

Раздел IV
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Part IV. TOPICAL PROBLEMS OF MODERN DOMESTIC EDUCATION

УДК 372.016:811+37.0

О ПОДХОДЕ К ОБРАЗОВАНИЮ
В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ «НЕЯВНОГО ЗНАНИЯ»
(НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)
Б. В. Сапрыгин, М. Ю. Веркутис (Новосибирск)

В связи с принятием новых стандартов важная роль в образовании стала отводиться самостоятельной работе студентов. Однако на самом ли деле путем самостоятельной подготовки студент способен овладеть необходимыми знаниями? Часто без помощи преподавателя студенты попросту неверно интерпретируют содержание учебных материалов, наделяя их не присущим им смыслом. У этого явления должна быть какая-то объективная причина. Разобраться в проблеме могло бы помочь обращение к некоторым концепциям современной гносеологии и философии науки, а именно к концепции неявного знания М. Полани, рассуждениям о следовании правилу Л. Витгенштейна, представлениям о релятивности и субъективности знания Т. Куна, замечаниям о том, как возникает научный факт, Л. Флека.

Так, согласно Витгенштейну, именно наша приученность действовать согласно правилам так, а не иначе, регулярное их употребление, практика,

© Сапрыгин Б. В., Веркутис М. Ю., 2015

Сапрыгин Борис Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: saprygin2007@yandex.ru

Веркутис Михаил Юрьевич – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: mikeura@mail.ru

Saprygin Boris Vladimirovich – Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Chair of Theory of Language and Intercultural Communication, Novosibirsk State Pedagogical University.

Verkutis Mikhail Yurievich – Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Chair of Philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University.

и придает значение правилам и знакам. Сущность языка – это регулярное употребление определенных правил и знаков в определенных обстоятельствах. Именно неверное следование правилу совершают студенты, когда ложно понимают слова учебника. Только совместная деятельность людей дает возможность установить устойчивые и intersubjective правила языка, а коллективная практика и регулярное употребление поддерживают эти правила.

Близкой к витгенштейновской идее является концепция М. Полани. Последний выделяет два типа знания: явное, или эксплицитное, знание, являющееся рациональным и поддающимся формализации, и знание неявное, имплицитное, неформализуемое. Оба вида знания принципиально важны с эпистемологической точки зрения, оба они всегда присутствуют в любом познавательном акте. Именно формализованное знание обнаруживают в своих учебниках студенты, когда приступают к самостоятельной подготовке. Однако знание неявное посредством учебника не передается. Как раз его и не хватает студентам, отчего они часто и не понимают содержания прочитанного. Чтобы понимание было возможным, необходима передача неявного знания в ходе его употребления специалистом.

Особую значимость мысль о неявной составляющей в процессе овладения знанием приобретает, когда речь идет об изучении иностранного языка. Выученные (*learned*), эксплицитные, знания приобретаются в результате сознательного изучения, когда внимание студента фокусируется на формализованных признаках языковых явлений. А усвоенные (*acquired*) знания приобретаются посредством произвольного, неосознаваемого обучения и в процессе естественной коммуникации. Отсюда большую важность приобретает работа на занятии – в группе и с преподавателем.

Вышеприведенные замечания показывают, сколь большое значение в приобретении знания имеют занятия под руководством наставника, способного передать свой неартикулируемый опыт.

Ключевые слова: неявное знание, имплицитное и эксплицитное знание, следование правилу, иностранный язык, самостоятельная подготовка.

**ON AN APPROACH TO EDUCATION IN THE LIGHT
OF THE TACIT KNOWLEDGE CONCEPTION
(ON THE EXAMPLE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING)
B. V. Saprygin, M. Yu. Verkutis (Novosibirsk)**

In connection with the adoption of new educational standards, a greater role in education has been given to unsupervised study of students. But is it really so that a student is able to acquire the necessary knowledge by self-study? This is often the case that the students, without the help of an instructor, simply misinterpret the content of instructional materials, giving some alien meaning to them. This phenomenon must have some objective reasons. To settle the problem it would be of some use for us to turn to some concepts of modern epistemology

and philosophy of science, such as M. Polanyi's concept of tacit knowledge, Wittgenstein's rule-following argument, T. Kuhn's idea of relativity and subjectivity of knowledge, L. Fleck's observation on how a scientific fact is formed.

For example, according to Wittgenstein, it is our being accustomed to acting in accordance with the rules in a certain way, our using them regularly, our practice that give meaning to the rules and signs. The essence of language is the regular use of certain rules and signs in certain circumstances. It is a wrong rule-following that students commit when they misunderstand the words of a textbook. Only the joint activity of people makes it possible to establish stable and intersubjective language rules, and the collective practice and regular use support these rules.

The concept due to M. Polanyi is close to Wittgenstein's idea. The former identifies two types of knowledge: explicit knowledge which is rational and can be formalized and tacit, implicit, nonformalizable knowledge. Both types of knowledge are fundamentally important from the epistemological point of view; both of them are always there in any act of cognition. It is the formalized knowledge that students found in their textbooks while doing their unsupervised study. However, tacit knowledge cannot be communicated through a textbook. It is just this kind of knowledge that students lack; this is why they often do not get the point of what they read. To make understanding possible, tacit knowledge ought to be communicated in the course of its being used by an expert.

The idea of implicit component in the process of acquiring knowledge takes on a special significance when we talk about learning a foreign language. The learned, explicit knowledge is obtained as a result of conscious learning when the student's attention is focused on the formalized features of linguistic phenomena. In contrast, acquired knowledge is obtained by involuntary, unconscious learning in the process of communication. Hence it is increasingly important to participate in a classroom activity: in a group and under the supervision of an instructor.

The above observations show how important for the acquisition of knowledge instructed learning is, guided by an instructor who is able to share his or her inarticulable experience.

Keywords: tacit knowledge, implicit and explicit knowledge, rule-following, foreign language, unsupervised study, instructed learning.

В связи с принятием новых образовательных стандартов большое внимание в вузовской подготовке будущих специалистов стало уделяться самостоятельной работе студентов. Объем часов, отводимых на самостоятельное обучение, порой достигает количества часов, выделяемых на занятия в аудитории. Однако возникает вопрос: насколько оправдан такой подход? На самом ли деле путем самостоятельной подготовки студент способен овладеть всеми теми знаниями и навыками, которые от него требуются?

Вопрос этот на самом деле не простой. Ведь очевидно, что учащиеся должны уметь заниматься самостоятельно, должны быть в состоянии самостоятельно усваивать знания, ориентироваться в большом потоке

информации, который их окружает, должны быть способны самостоятельно приобретать те компетенции, на овладение которыми и направлено острие современных учебных программ. С другой стороны, всем хорошо известна ситуация, когда студенты, приходя на занятие, оказываются не в состоянии правильно воспроизвести содержание учебника. Проблемы с пониманием смысла учебного материала, его правильной интерпретацией и изложением, как кажется, характерны даже для тех, кто искренне стремится учиться. Это особенно верно в отношении абстрактных понятий и представлений, для понимания которых требуется определенный интеллектуальный опыт, которого при самостоятельном знакомстве с ними как раз и не хватает. О проблемах подобного рода, возникающих в ходе учебного процесса, мы уже частично упоминали ранее [1; 2].

При попытке ответить на поставленные выше вопросы определенную помощь могло бы оказать обращение к некоторым концепциям современной гносеологии и философии науки, которые раскрывают значимые факты относительно того, как вообще совершается процесс приобретения знания. Мы имеем в виду такие, например, философские идеи, как концепцию «неявного знания» М. Полани, рассуждения о «следовании правилу» Л. Витгенштейна, представления о релятивности и субъективности всякого знания Т. Куна, замечания о том, как возникает научный факт, Л. Флека [3–6]. В данной статье нам хотелось бы поговорить прежде всего о двух первых из перечисленных концепций.

Во-первых, следует упомянуть о знаменитых витгенштейновских рассуждениях о следовании правилу. Витгенштейн начинает с того, что задает вопрос: «Но как может какое-то правило подсказать мне, что нужно делать в данный момент игры? Ведь, что бы я ни делал, всегда можно – с помощью той или иной интерпретации – как-то согласовать это с таким правилом» [4, с. 162]. Его ответ на этот вопрос таков: не интерпретации как таковые определяют значения знаков, к которым относятся и слова, то есть не какой-то их умопостигаемый смысл, не наше их «понимание», но наша приученность действовать согласно правилам так, а не иначе, регулярное их употребление, практика, – вот что придает значение правилам и знакам. «...Я приучен особым образом реагировать на этот знак и теперь реагирую на него именно так» [там же]. Следовательно, согласно Витгенштейну, наше «понимание» слова есть привычная реакция на него, выражающаяся в том, что мы совершаем такие, а не иные действия при звуках этого слова. Реакция эта осуществляется не в сфере «понимания»: это не «интерпретация», которую человеческое сознание могло бы совершить в конкретной ситуации. Таким образом, язык как социальная практика не есть некое сознательное действие. Язык есть деятельность, поведение. Сущность языка – это регулярное употребление определенных

правил и знаков в определенных обстоятельствах, в ходе определенной деятельности: «Следовать правилу, делать сообщение, давать задание, играть партию в шахматы – все это практики (применения, институты). Понимать предложение – значит понимать язык. Понимать язык – значит владеть некой техникой» [4, с. 162].

«...Существует такое понимание правила, – говорит Витгенштейн, – которое является не *интерпретацией*, а обнаруживается в том, что мы называем “следованием правилу” и “действием вопреки правилу” в реальных случаях его применения» [4, с. 163]. По мнению Витгенштейна, понимание правила и «осознанное» следование ему вовсе не означает, что мы следуем ему. Правило на то и правило, что ему следуют как бы бессознательно. Следовать правилу таким, а не иным образом есть «форма жизни». Это не вопрос «осознавания» как некой «духовной деятельности» – это вопрос воспроизведения чужих образцов.

Совместная деятельность и поведение людей дает возможность установить устойчивые и интересубъективные правила языка, практика и регулярное употребление поддерживают эти правила. Именно это дает нам критерий правильности употребления слов, а следовательно, говоря на обыденном языке, правильности понимания их смысла. Поведение, соответствующее произнесенным словам, – это и есть, по существу, значение этих слов. И если человек поступает соответствующим образом, он тем самым исполняет определенные языковые правила. Если же его поведение не соответствует сказанному, это означает, что он не понимает этих слов и будет исправлен другими членами общества.

Именно неправильное следование правилу совершают студенты, неверно понимающие смысл слов учебника. Ведь они не обучены следовать языковым и, шире, эпистемическим правилам, на которые опирается изучаемый ими автор. Знание о том, как следовать правилу, мы получаем нерелексивно, бессознательно в ходе практики. И эта практика должна иметь место. Ни учебники, ни современные компьютерные технологии ее не заменят.

Уместно здесь вспомнить и о квайновском принципе неопределенности референции [7]. Даже не соглашаясь в полной мере с рассуждениями Витгенштейна, мы вынуждены признать, что значения слов, особенно если они вырваны из более широкого контекста, принципиально недоопределены, и разные люди будут наделять их разным смыслом. Необходимы дополнительные усилия со стороны того, кто правильно понимает данные слова, чтобы направить их интерпретатора на путь надления их подобающей референцией.

О том, как легко совершить интерпретационную ошибку при самостоятельном чтении текста и к каким печальным и даже комическим последствиям это может привести, выразительно описывает в своей

книге Л. Флек [6]. Точно так же как на основании ознакомления лишь с научными текстами исследователи в книге Флека приняли одного возбудителя болезни за другого, в наше время на основании одних лишь книжных объяснений возможно совершение ошибки подмены одних понятий другими. Именно это и происходит, когда студенты готовятся дома самостоятельно, и лишь позднее на занятиях выясняется, что они все понятия превратно. Без присутствия живого носителя знания корректировка заблуждения будет невозможной.

Близким к витгенштейновской идее следования правилу является представление о «неявном знании», которое впервые было изложено М. Полани и которое пользуется в настоящее время широкой известностью. Полани опирается на «хорошо известный факт, что цель искусного действия достигается путем следования ряду норм или правил, неизвестных как таковые человеку, совершающему это действие» [3, с. 82]. Пловцы, например, не обладают знанием законов физиологии и физики, благодаря которым они оказываются способными передвигаться по воде, велосипедисты – законов механики, объясняющих равновесие велосипеда при езде. Более того, знание всех этих закономерностей вовсе не обеспечивает умения. «Писанные правила умелого действия могут быть полезными, но в целом они не определяют успешность деятельности; это максимы, которые могут служить путеводной нитью только в том случае, если они вписываются в практическое умение или владение искусством» [3, с. 83]. Умение, навык не может передаваться с помощью системы рациональных правил. Обучение мастерству возможно только посредством личного примера, посредством включенности в традицию. Ученик подражает учителю, потому что доверяет ему, даже если он не может рационально проанализировать его действия. «Наблюдая учителя и стремясь превзойти его, ученик бессознательно осваивает нормы искусства, включая и те, которые неизвестны самому учителю. Этими скрытыми нормами может овладеть только тот, кто в порыве самоотречения отказывается от критики и всецело отдается имитации действий другого» [3, с. 87]. Отсюда следует вывод: общество должно поддерживать традиции, если хочет сохранить запас личностного знания. Сказанное имеет, согласно Полани, прямое отношение к научному знанию (а значит, следует добавить, и к образованию), поскольку и в науке (и в сфере образования) также существует некое практическое знание, которое невозможно артикулировать и которое представляет собой неформализуемый компонент.

Полани, таким образом, различает два типа знания: знание явное, или эксплицитное, локализованное в области фокусного сознания, – оно рационально и поддается формализации, и знание неявное, имплицитное, неформализуемое, относящееся к сфере сознания периферического. В каждом познавательном акте фокусное сознание направлено на объект, в то

время как средства познания, его инструментарий, находятся на периферии сознания. «Фокус и периферия сознания являются взаимоисключающими. Если пианист переключает внимание с исполняемого произведения на движения своих пальцев, он сбивается и прекращает игру. Это происходит всякий раз, когда мы переносим фокус внимания на детали, которые до этого находились на периферии нашего сознания» [3, с. 90]. И тот, и другой вид знания принципиально важен с эпистемологической точки зрения; и тот, и другой всегда присутствует в любом завершённом акте познания.

Именно формализованное знание и обнаруживают в своих учебниках студенты, когда приступают к самостоятельной подготовке. Однако формализованное, изложенное в виде текста знание – это ещё не все: есть ещё и вторая половина, которая также крайне важна для того, чтобы приобретаемое знание было полноценным. Это, как было сказано выше, знание имплицитное, неявное, а его посредством учебника не передашь. Именно этого знания зачастую и не хватает студентам. Немудрено поэтому, что студенты часто не понимают содержания прочитанного. Даже если они обратятся к справочной литературе для выяснения значения тех или иных понятий, это ещё не означает, что их смысл раскроется им. Исправить положение дел может только вмешательство живого носителя неявного знания – преподавателя. Необходима неявная передача знания в ходе его употребления специалистом.

К этому следует добавить, что часто проблемы с неправильным пониманием возникают ещё и по той причине, что знание, которым пытаются овладеть, было сформировано в каком-то одном социально-культурном и психолингвистическом контексте и, соответственно, опирается на определённый тип неявного знания, а понять его пытаются люди, пребывающие в совершенно другом контексте, познавательная деятельность которых связана с совершенно иным типом неявного знания. Будучи вырванными из своего контекста, понятия иных культур, попадая на русскоязычную почву, часто утрачивают ту свою составляющую, которая является неявным знанием, и наполняются иным содержанием, которое не было свойственно им в родной культуре [8].

Особую значимость мысль о неявной, имплицитной составляющей в процессе приобретения знания получает, когда речь идет об изучении иностранного языка. Вследствие того что иностранный язык по-другому «разрезает» мир, правильное значение лингвистических явлений для многих студентов при самостоятельном изучении часто оказывается недоступным. Поскольку концепты, стоящие за словами и грамматическими конструкциями иностранного языка, часто не совпадают с концептами, стоящими за аналогичными явлениями русского языка, самостоятельно уяснить значение иностранных слов и выражений удастся не всегда. Бывает так, что

учащийся обладает достаточно большим словарным запасом, однако оказывается неспособным перевести текст или, тем более, самостоятельно построить предложение. Слова иностранного языка воспринимаются им как точные соответствия слов русского языка, как некие кубики, которые следует механически соединить в единое целое, ориентируясь на имплицитно известные ему правила родного языка. Часто можно услышать такую жалобу: «я выписал из словаря все слова, а перевести текст все равно не могу». Очевидно, в этом случае мы имеем дело с отсутствием имплицитного понимания, неявного знания того, как функционирует язык в целом и как переключиться на работу с неродным языком. Под влиянием интерферирующего воздействия родного языка и в силу принципов непрозрачности референции и неопределенности перевода в сознании учащегося может сложиться такое представление о системе иностранного языка, которое ни в коей мере нельзя будет признать приемлемым с точки зрения ее лексико-грамматической правильности. И, естественно, самокоррекция в этом случае окажется затруднительной.

В литературе, посвященный теме овладения иностранным языком, сформировалось устойчивое представление о наличии в процессе усвоения языка как минимум двух составляющих: эксплицитной, связанной с деятельностью сознания, и имплицитной, зависящей от работы бессознательного [см., напр.: 9]. Кажется, что именно в этой сфере образования, как ни в какой другой, понятие неявного знания играет особую роль, потому что знание иностранного языка – это, в известной мере, не знание как система вербальных высказываний, а совокупность навыков, которые в значительной степени носят имплицитный характер. Для описания этого различия в специальной литературе закрепилось употребление терминов «декларативные знания» (*declarative knowledge*) и «процедурные знания» (*procedural knowledge*) [10].

Основная задача, которая ставится перед студентами неязыковых специальностей при изучении иностранного языка, состоит в том, чтобы овладеть не столько теоретическими сведениями о языке, сколько приемами дискурса, оформленного по всем правилам иностранного языка. Когда речь идет о теории овладения иностранным языком, для обозначения эксплицитных и имплицитных знаний иногда употребляют термины «выученные» (*learned knowledge*) и «усвоенные» (*acquired knowledge*) [11]. Выученные (эксплицитные) знания приобретаются в результате целенаправленного обучения: внимание студентов фокусируется на формализованных признаках изучаемых языковых явлений; знание приобретает посредством осознанного обучения и в процессе решения проблемных задач. Усвоенные знания приобретаются посредством непроизвольного, неосознаваемого, интуитивного обучения и в процессе естественной ком-

муникации. Нужно ли говорить, сколь большую важность приобретает при этом работа на занятии – в группе и с преподавателем.

Из сказанного закономерно следует следующий вывод: «Овладение вторым языком должно быть в значительной степени имплицитным по своей природе, то есть включать в себя имплицитное обучение... Причина для такого вывода с нашей стороны состоит в том, что мы прежде всего заботимся о компетенции, то есть о лингвистической системе, которая окажется в голове учащегося. Наше представление таково, что компетенция – это не просто информация о том, как устроен язык, не просто материал, который может быть изложен с помощью множества педагогических правил и тем самым изучен эксплицитно. (При этом и многое из того, что в языке наблюдению поддается, все же почти не поддается описанию, а поэтому это не может быть изучено эксплицитно в виде правил.)» [12, с. 34].

В заключение хотелось бы привести слова известного специалиста в области прикладной лингвистики С. Крэшена, еще раз подчеркивающие, сколь большое значение в приобретении знания имеют групповые занятия под руководством наставника, способного передать свой неартикулируемый опыт: «Существует несколько аспектов того, как занятия в классе могут способствовать овладению языком. Посредством содержательной коммуникативной деятельности, организуемой преподавателем, возможно получить соприкосновение с языковым материалом. Это наиболее прямой путь того, как занятия в классе могут способствовать усвоению языка. ...Существуют и другие аспекты: при изучении иностранного языка вполне может возникнуть состоящая из студентов из разных стран группа сверстников, что, вполне возможно, окажется важным вспомогательным источником языкового материала. То, что считается наиболее важной составляющей обучения языку – открыто поданная информация о языке и механическая отработка навыков, – может оказаться наименее важным вкладом, который вносят аудиторские занятия по иностранному языку. И хотя я, несомненно, могу изучать грамматику самостоятельно, я бы все же предпочел посещать групповые занятия по иностранному языку, если бы я вновь на какое-то время оказался за границей, в стране, язык которой не знаю. Моим намерением в этом случае было бы получить языковой материал – со стороны преподавателя, из упражнений, выполняемых на занятии, и от товарищей по группе» [11, с. 116].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сапрыгин Б. В. Учение Платона о воспитании ума как модель развития интеллекта в ходе образовательного процесса // Интеллект. Культура. Образование: материалы III Всероссийской научной конференции с международным участием (Новосибирск, 15–17 сентября 2010 г.). – Новосибирск, 2010. – С. 96–98.

2. **Oleinikova O. D., Saprygin B. V.** The axiological coherence between the free market paradigm of education and the consumer society // *Philosophy of Education*. – 2013. – № 6. – Pp. 81–87.
3. **Полани М.** Личностное знание. – М., 1985. – 344 с.
4. **Витгенштейн Л.** Философские работы. Часть I. – М., 1994. – 612 с.
5. **Кун Т.** Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975.
6. **Флек Л.** Возникновение и развитие научного факта. – М., 1999. – 220 с.
7. **Квайн У.** Слово и объект. – М., 2000. – 386 с.
8. **Сапрыгин Б. В.** Психолингвистические особенности познавательной деятельности и оценка возникающей на ее основе науки и образования // *Философия образования*. – 2012. – № 6(45). – С. 212–216.
9. **Ellis R., Loewen S., Elder C., Erlam R., Philp J., Reinders H.** Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. – Bristol, 2009.
10. **Ellis R.** Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. – Ellis R. et al. Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. – Bristol. – 2009. – Pp. 3–25.
11. **Krashen S.** *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. – Pergamon Press Inc., 1981.
12. **Van Patten B., Benati A. G.** *Key Terms in Second Language Acquisition*. – London, New York, 2010.

REFERENCES

1. **Saprygin B. V.** Plato's teaching on cultivation of mind as a model of intellect development in the course of educational process. – *Intellect. Culture. Education: Materials of the 3rd all-Russian scientific conference (Novosibirsk, September 15–17, 2010)*. – Novosibirsk, 2010. – P. 96–98.
2. **Oleinikova O. D., Saprygin B. V.** The axiological coherence between the free market paradigm of education and the consumer society. – *Philosophy of Education*. – 2013. – No. 6. – P. 81–87.
3. **Polanyi M.** *Personal Knowledge* – Moscow, 1985. – 344 p.
4. **Wittgenstein L.** *Philosophical works. Part I*. – Moscow, 1994. – 612 p.
5. **Kuhn T.** *The Structure of Scientific Revolutions*. – Moscow, 1975.
6. **Fleck L.** *The Genesis and Development of a Scientific Fact*. – Moscow, 1999. – 220 p.
7. **Quine W.** *Word and Object*. – Moscow, 2000. – 386 p.
8. **Saprygin B. V.** Psycholinguistic features of cognitive activity and the assessment of the science and education based on it. – *Philosophy of education*. – 2012. – No. 6(45). – P. 212–216.
9. **Ellis R., Loewen S., Elder C., Erlam R., Philp J., Reinders H.** Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. – Bristol, 2009.
10. **Ellis R.** Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. – Ellis R. et al. Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. – Bristol, 2009. – P. 3–25.
11. **Krashen S.** *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. – Pergamon Press Inc., 1981.
12. **Van Patten B., Benati A. G.** *Key Terms in Second Language Acquisition*. – London, New York, 2010.

BIBLIOGRAPHY

- Ellis N. C.** (ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. – London, 1994.
- Ellis R.** *Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. A psychometric study*. – *Studies in Second Language Acquisition*. – 2005. – No. 27. – P. 141–172.
- Ellis R.** *Second language acquisition*. – Oxford University Press, 1997.

Esteki B. The Relationship between Implicit and Explicit Knowledge and Second language Proficiency. – Theory and Practice in Language Studies. – Vol. 4. – 2014. – No. 7. – P. 1520–1525.

Grant K. A. Tacit Knowledge Revisited – We Can Still Learn from Polanyi. – The Electronic Journal of Knowledge Management. – Vol. 5. – Issue 2. – P. 173–180. – [Electronic resource]. – URL: www.ejkm.com (date of access: 05.01.2015).

Kosenko T. S. The problems of axiological understanding of the educational process. – Philosophy of education. – 2004. – No. 9. – P. 154–158.

Krashen S. Language acquisition and language education: Extensions and applications. – Prentice Hall International, 1989.

Polanyi M. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. – London, 2002.

Reber A. S. Implicit learning and tacit knowledge. – Journal of Experimental Psychology : General. Vol. 118. – 1989. – No. 3 – P. 219–235.

Rebuschat P. Implicit learning. – Robinson P. (Ed.) The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition. – London, 2013. – P. 298–302.

Wittgenstein L. Philosophical investigations. – Oxford, 1986.

Roloff Henoch J., Klusmann U., Lüdtke O., Trautwein U. Who becomes a teacher? Challenging the «negative selection» hypothesis. – Learning and Instruction. –Vol. 36. – April 01, 2015. – P. 46–56.

Принята редакцией: 23.11.2014.

УДК 378+37.0

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА
(НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ «ГОСУДАРСТВЕННОЕ
И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ»)**

В. Н. Бобриков, Н. Н. Равочкин (Кемерово)

В публикации представлена содержательная характеристика категории «профессионально-педагогическая мобильность».

Профессионально-педагогическая мобильность и ее развитие – важная проблема современной системы образования. В современных условиях

© Бобриков В. Н., Равочкин Н. Н., 2015

Бобриков Валерий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления, Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева.

E-mail: bvn@kuzstu.ru

Равочкин Никита Николаевич – аспирант кафедры философии, Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева.

E-mail: nickravochkin@mail.ru

Bobrikov Valery Nikolaevich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of State and Municipal Government, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University.

Ravochkin Nikita Nikolaevich – graduate student of the Chair of Philosophy, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University.