

Возможности неформального использования рейтинговой системы

Отношение преподавателей нашего факультета к рейтинговой системе колеблется в достаточно широком диапазоне значений: раздраженное неприятие, отторжение; симуляция исполнения навязанного извне; равнодушно-формальная реализация; стремление к адаптации и использованию «в интересах дела»; позитивная оценка. Понятно, что важнейшими стимулами негативного отношения являются «трудозатратность» рейтинговой системы в преподавательской работе, а также таящаяся в ней угроза избыточной формализации учебного процесса. Однако любое восприятие этого феномена не способно изменить факта его непреодолимости – властные структуры, управляющие учебным процессом «свыше» не собираются его отменять и, вероятно, придумают механизмы контролирования исполнения соответствующих предписаний. Поскольку в настоящее время сопротивление рейтинговой системе – дело неблагодарное и бесперспективное, нужно, наверное, выработать «правильное» к ней отношение. Если воспользоваться известным высказыванием Эпикура («Нет необходимости жить с необходимостью»), следует, возможно, не сопротивляться необходимости, а интериоризировать ее и использовать в интересах нашего дела.

То, что сейчас именуется рейтинговой системой оценки знаний студентов, я «изобрела» задолго до того, как она приобрела своеобразный статус «модной» методической новации, настойчиво внедряемой в учебный процесс предписаниями «руководящих инстанций». Накапливаемый опыт преподавания стимулировал меня на поиск подходящего варианта содержательной и методической систематизации моих преподавательских усилий, который соответствовал бы специфике этического знания и позволял бы придать взаимодействию со студентами более-менее организованный характер. Апробация на практике разнообразных методических «внедрений», изучение их оценки студентами, обдумывание особенностей структурирования курса этики и его содержательной «начинки» способствовали разработке теоретико-методической **модели** преподавания этого курса. Данная модель обладает, на мой взгляд, *целостностью*, определяемой единством *целевых, теоретических и методических* ориентаций, и представляет собой один из возможных способов преподавания этики, адаптированный к конкретным обстоятельствам учебного процесса и проявивший свою эффективность. Кроме того, она не является «застывшей» структурой, напротив, содержит в себе возможности вариативного использования в зависимости, например, от разных объемов курса этики и специфики студенческой аудитории.

Поскольку подробное описание этой модели выходит за пределы объема данной публикации, приходится оставить его «за кадром», подчеркнув только, что *целевые установки и теоретические основания* преподавания этики, вытекающие из своеобразия этического знания, определяют содержательное наполнение всех *формальных компонентов* модели. Другими словами, курс ориентирован на представление этического знания как «веера возможностей», позволяющего студентам не заучивать информацию, а интериоризировать ее в соответствии с собственными ценностными установками.

Исходя из этого, *технология осуществления* целевых ориентиров преподавания этики опирается на следующие главные установки:

- акцентуация значимости *активных форм* приобщения студентов к этике и *индивидуализация* процесса обучения, поскольку именно это создает благоприятные возможности для творческого усвоения информации;

- развитие навыков самостоятельной исследовательской работы и культуры письменного и устного выражения ее результатов;

- практическая адаптация этического знания.

В качестве основного *механизма реализации* данной стратегии и технологии выступает **рейтинговая система** аттестации работы студентов.

Как я неоднократно отмечала в своих методических работах, рейтинговая система *потенциально* содержит в себе множество достоинств, связанных со стимулированием целенаправленных образовательных усилий студентов (и в финальной, и в промежуточных формах). Кроме того, выступая в своем «универсализующем» качестве, она способна придавать определенную *целостность* различным методикам (классического и инновационного статуса), подчиняя их целевым ориентирам преподавания. Однако эти и другие позитивные свойства рейтинговой системы актуализируются только при условии ее корректного содержательного и методического наполнения, определяемого спецификой учебной дисциплины. В противном случае ее применение чревато формализацией преподавания, особенно опасной, на мой взгляд, в сфере этического знания. Предотвращение этой опасности зависит как от преподавателя, предлагающего формальную и содержательную «начинку» рейтинговой системы, а также «правила игры» внутри нее, так и от студентов, более или менее эффективно реализующих эти правила.

Разработанная и применяемая мной рейтинговая система представляет собой гибкую, постоянно корректируемую в учебном процессе модель оценки всех проявлений активности студентов, которая адаптирована к особенностям различных отделений факультета и индивидуальным предпочтениям студентов. Вместе с тем, ее формальная основа, фиксирующая определенное количество баллов за конкретный вид работы, достаточно устойчива, что позволяет любому студенту «просчитывать» (перспективно и ситуативно) целесообразность своих образовательных опытов. Различные формы работы дифференцированы как обязательные и добровольные, а отражающая их шкала баллов определяется специально оговариваемыми критериями. Предусмотрены также способы погашения задолженностей, возможность регулярного консультирования с преподавателем, виды поощрения для набравших наибольшее количество баллов.

Элемент формализации, содержащийся в такой модели организации преподавания, компенсируется содержательным наполнением ее компонентов: каждый из них предполагает (как в отношении целевой направленности, так и по критериям оценки) *творческую* работу студентов в соответствии со *спецификой этического знания*.

Существенную роль в реализации данной образовательной технологии выполняет адекватное ей *методическое обеспечение*, без которого рейтинговая система не способна, мне кажется, проявлять свои позитивные потенции. Своеобразной точкой опоры такого методического обеспечения являются издаваемые мной *специальные учебно-методические рекомендации*, раздаваемые студентам в начале обучения и предоставляющие им систематизированную исходную информацию, расширяющуюся и конкретизирующуюся целым рядом *учебных пособий*. При этом *все* составляющие этой литературы обладают целевым, содержательным и методическим единством, что способствует обеспечению *реальной* помощи студентам в их самостоятельной работе. Благодаря этому, студенты с самого начала осведомлены о «правилах игры» и могут целенаправленно строить свои «взаимоотношения» с курсом этики, опираясь на предоставляемые им информационные источники. Отмечу также, что немаловажным

фактором полноценного функционирования рейтинговой системы является *наглядное представление* студентам текущих и финальных *результатов* ее заполнения. (Я, например, вывешиваю рейтинговую таблицу каждой группы на доску объявлений рядом с нашей кафедрой. Студенты изучают ее в удобное для них время, делают соответствующие выводы для себя, изредка обнаруживают ошибки в моих подсчетах, что важно для меня: никто ведь от ошибок не застрахован, главное – своевременно их обнаружить и исправить. Другими словами, наглядность полезна и студентам, и преподавателю).

Организованная таким образом рейтинговая система позволяет осуществлять «внутри себя» различные инновационные внедрения. Некоторые из них связаны с непредсказуемостью конкретных проявлений студенческих предпочтений в проблемном поле этического знания, что, например, придает «свободным семинарам» (о них речь пойдет дальше) новаторский характер, позволяя расширять и «оживлять» пространство «практической философии».

Такая рейтинговая система довольно успешно апробирована на практике и получила одобрение преобладающего количества студентов, что позволяет рассматривать ее в качестве весьма *конструктивного механизма, «поддерживающего» всю модель преподавания.*

Формальное выражение рейтинговой системы на отделении философии выглядит следующим образом:

- *посещаемость* (проверка проводится на практических занятиях постоянно, на лекциях – избирательно) – за пропуск (-3) балла;
- *интерактив на лекциях* (содержательные реплики, ответы на вопросы преподавателя, самостоятельные примеры, краткая интерпретация идей и т. п.) – до (+4) баллов;
- *практические занятия*: краткое выступление или совокупность реплик – (+3) балла, специальный доклад или развернутое выступление – (+5) баллов, отказ отвечать – (-2) балла;
- *текстовая работа* – до +15 баллов, за несвоевременное представление – (-2) балла;
- *индивидуальное творческое задание* – до +25 баллов, за несвоевременное представление – (-2) балла, за *презентацию* – до +5 баллов;
- *конспект 9 первоисточников* (этот вид работы не является обязательным) – до +15 баллов;
- *письменный коллоквиум* (по желанию студентов) – до +10 баллов;
- *погашение задолженностей* (по желанию студентов) в устной или письменной (коллоквиум) формах – до +10 баллов;
- *участие в студенческой конференции* по секции *этики* или в факультетской научно-методической конференции (не является обязательным) – до +15 баллов.

Общее количество баллов, набранное студентом в течение 2-х семестров, служит основанием для выставления *предварительной* оценки по предмету, которая учитывается на экзамене, влияя на *итоговую* оценку (последняя представляет собой среднеарифметическое предварительной и экзаменационной оценок). Поскольку на отделении философии предусмотрены две формы отчетности (зачет и экзамен), я считаю возможным использовать рейтинг и для освобождения лучших студентов от зачета, выставляя так называемый «зачет-автомат». С такой же целью используется рейтинговая система на других отделениях факультета, где ее формальное выражение выглядит более «облегченным».

Что касается установления *жестких количественных границ* для выставления совокупной рейтинговой оценки, то от этой идеи я отказалась, поскольку студенческие

группы очень разные. Мне кажется справедливым определять количественные границы в каждой конкретной ситуации, исходя из внимательного анализа сложившейся в той или иной группе реальной рейтинговой «картинки». Вместе с тем, я сообщаю студентам отделения философии, что для получения самых высоких рейтинговых оценок (9 и 10) им необходимо набрать не менее 100 баллов, причем в этой сумме лидирующее положение должна занимать активность на практических занятиях.

Принципиально важным является, конечно, не формальное выражение рейтинговой системы, а ее содержательное и методическое наполнение, позволяющее осуществлять вышеупомянутую *технология* преподавания (именно этого учебного курса) с помощью различных методических «приемов» преимущественно новационного характера. Поэтому для конкретизации описываемой рейтинговой системы необходимо объяснить особенности некоторых элементов ее «начинки».

Все *компоненты методической составляющей* моей модели преподавания, образующие содержательный контекст рейтинговой системы, ориентированы на гармоническое объединение традиционных форм и инновационных внедрений, стимулирующих творческий характер приобщения студентов к этическому знанию. Полагаю, нет необходимости характеризовать эти компоненты в полном объеме, поэтому представлю *лишь некоторые*, обнаружившие особую эффективность.

Методика проведения семинарских занятий, условно называемая мной «ролевой игрой микрогрупп» оказалась весьма успешной по многим основаниям: стимулирует интерес студентов к этической проблематике и их творческие потенции, усиливает ответственность, прививает навыки совместной работы в микрогруппе, развивает способность адекватной оценки вклада каждого участника «игры» и т. д. Вот ее краткое описание.

Студенческая группа разделяется на четыре микрогруппы, каждая из них выбирает старосту, ответственного за координацию работы внутри микрогруппы. На семинарских занятиях микрогруппы попеременно (график оговаривается заранее) исполняют следующие «роли».

1. «*Фактологи*». Задача – зафиксировать «фактуру» обсуждаемой темы (описание главных идей и их взаимосвязи, специфики того или иного этического феномена, его социокультурного фона, определение основных понятий и т. п.).

2. «*Интерпретаторы*». Задача – выявление смысла идей, противоречий, новаций, их значимости в этическом знании.

3. «*Аниматоры*». Задача – «оживление» идей, их адаптация к современности, выявление возможности/невозможности их практического использования.

4. «*Эксперты*». Задача – подведение итогов семинара, а также корректная оценка (в баллах) работы каждого участника обсуждения на основании следующих *критериев*: подготовленность (знание материала), активность, обоснованность суждений, оригинальность позиции.

Разделение на микрогруппы предполагает возможность исполнения других «ролей» в «сценариях» иного типа. Так, например, в семинарских занятиях по «открытым проблемам» современной этики «интерпретаторы» и «аниматоры» представляют альтернативную аргументацию («за» и «против»), а «эксперты», помимо основных ролевых обязанностей, выявляют «победителя» в дискуссии.

Более конкретное описание «игры» представлено в соответствующей методичке и дополнительно разъясняется мной применительно к специфике того или иного семинара. Разграничение «ролевых обязанностей» не является, конечно, жестким и не исключает ситуативных изменений.

Наибольшее количество *методических новаций* в данной модели преподавания связано, на мой взгляд, с *организацией контролируемой самостоятельной работы студентов (КСР)*.

Термин «контролируемая самостоятельная работа» можно использовать как в широком, так и в узком значении. В широком смысле под рубрику «КСР» можно подвести любой вид учебной работы, предполагающий самостоятельные образовательные усилия студентов под контролем преподавателя (курсовые проекты, экзамены, даже лекции с элементами интерактива и т. д.). В узком значении КСР связывают с выделением специального, нетрадиционного вида образовательных методик, которые наделяются *особым организационным статусом* (фиксируются тематическим планом учебной дисциплины, планируются расписанием) и нацелены на первостепенную значимость процесса *самообразования* студентов. Именно такое понимание КСР используется в данном случае.

В преподавании курса этики на факультете философии и социальных наук я использовала самые разнообразные формы КСР. Некоторые из них постепенно отсеялись (например, работа с этическим Практикумом, которая не вызывала почему-то интереса у студентов), другие, напротив, утвердились, образовав относительно устойчивое основание всей модели преподавания. Приведу только два примера из этой сферы организации курса.

* *Текстовая работа* предполагает творческую интерпретацию фрагментов текстов оригинальной этической литературы. Ее объем и содержание определяются избранной студентами *формой* интерпретации:

- «*дополнение «первообраза»* (интерпретация фрагмента текста с обозначением границы между авторским смыслом и собственным пониманием отраженных в тексте проблем);

- «*игра с текстом»* (комбинация ключевых слов, выявленных в достаточно большом текстовом фрагменте, с целью создания нового текста);

- «*диалоги»* («диалог моралистов» – состыковка текстовых фрагментов нескольких представителей истории этики; «диалог с моралистом» – использование текстовых фрагментов одного моралиста в соотнесении с собственной позицией; «диалог с другом» – представление позиций нескольких студентов по той или иной проблеме с помощью соответствующих текстовых фрагментов, подтверждающих эти позиции).

Критерии оценки текстовой работы четко обозначены в соответствующей методичке, предоставляя студентам возможность убедиться в справедливости этой оценки.

Практика показывает, что такая форма работы достаточно эффективна как в отношении реализации обозначенных выше целевых установок курса этики, так и в контексте развития навыков студентов, связанных с интерпретацией чужих идей и с необходимостью письменного изложения собственной позиции.

** *Индивидуальная творческая работа (ИТР)* – главная письменная работа по этике, выполнение которой предполагает следующие этапы:

- выбор *темы* (тема должна быть актуальной, практически значимой, выходить за пределы обязательного программного материала), а также *жанра* ИТР;

- *презентация* ИТР на практическом занятии (краткое устное обоснование избранной темы и жанра, обозначение проблемного поля, структуры, гипотезы или/и целевой ориентации);

- представление *текста* ИТР;

- *выступление* на «свободном семинаре» с кратким изложением результатов исследования, адаптированным к теме «свободного семинара».

Критерии оценки текста ИТР:

- наличие этического контекста (ИТР должна быть результатом специального изучения этики, а не набором суждений на уровне обыденного сознания);
- «трудозатратность» (ИТР требует добросовестного, а не легковесного отношения);
- обоснованность собственных суждений и выводов;
- целостность работы (содержательная, структурная, стилистическая);
- практическая адаптация темы к современным жизненным реалиям;
- самостоятельность, оригинальность, недопустимость (!) плагиата;
- аккуратность оформления (точность цитирования, ссылки на использованную литературу и т. п.).

Основные жанры ИТР:

1. Создание собственной концепции «правильной жизни».
2. Исследование особой («своей») этической проблемы.
3. Актуализация («оживление») какой-либо этической персоналии или традиции (например, «Мой Кант», «Мой эвдемонизм» и т. п.).
4. Этико-психологический «этюд» (создание «нравственно-психологического портрета»: собственного, своего друга, своего «врага», своего «героя» и т. п.).
5. Мини-социологическое исследование этической проблемы.
6. Реклама этической идеи.
7. «Ролевое письмо» (или переписка).
8. «Я и Другой» (диалог с другом).
9. Этический анализ ситуации морального конфликта.
10. Определение рейтинга этических феноменов (персоналий, направлений, проблем).
11. Интервью на этические темы с авторитетной личностью.
12. Создание морального кодекса определенной профессии.
13. Построение «этического лабиринта» (на основе художественной литературы).
14. Создание нравственного имиджа (исторической или реальной персоналии).
15. Практический эксперимент: «Жизнь по «рецептам» идеальной морали», «Помощь ближнему» и др.

Избираемый жанр корректируется в соответствии с профессиональными и личными интересами студентов (не исключено также *создание новых жанров*) и в контексте «расшифровки» его особенностей преподавателем. При выполнении определенных видов ИТР (№ 5, 8, 10, 12) возможно создание небольших творческих коллективов.

Как уже отмечалось, тема и жанр ИТЗ избираются студентами *самостоятельно* в соответствии с обозначенными требованиями и собственными предпочтениями. Вместе с тем, для облегчения ориентации студентов в этой сфере их работы, им предлагается начальный перечень возможных проблем для ИТЗ, который, разумеется, не является обязательным и рассматривается только в качестве «информации к размышлению». Невозможно заранее предугадать, какие темы выберут студенты той или иной специальности в том или ином учебном году, их перечень за предыдущие годы достаточно велик, что, разумеется, усложняет мою преподавательскую работу, однако увеличение «трудозатратности» компенсируется увеличением ее творческой составляющей.

На основании выполненных студентами ИТР осуществляется новационная форма контролируемой самостоятельной работы, которую я назвала «*Свободные семинары*». Понятно, что их тематика заранее непредсказуема и определяется ситуативно. Составление планов «свободных семинаров» связано с подбором проблем,

охватывающих содержание нескольких студенческих исследований (или соприкасающихся с теми или иными их гранями). Авторам этих исследований даются специальные рекомендации относительно адаптации их выступлений к главной проблеме «свободного семинара», а студенческая группа заранее информируется о плане, целевых установках «свободного семинара» и литературе, которой можно воспользоваться при подготовке.

Форма проведения «свободного семинара» – *дискуссия* по проблеме, варианты реализации которой могут быть достаточно разнообразными («противостояние» альтернативных позиций с соответствующим способом организации студенческой группы; использование процедуры защиты диссертации и др.). При этом (как, впрочем, и при других видах практических занятий) студенты стимулируются на проведение *«этической экспертизы»*.

Таким образом, на собственном преподавательском опыте я смогла убедиться в эффективности и целесообразности рейтинговой системы *при определенных условиях* ее применения, в качестве которых выступают, на мой взгляд, следующие:

- рейтинговая система должна использоваться не в качестве цели, а только в качестве *средства* преподавания, помогающего осуществлять его (преподавания) стратегические сущностные установки;

- содержательная «начинка» и формальное выражение рейтинговой системы должны соответствовать специфике учебного курса и реальным обстоятельствам учебного процесса, в том числе, особенностям студенческой аудитории;

- в рейтинговую систему *с большой осторожностью* можно включать избыточно формализованные или очень упрощенные методические приемы (например, тесты), поскольку они провоцируют негативные потенции рейтинговой системы;

- в связи с тем, что недостатком рейтинговой системы иногда является ее избыточно «жесткий характер», необходимо предусмотреть возможности ее «гибкого», вариативного использования. Если преподавателю удастся осуществлять (в той или иной степени приближенности) *единство стратегии и технологии* преподаваемого студентам курса, то такой механизм реализации технологии как рейтинговая система оценки знаний может оказаться весьма полезным.

К сожалению, существует вероятность проявления дальнейшей активности «руководящих инстанций», связанная со стремлением к максимальной формализации рейтинговой системы и разработкой соответствующих, регламентирующих работу преподавателей, документов. Если такая вероятность станет реальностью, позитивные потенции рейтинговой системы будут сведены к минимуму.