема знаний таким образом, чтобы происходила качественная трансформация личности, способствующая формированию высокого уровня теоретического мышления, пригодного к решению практических задач. Вопрос о границе, за которой объем информации становится бесполезным или даже разрушительным, при этом остается открытым. Широкие общественные дискуссии, где актуальная задача повышения качества образования обсуждается с точки зрения поиска этого самого необходимого минимума – «сто книг», «сто фильмов», «сто героев», – идут по сей день, демонстрируя востребованность внятного и обоснованного ответа на поставленный вопрос, который все еще не найден.

Нельзя обойти вниманием еще одну сторону названного противоречия между максималистским и минималистским прочтением необходимого и достаточного объема знаний – «омертвление» сознания обучаемых и обучающихся, перевод знания из традиционной любви к самому процессу познания (платоновский «гносеологический эротизм», пронизывающий европейское самосознание не только в Античности, но также в Средние века и Новое время) в формат потребления готовой продукции. За «производственно-потребительским» подходом к знанию стоит, по всей видимости, одна из интерпретаций бэконовского «знание – сила», ведущая к реализации классической новоевропейской парадигмы – стремлению превратить знание в информацию и наладить ее производство по заранее известным

алгоритмам («знание – капитал», самовозрастающая стоимость).

Неизбежное следствие такой установки – утрата эмоционального отношения к знанию, снижение степени эмоциональной мотивации к его получению и эмпатии со стороны обучающихся. И, как следствие, путаница в слишком абстрактных, далеких от действительности терминах (Глаголев, 2012, с. 216–217). Эти тенденции в наши дни достигли особой выразительности, проявляясь в падении престижа образования на всех уровнях его получения, от начальной школы до вуза и послевузовской стадии. Причем данное явление имеет место в разных этнокультурных средах, социально-экономических и ценностно-культурных системах. Фактически оно выявляет системный кризис образовательной модели, отдаленные последствия которого трудно предугадать. Но уже сейчас можно и нужно отслеживать тренды, определяющие направление его развития, а также выработать модели допустимой оптимизации тех процессов, которые его сопровождают.

В следующей статье на основе проведенного здесь теоретического анализа будет более подробно рассмотрена практическая интеграция философии и интерактивных методов обучения на основе нелинейного подхода к решению научных проблем в многоярусных возрастных группах. В качестве кейса избран **интерактивный учебно-научный семинар на базе МГИМО** (формально представляющий послевузовское образование, но не сводимый к нему). Здесь лишь отметим, что данный подход предполагает включение в работу над изучением конкретных научных проблем представителей разных дисциплин, разных возрастных групп и разного уровня в учебно-научной иерархии.

По существу, речь идет о творческой адаптации модели интерактивных занятий, которая активно используется в зарубежных исследовательских университетах (Глаголев, 2009, с. 30–36), на почве отечественного образования с учетом ее интернациональной специфики и национальных интересов России (Глаголев, 2016, с. 30–32; Романенко, 2015, с. 21–27).

Современная постановка проблемы с философско-педагогической точки зрения восходит к идеям первой трети XX в., открывшим общетеоретическую дискуссию по вопросу границ ответственного знания. Выделим прежде всего проблему логической несоизмеримости Т. Куна (Кун, 1977, с. 142) и идею интерсубъективности Э. Гуссерля, позволившую по-новому взглянуть на возможность познания как коллективной творческой деятельности (Гуссерль, 2001, с. 342–396). Изучение истории развития науки, формирование и развитие фаллибилизма и его уточненной версии – философского фальсификационизма, предполагающего отношение к научным теориям как к «пробам и ошибкам», не претендующим на абсолютную полноту знания (К. Поппер, Т. Кун, И. Лакатос, С. Тулмин и др.), – все это заложило основу современной интерпретации границ познания.

С другой стороны, преодоление односторонности индуктивизма и конвенционализма, предложенное И. Лакатосом как «метод рациональной реконструкции», позволило обосновать соединение внешних и внутренних ресурсов развития научного знания. Заметим: высказанная И. Лакатосом идея научных школ в конечном итоге имплицитно опирается на более широкое понятие субъективности познания. Которое, в свою очередь, отсылает к концепции знания как коммуникатив-

ного явления (Ю. Хабермас, Н. Луман, П. Бурдье, Э. Гидденс). Так, с точки зрения Ю. Хабермаса, максимально возможная объективность – результат коммуникативного действия, ответственность формальным условиям, легитимирующим речевые практики, а не какое-то конкретное содержание (Habermas, 1981, S. 71). На это, в частности, обращает внимание профессор по теоретической философии Университета Клагенфурта (Австрия) Майя Евгеньевна Соболева в своей работе «К концепции философии языка Юргена Хабермаса» (Соболева, 2002).

Сторонники фаллибилизма (и прежде всего, его «отец» Ч.С. Пирс) показали также диффузный характер научного знания – далеко не вся совокупность принятых на вооружение фактов и методов вообще чему-то соответствует: знание – точка в континууме неопределенности, оно – скорее предположение, чем однозначное утверждение. Более того. Современное состояние знания таково, что никто не может знать всего – даже в одной узкой области. Следовательно, необходимо учитывать, что сам выбор, например, научной школы, как и наличие свойственного конкретному культурно-историческому этапу развития общества инструментария (в том числе методологического), – все это определяет принципиальную ограниченность научного взгляда на тот или иной предмет. Причем подобная ограниченность имеет как объективную сторону (принадлежность своему времени), так и субъективную – невозможность освоения всей совокупности накопленных знаний.

Взгляды постпозитивистов здесь дополняют идеи представителей экзистенциальной философии, уделивших особое внимание проблеме времени, – Н.А. Бердяева, М. Хайдеггера,

Ж.-П. Сартра. Среди тех, кто отстаивает значение экзистенциальной философии в наши дни, выделяется точка зрения американского философа Р. Солломона, систематизировавшего исследование вопроса о роли эмоций в развитии познания (включая когнитивный подход в их изучении), а также рассмотрение вопроса о влиянии полученного таким образом знания на социально ответственное развитие личности и общества (Solomon, 2003, 2008).

Авторов, активно обсуждающих тему соизмеримости сознания человека и накопленного человечеством гигантского информационного объема в наши дни, можно разделить на несколько основных групп:

1. Философы, занимающиеся проблемами сознания, логики научного познания и философией образования, а также специалисты по информационному обществу. Среди них выделяются работы А.Л. Никифорова, Л.А. Марковой, Е.В. Востриковой. Эти авторы развивают тезис о процессе познания как поиске смысла с точки зрения современных эпистемологических представлений и разработок.

2. Психологи, в том числе работающие с информационными технологиями в сфере обучения. Так, Б.С. Гершунский, Н.Ф. Талызина и И.М. Шилова обращают внимание на необходимость грамотных ответов педагогики на информационные вызовы XXI в. (Гершунский, 2001; Талызина, 1998; Шилова, 2016); A.W. Astin, J. Cuseo, G.R. Ehrenberg, P. Trowler, V. Trowler, J.D. Walker подчеркивают значение количественных характеристик группового обучения в школе (Astin, 1991; Cuseo, 2007; Trowler, Trowler, <http://www.lancaster.ac.uk/staff/trowler/StudentEngagementEvidenceSummary.pdf>; Walker et al., 2008) и вузе (Ehrenberg et al., 2001).

3. Педагоги, чьи усилия сосредоточены в сфере развития творческого потенциала учащихся и выработки перспективных методик обучения – как для «обычных» людей, так и в сфере обучения одаренных (Александрова, 2013; Глаголев, 2014; Петрович, 2013; Шестопал, Силантьева, 2014; Ardila-Rey, 2008).

Отдельного внимания заслуживает изучение путей реформирования региональных систем образования (Логвин, 2014; Сизов, Сизова, 2013; Чекмарев и др., 2015) и идеи внедрения информационных технологий в процесс образования при внимательном отношении к их амбивалентной дидактической роли (Климов, 2005).

Из множества работ, исследующих интерактивные методики обучения, следует выделить прежде всего те, которые описывают теоретические основания и практику данного подхода (Андрюхина, Фадеева, 2016; Глаголев, 2014; Двучлиная, 2011), а также показывают условия его эффективности и побочные следствия (Применение интерактивных методов..., 2014).

Итак, вопрос об интегрировании современных образовательных подходов на основе оживления процесса обучения за счет внедрения интерактивных методов обучения находится в стадии активной разработки. Несомненно, имеет смысл обратиться к изучению конкретных кейсов, поддерживающих данную стратегию, интегрирующую достижения различных сфер науки и философии в специфическом междисциплинарном синтезе, а также интегрирующую опыт разных стран в области развития различных форм сценарного взаимодействия между всеми участниками интерактивного взаимодействия. При этом особенно важно выделить требование релевантности примененной методологии, которое,

на наш взгляд, определяется совокупностью современных психолого-педагогических подходов, опирающихся на философскую компаративистику. Последняя предполагает, с одной стороны, сопоставление «вертикального» среза соответствующих стратегий, апеллирующее к историческому опыту, наработанному культурой и воплощенному в различных образовательных стратегиях и основанных на них моделях. С другой стороны, требуется изучение и последующая реализация опыта «горизонтального» сравнения, что позволит в дальнейшем сопоставить интерактивные методики обучения в синхронных контекстах различных культур и различных отраслей знания.

Как следует из анализа представленных выше положений, процессы освоения информации, перевода ее на качественно иной по отношению к сумме сведений уровень требуют нестандартных подходов к обучению и новых образовательных стратегий. Что предполагает в том числе внедрение в образовательные методики философско-теоретических знаний в форме живой дискуссии по конкретным вопросам. Цель подобного внедрения – расширить спектр обучающих технологий и вместе с тем способствовать решению более амбициозных воспитательных и образовательных задач. Последние должны, в свою очередь, способствовать повышению уровня квалификации выпускника вуза, в том числе получающего квалификацию ученого-исследователя.

Литература

1. Александрова Н.С. Развитие педагогического знания в региональном пространстве научной школы // Экономика образования. 2013. № 3. С. 108–111.
2. Андрюхина Л.М., Фадеева Н.Ю. Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 320–330.

3. Гершунский Б. С. Готово ли современное общество ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. 2001. № 10. С. 3–12.
4. Глаголев В. С. Вербально-понятийные аспекты методологического дискурса VII Конвента РАМИ // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 6. С. 216–219.
5. Глаголев В. С. Обучение в высшей школе США: опыт университета штата Техас города Остин // Право и управление. XXI век. 2009. № 2. С. 30–37.
6. Глаголев В. С. Стратегия непрерывного образования в российских вузах: подводные камни // Актуальные проблемы модернизации высшей школы: материалы международной науч.-метод. конф. Новосибирск: Сибирский гос. ун-т путей сообщения, 2014. С. 27–32.
7. Глаголев В. С. Студент российского вуза как феномен образовательных усилий // Образование как единство обучения и воспитания: материалы международной науч.-метод. конф. Новосибирск: Сибирский гос. ун-т путей сообщения, 2016. С. 30–38.
8. Гуссерль Э. Логические исследования. М.: Гнозис: Дом интеллектуальной книги, 2001. Т. 2 (1).
9. Двуличная Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование. 2011. № 4. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>.
10. Климов В. Г. Дидактические условия внедрения информационных технологий в образование на основе электронных изданий // Открытое образование. 2005. № 5. С. 10–13.
11. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977.
12. Логвин Н. В. Теория и практика организации управления региональной системой образования: проблемы и тренды решения // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2014. Т. 20, № 5. С. 26–32.
13. Петровић А. М. Култура учења и даровити студенти према поимању квалитета високошколског образовања // Даровити и квалитет образовања: зборник резимеа са међународног научног скупа. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитање „Михаило Палов“, 2013. С. 68.
14. Применение интерактивных методов в образовательном процессе высшей школы / Е. Л. Дмитриева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 1. С. 239–249.
15. Романенко Н. М. К вопросу методологических основ педагогики высшей школы // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 11. С. 21–29.
16. Сизов В. С., Сизова Е. Н. Проблема оценки эффективности деятельности вузов // Экономика образования. 2013. № 2. С. 91–96.
17. Соболева М. Е. К концепции философии языка Юргена Хабермаса // Логос. 2002. № 2. С. 97–119.
18. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1998.
19. Чекмарев В. В., Коңдрат И. Н., Коңдрат Е. Н. Институционализация роли университетских комплексов в инновационном развитии регионов // Экономика образования. 2015. № 1. С. 69–72.
20. Шестопал А. В., Силантьева М. В. Проблемы культуры в системе подготовки специалистов-международников // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм: материалы науч. конф. М.: МГИМО, 2014. С. 36–41.
21. Шилова И. М. Психологическое сопровождение студента в процессе профессионального обучения и воспитания // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 1. С. 33–35.
22. Ardila-Rey, A., 2008. Language, culture, policy, and standards in teacher preparation. In: Brisk, M.E. (Ed.). Language, culture, and community in teacher education (pp. 331–351). Mahwah, NJ: Erlbaum.
23. Ast n, A. W., 1991. Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. NY: Macmillan.
24. Cuseo, J., 2007. The empirical case against large class size: adverse effects on the teaching, learning, and retention of first-year students. Journal of Faculty Development, 21 (1): 5–21.
25. Ehrenberg, R. G. et al., 2001. Class size and student achievement. Psychological science in the public interest, 2 (1). URL: https://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/pdf/pspi2_1.pdf?origin=p.
26. Habermas, J., 1981. Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
27. Solomon, R. C., 2003. Not Passion's Slave: Emotions and Choice. Oxford: Oxford University Press.
28. Solomon, R. C., 2008. True to Our Feelings: What Our Emotions Are Really Telling Us. Oxford: Oxford University Press.
29. Trowler, P. and V. Trowler. Student engagement evidence summary. URL: <http://www.lancaster.ac.uk/staff/trowler/StudentEngagementEvidence-Summary.pdf>.
30. Walker, J. D. et al., 2008 A delicate balance: integrating active learning into a large lecture course. CBE-Life Sciences Education, 7 (4): 361–367.

References

1. Alexandrova, N. S., 2013. Development of pedagogical knowledge in the regional space of school of sciences. Economy of Education, 3: 108–111. (rus)
2. Andryukhina, L. M. and N. Yu. Fadeyeva, 2016. Creative practices of forming cross-cultural communicative competence. Integration of Education, 20 (3): 320–330. (rus)

3. *Gershunsky, B.S.*, 2001. Is modern society ready to respond to the XXI century challenges? *Pedagogika*, 10: 3–12. (rus)
4. *Glagolev, V.S.*, 2012. Verbal and conceptual aspects of methodological discourse of the VII Convention of the Russian association of international researches. *Bulletin of MGIMO-University*, 6: 216–219. (rus)
5. *Glagolev, V.S.*, 2009. Studies at a higher school of the USA: experience of university of the State of Texas, the city of Austin. *Law and Management. 21st Century*, 2: 30–37. (rus)
6. *Glagolev, V.S.*, 2014. The strategy of continuous education in the Russian tertiary institutions: underwater stones. In: *Urgent problems of modernization of higher school: Proceedings of International Research Conference* (pp. 27–32). Novosibirsk: Siberian State University of Transport. (rus)
7. *Glagolev, V.S.*, 2016. A student of a Russian tertiary institution as a phenomenon of educational efforts. In: *Educational unity of teaching and nurturing: Proceedings of International Research Conference* (pp. 30–38). Novosibirsk: Siberian State University of Transport. (rus)
8. *Husserl, E.*, 2001. *Logical researches* (Vol. 2 (1)). Moscow: Gnozis: House of the intellectual book. (rus)
9. *Dvulichnaya, N.N.*, 2011. Interactive methods of teaching as means of developing key competences. *Science and Education*, 4. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>. (rus)
10. *Klimov, V.G.*, 2005. Didactic conditions of introduction of information technologies in education on the basis of electronic editions. *Open Education*, 5: 10–13. (rus)
11. *Kuhn, T.*, 1977. *The structure of scientific revolutions*. Moscow: Progress. (rus)
12. *Logvin, N.V.*, 2014. Theory and practice of the organization of management of a regional education system: problems and trends. *Bulletin of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov*, 20 (5): 26–32. (rus)
13. *Petrović, A.M.*, 2013. The culture of teaching gifted students according to perception of higher education on quality. In: *The gifted and quality of education: abstracts of reports of International Research Conference*. Vršac: College of professional researches for teachers "Mikhailo Palov". (serb)
14. *Dmitriyeva, E.L. et al.*, 2014. Application of interactive methods in educational process of higher school. *Scientific notes. Online scientific journal of Kursk State University*, 1: 239–249. (rus)
15. *Romanenko, N.M.*, 2015. To the issue of methodological grounds of pedagogy of higher school. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 11: 21–29. (rus)
16. *Sizov, V.S. and E.N. Sizova*, 2013. Problem of assessing efficiency of activity of higher education institutions. *Economy of Education*, 2: 91–96. (rus)
17. *Soboleva, M.E.*, 2002. To the concept of philosophy of language of Jürgen Habermas. *Logos*, 2: 97–119. (rus)
18. *Talyzina, N.F.*, 1998. *Pedagogical psychology*. Moscow: Academia. (rus)
19. *Chekmarev, V.V., Kondrat, I.N. and E.N. Kondrat*, 2015. Institutionalization of the role of university complexes in innovative development of regions. *Economy of Education*, 1: 69–72. (rus)
20. *Shestopal, A.V. and M.V. Silantyeva*, 2014. Problems of culture in the system of preparing specialists in foreign affairs. In: *Topical issues of preparing specialists of international affairs: change of paradigms: Proceedings of International Research Conference* (pp. 36–41). Moscow: MGIMO-University. (rus)
21. *Shilova, I.M.*, 2016. Psychological support of the student in the course of vocational education and development. *Psycho-pedagogy in law enforcement agencies*, 1: 33–35. (rus)
22. *Ardila-Rey, A.*, 2008. Language, culture, policy, and standards in teacher preparation. In: *Brisk, M.E. (Ed.). Language, culture, and community in teacher education* (pp. 331–351). Mahwah, NJ: Erlbaum.
23. *Astin, A.W.*, 1991. *Assessment for excellence: the philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. NY: Macmillan.
24. *Cuseo, J.*, 2007. The empirical case against large class size: adverse effects on the teaching, learning, and retention of first-year students. *Journal of Faculty Development*, 21 (1): 5–21.
25. *Ehrenberg, R.G. et al.*, 2001. Class size and student achievement. *Psychological science in the public interest*, 2 (1). URL: http://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/pdf/pspi2_1.pdf?origin=p.
26. *Habermas, J.*, 1981. *Theory of Communicative Action*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (germ)
27. *Solomon, R.C.*, 2003. *Not Passion's Slave: Emotions and Choice*. Oxford: Oxford University Press.
28. *Solomon, R.C.*, 2008. *True to Our Feelings: What Our Emotions Are Really Telling Us*. Oxford: Oxford University Press.
29. *Trowler, P. and V. Trowler*. Student engagement evidence summary. URL: <http://www.lancaster.ac.uk/staff/trowler/StudentEngagementEvidence-Summary.pdf>.
30. *Walker, J.D. et al.*, 2008. A delicate balance: integrating active learning into a large lecture course. *CBE-Life Sciences Education*, 7 (4): 361–367.