

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете

Материалы
третьей международной научно-практической конференции
«Университетское образование: от эффективного
преподавания к эффективному учению»

Минск 2002

УДК 378.4
ББК 74.58

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете / Материалы третьей международной научно-практической конференции (Минск, 29-30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: ПроPILEI, 2002. 172 с.

В сборнике представлены статьи участников конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (секция «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете»), а также рефераты статей зарубежных исследователей. Предметом размышлений авторов являются различные практики развития профессиональной компетентности педагогов.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, работникам и слушателям системы повышения квалификации, педагогам, заинтересованным в своем профессиональном развитии.

Содержание

5. Предисловие

8. *Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е.* Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (замечки организаторов)

РАЗДЕЛ 1.

Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

26. *Вильчицкая Е.А.* Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка
36. *Мицкевич Н.И.* Методологические основы повышения квалификации
49. *Романенко М.А.* Опыт создания учебника как форма повышения квалификации преподавателей.

РАЗДЕЛ 2.

Современные подходы к организации процесса повышения квалификации. Зарубежный опыт.

56. *Браун М., Фрай Х., Маршалл С.* Рефлексивная практика (реферат).
69. *Кросс П.* Инновационные методы совершенствования преподавания и учения (реферат).
83. *Веблер В.-Д.* Критерии качества учебного процесса (реферат).
96. *Веблер В.-Д.* Возможности институционализации дидактики высшей школы (реферат).

РАЗДЕЛ 3.

Интерактивный семинар как практика повышения квалификации

- 111. *Величко В. В.* Проект «Школа тренеров» как пример альтернативной практики повышения квалификации специалистов сферы образования.
- 121. *Григальчик Е.К., Губаревич Д.И.* Интерактивный семинар: кризис жанра, надежд или поиск перспектив.
- 129. *Губаревич И.И.* Интерактивный семинар как условие развития социальной компетентности педагогов.
- 137. *Кирилюк Л.Г.* Как преподавателю с наибольшей эффективностью повышать свою квалификацию.
- 152. *Краснова Т.И.* «Выращивание» – метафора формы коммуникации в интерактивном семинаре.
- 161. *Савчик О.М.* Влияние волевого единства группы на эффективность ее работы в практике интерактивного семинара

169. Сведения об авторах

«ВЫРАЩИВАНИЕ» – МЕТАФОРА ФОРМЫ КОММУНИКАЦИИ В ИНТЕРАКТИВНОМ СЕМИНАРЕ

Краснова Т.И.

Одним из трагического для позиций преподавателя, учителя, тренера является то, что «изменение обучаемого, воспитуемого, как бы ни влиял на него педагог, остается субъективно **самоизменением**» [1, с.36]. Известны несколько культурных установок, обуславливающих стратегию обучения, и выражающих определенное отношение к указанной выше интерпретации изменения «обучающегося субъекта». Одна из них – культуру надо «ввести в» обучающегося «несмотря на лица» («предметоцентристская установка», традиционная система образования), вторая – надо «идти за» обучающимся, который сам определяет способ вхождения в культуру («детоцентристская установка», «свободное образование»), третья – надо создавать условия для особого «вращивания» обучающегося в культуру (идеология «педагогике среды»). В качестве предмета дальнейшего размышления в статье будет держаться третья из указанных стратегий.

Метафора выращивания сегодня достаточно популярна, но все время остается ощущение, что ее продуктивность (то есть возможность давать продукт) может наращиваться.

Предлагаем проанализировать несколько возможных иллюстраций «реализации» этой метафоры.

Иллюстрация 1: Инициация «своего» для подведения под «чужое». [*«Свое» – находящееся на полюсе субъекта, «чужое» – находящееся на полюсе культуры*] (Рис 2)

Одним из принципиальных моментов практики интерактивных семинаров, сильно отличающих ее от традиционной системы обучения, является систематически организуемая апелляция в образовательном процессе к субъекту, к его опыту (опыту как «материализации» или практикованию мышления, понимания и т.п., представлений, знаний, с которыми субъект приходит в образовательное событие, и с которыми он экспериментирует в нем). При этом в качестве стратегической рамки держится ценность инициации той реальности опыта, которая стоит за субъектом, чтобы потом «органично» ввести некое культурное средство, представление и т.п. Один из наиболее понятных (по идее, но не по способу) вариантов реализации этого типа отношения – это создание ситуации недостаточности имеющихся у субъекта интеллектуальных и иных возможностей и поэтапное подведение к конструированию (для субъекта) или к реконструированию (для культуры) средства (знания, способности и т.п.), позволяющего более успешно разрешить разрыв в исходной содержательной задаче. (Пример такого рода стратегии обучения – удачный способ реализации метода учебных задач в системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова). Но... Очень часто исходно иницируемое подводится под заранее известное и нужное. (Например, организуется дискуссия по некоторой проблеме, а, подводя ее итоги, декларируется «правильный ответ».) Сегодня существует достаточно много изоощренных средств (пришедших в том числе и из родственных для педагогики сфер, например, психологии), чтобы объективировать то, что называют повседневными, спонтанными и т.п. представлениями у обучаемых. Но дальнейшая работа с этим материалом часто сводится к **подведению под** исходно заданное, или, иными словами, под то, что требовалось получить методом простого **наложения**, или **нетщательного отнесения**. То есть ценностной остается рамка получения известного результата, поэтому процесс соотнесения культурного с субъектным опытом становится не столь значимым, вторичным, если не третичным.

Иллюстрация 2: Инициация «своего» и утопание в «своем». (Рис 1)

Ситуация. Очень часто на интерактивный семинар для преподавателей высшей школы участники приходят с ожиданиями некоего новенького опыта (с желанием *ознакомиться* с новыми знаниями, методами и т.п.), который был бы отличен (не-личен) от всего того, что они имеют на данный момент, и обладал бы потенциалом педагогического воздействия. Это, с одной стороны, своего рода проверка «на вшивость» (на профессиональную состоятельность) тренеров: «А можете ли Вы нам предложить нечто, что нам незнакомо?». А, с другой стороны, установка на пребывание и восприятие разворачиваемого образовательного события. И очень часто механизмом проверки выступает *подведение под знакомое всего незнакомого (точнее – предъявляемого, обозначаемого в семинаре)*. В этом нет ничего страшного, кроме вектора направленности сознания: на различение или на ассимиляцию. И эта ситуация

в разных вариантах и на разном материале многократно воспроизводится.

Ситуация. Ставшей уже классической для интерактивных семинаров является практика работы с текстами. Эта практика наиболее показательна с точки зрения описываемого феномена и остается одним из самых сложно организуемых способов работы участников с культурными образцами. Например, по форме данная работа может быть организована следующим образом.

1 этап. Работа с позицией автора текста на понимание.

Группа участников разбивается на малые группы. Каждая малая группа получает текст, который, в свою очередь, разбит на фрагменты так, чтобы число смысловых кусков текста соответствовало числу участников малой группы. Образовательная задача этого этапа: индивидуальное прочтение участниками малых групп своих фрагментов текста и трансляция их содержания (с более подробным описанием метода работы с текстом можно познакомиться в 4).

Следующая задача этого этапа: реконструкция целостности текста с помощью поиска всей малой группой ответов на вопросы (вопросы предлагаются тренерами).

2 этап. Работа с собственной позицией – отношение к позиции автора текста.

На этом этапе участникам предлагается вступить в письменную дискуссию с авторами текста. (Например, «Какой вопрос задал бы я авторам текста?», «В чем согласен (не согласен) с авторами текста?», «Что бы еще фиксировал, обсуждая поставленную в тексте проблему?»)

Описанная форма работы достаточно нетрадиционна. Но, к сожалению, сама по себе она оказывается достаточно беспомощной по отношению к процессу изменения субъекта образования, который она обслуживает. А это означает, что она воспроизводит те феномены, которые характерны для традиционного способа работы с культурным образцом: пересказ как основной вид «учебной» деятельности, подмена авторской позиции своей интерпретацией, безрефлексивность интерпретаций, нечувствительность к понятийным различиям, онтологизация понятий, внеконтекстуальность интерпретаций и т.п. И приведенные выше методические «навороты» дают слабый эффект, не удерживаются участниками.

Складывается впечатление, что нередко (хотя, безусловно, не всегда) в семинарах традиционно в работе с текстом участники **не работают со своим опытом** понимания и интерпретации текста (не разворачивают его, не «усомневают», не фиксируют разрывы, не наращивают), а **работают своим опытом** (упаковывают текст с помощью имеющихся мыслительных средств и схем). То есть основным материалом работы становится «свое» («фигура»), а «чужое» встраивается в «свое» («фон»). Работа же с текстом, наверное, требует совсем иного режима функционирования сознания, где текст – «фигура», а все мое (понимание, отношение и т.п.) – «фон» или, по крайней мере, все время *держится в напряжении* отношения между «фигурой» и «фоном». Приведенная интерпретация может быть квалифицирована при помощи уже используемой в статье формы — подведение культурного «чужого» под субъектное «свое». И опять же встает проблема продуктивности и необходимости такого результата от встречи с культурой. Ее непродуктивность усматривается в том, что процесс экспериментирования со «своим» не случается, так как происходит либо вписывание «чужого» в «свое», либо воспроизводство «своего».

Как первая, так и вторая иллюстрации фиксируют то, что «выращивание» может быть обозначено как ускользающая реальность, а может быть, и как проблема границы метафоры, или даже стратегии «опытной формы обучения» [5].

Для расширения возможностей описания этой ситуации «пограничности» апеллируем к мнению эксперта. «Перед началом образования ученик имеет уже некоторые идеи или представления – прямо или косвенно – по поводу преподаваемого знания. Именно через них ученики пытаются понять изучаемый предмет, интерпретировать надлежащие ситуации или учебники. Эти концепции обладают определенной стабильностью.... Под концепцией подразумевается структура мышления, которая дает начало тому, что человек думает, говорит, пишет или рисует.... Это одновременно и решётка схемы чтения, интерпретации, предсказания реальности индивида» [3]. Что тогда это означает для образования? «Если концепция не принимается в расчёт, то она сохраняется, и соответствующее знание проскальзывает мимо ученика, не затрагивая его.... Для нас простое выражение концепций ученика является только отправной точкой различных активностей образования.... И он (ученик) не может это делать, не опираясь на плечи доступных ему средств, то есть концепций» [3]. Но необходимо понимать, что, по мнению А.Жиордано, концепции «никогда не бывают бесплатными», они одновременно и средства размышления, и ориентировки в этом мире, и «интеллектуальная тюрьма» обучающегося. Поэтому организатор образовательного процесса «должен **"идти с" концепциями учащихся**, позволяя их выражение. Но он должен также **"идти против"**, пробуя, после появления концепций, дать понять ученикам ошибочность и ограниченность их концепций» [3]. Получается очень интересная ситуация: постулируется необходимость «идти с» (то, что выше нами именовалось как инициация «своего»), **но**

это нужно для того, чтобы идти «против» этого «с», а если этого движения не случится, то и произойдет то, что мы обозначили как иллюстрация 2. Возникает очень сложный вопрос: а **возможно ли иное** отношение **этих «с» и «против»**, которое строится не на механизме подавления, превалирования, ассимиляции?

Иллюстрация 3: Встреча «своего» и «чужого» возможна? (Рис 3.)

Вернемся к обсуждению возможности под именем «выращивание». Пока про нее удавалось говорить в рамочке реального (как это обычно получается на практике) и немножко – в рамочке идеального (когда упоминалось о практике развивающего обучения) в плане того, как бы хотелось, чтобы это происходило на практике. Продлим вторую линию с апелляцией к практике семинаров.

Ситуация. Достаточно распространенной для практики семинаров является следующая форма организации образовательного процесса: учебная группа разбивается на малые подгруппы и работает некоторое время в автономном режиме над какой-либо содержательной проблемой. Далее наработанное выносится на презентацию и экспертизу перед всеми. При этом тренер часто фиксирует, что при таком способе работы удается неформальное включение большинства субъектов в работу малой группы, но ее результат часто бывает выхолощенным (выносится на презентацию некое среднеарифметическое от наработанного, «условно общее» как согласованное) и не вызывает существенного содержательного отношения со стороны других подгрупп (обсуждение идет вяло и недолго). Важно зафиксировать, что эта ситуация квалифицируется ведущим как «неприятная», но до некоторого времени не делается предметом специального «доращивания» (то есть такой потенциальный список «точек заботы» можно обнаружить у любого профессионала). Итак, повторимся, описанная ситуация может быть многократно повторена, пока однажды не случится **некоторая, определенная последовательность событий**, которая – как бы **вдруг** – производит изменение.

Приведем пример того, как это возможно, апеллируя к практике семинаров.

Первый такт времени. [Используемые ниже контексты понятий «такт времени», «попадание в такт времени» принадлежат В.В.Мацкевичу, С.А.Крупник]

На одной из презентаций результатов малых групп перед всеми участниками эксперт (человек, приглашенный на семинар с такой функцией) проблематизирует этот результат по своей сущностной форме, но не по конкретике содержания, задав вопрос: «Почему Вы считаете, что этот результат есть продукт?» Группа, не поняв вопроса (то есть, что имелось в виду под понятием «продукт»), начинает отвечать. Принципиальным, с нашей точки зрения, в этой ситуации было, во-первых, то, что группа эмоционально достаточно спокойно восприняла ситуацию проблематизации (не стала обижаться, оправдываться, выражать агрессию по отношению к эксперту) и пыталась отвечать, сохраняя достоинство, но, не понимая вопрос. Во-вторых, в результате этой коммуникации был введен критерий для оценки того, что может, а что не может быть продуктом, – продаваемость сконструированного результата (понятие эксперта). Иными словами, эксперт создал ситуацию проблематизации и случайно (в том смысле, что введение его не было, наш взгляд, целенаправленным действием) озвучил понятие.

Второй такт. На следующий день, во время общегрупповой рефлексии результатов предыдущего дня, один из участников фиксирует опыт презентации результатов работы малых групп в некотором иновыражении: сетует на малое количество вопросов как критерий эффективности презентации.

Третий такт. На очередной презентации результатов работы малой группы тренер в свою инструкцию по организации события вставляет предложение – **наряду с иными** – презентировать группам свой результат работы как продукт, делая его продаваемым, и, соответственно, предлагает участникам этого события выстраивать свои отношения с этим результатом – как с продуктом. И вдруг... это предложение почему-то было выделено группой из всего инструктажа и принято как руководство к действию. В результате эффективность презентации была несравнимо выше. С нашей точки зрения, эта ситуация есть не что иное, как **переписанное**, встроенное участниками **в свой** контекст понятие «продукт», **без искажения** его значения, но с приданием ему нового смысла. (Напомним, изначально коммуникативное действие проблематизации и понятие продукта вводились как средства интерпретации целостности презентуемого содержания. Дальнейшие события привели к тому, что предметом заботы тренеров и участников стала модернизация своего способа работы (метода презентирования) с использованием введенного средства.)

Особого внимания заслуживают те ситуации, возникающие в семинаре, когда переписывание некоего знания, опыта, схем мышления в особый контекст, возникающий в образовательном событии здесь и теперь, приводит к рождению особого новояза, *языка определенного сообщества, который позволяет ему действовать, но затрудняет понимание себя другим.*

Таким образом, вырисовываются две модели реализации идеологии выращивания (или даже опытной формы обучения), которые различны по стратегии (строятся не на механизме подавления, ассимиляции, а опираются на процесс соотнесения, переписывания и т.п.), но сходны по отношению к материалу. Если мы признаем ценность вовлечения в образовательный процесс опыта субъекта обучения (или того, что Жиордан называл концепцией ученика) и озабочены тем, как полезнее и благоразумнее (с благим замыслом) распорядиться с ним, то мы можем (как тренеры, или как преподаватели) эту заботу реализовывать по-разному.

Например, можем сконструировать «проблемно-конфликтную ситуацию с недостаточностью или избыточностью условий ее завершения», и тогда задача обучаемых «в достраивании обнаруженной незавершенности до полноты», при этом ситуация разрыва – это ситуация фиксации недостаточности ментального опыта субъекта с выведением его («выращиванием») на его наращивание и в этом смысле преодолении разрыва для решения проблемно-конфликтной ситуации в содержании предлагаемой задачи [2].

Другой путь – это путь выращивания как **поджидание ситуации**. Не пассивное ожидание, а именно поджидание. Эту приставку «под-» можно проинтерпретировать как некое «тайное вместилище» специфических реалий, которые может быть и задают тренерскую позицию как образовательную, основными особенностями которой становятся многовекторность направленности, многоопосредованность воздействия, хранение времени и места для возможных образовательных эффектов. В сущности, речь идет о такой стратегии, когда основной заботой тренера становится отслеживание процесса движения участников в образовательном времени и пространстве, примеривающее к такту времени (своеобразное измерение «образовательного давления» аудитории), вбрасывание в работу разных культурных средств, ситуаций и т.п., себя и всего стоящего за собой. Первый образ этого действия – это салют (ср. метание), засыпающий некоторое определенное, имеющее контур пространство. Второй образ – это сталкер, ожидающий после броска гайки ответа (образовательных результатов и эффектов) зоны. То есть это **многотактный**, опосредованный способ выращивания, который **уповает на некоторую предготовность** субъекта откликаться. В этом смысле у семинаров может и не быть результатов (в классическом понимании), потому что нет заранее строго заданных целей. Точнее – цели есть, но их список достаточно велик и в этом смысле неопределен и размыт. И результаты тоже есть. Но ими становятся не некие реалии, которым был придан статус целей-результатов при проектировании образовательного процесса, а те реалии, статус результатов которых был выращен в конце образовательного пути. Возможно, что такая особая ситуация соотношения целей – результатов как раз и есть следствие многоопосредованности и многотактности инициируемого процесса.

Конечно, в практике интерактивных семинаров можно встретить все описанные выше ситуации исходов встреч «своего» и «чужого». Наверное, можно утверждать, что стратегическим, ценностным ориентиром является сама готовность тренеров строить свою практику как **возможность** встречи, уповая при этом на то, образовательное пространство семинаров позволит участникам войти в особое состояние открытости «я» для «иного», готовности поставить под вопрос свой опыт, ориентацию на расслоение, проведение границ, а не на ассимиляцию.

Литература:

1. Анисимов О.С. Учебная и педагогическая деятельности в активных формах обучения. Методические рекомендации по изучаемой теме. М., 1989. 65 с.
2. Гусаковский М.А., Полонников А.А. От классического университета к неклассическому // Выбранные научные работы Белорусского государственного университета: У 7 т. Т 1. Педагогіка. Психологія. Сацыялогія. Філасофія / Адк. Рэд. А.І.Жук. Мн.: БДУ, 2001 г. С. 26-47.
3. Жиордан А.. Концепции учащихся как трамплин для обучения // Социальный конструктивизм : многообразие образовательных проектов // Сб.пер. Мн., 2002. (в печати)
4. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / Величко В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф., Кирилюк Л.Г. 2-е изд., доп. Мн.: «Медисонт», 2001. 168 с.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.-- 176 с.