

ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗОВЫХ ЗВЕНЬЕВ ЗАПАДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

М. М. Харитонов, И. М. Харитонов, Р.А. Романов

Международный институт менеджмента ЛИНК, г. Жуковский

Институт образовательных технологий, Открытый Университет, Великобритания, г.

Милтон Кейнс

RESEARCHING BASIC ELEMENTS OF WESTERN EDUCATIONAL PARADIGM

M.M. Haritonov, I.M. Haritonov, R.A.Romanov

1. Англо-американская модель автономного обучения

Автономность обучаемого при дистанционном обучении является характерной чертой как британской, так американской систем образования.

Традиционная система тьюториалов университетов Оксфорда и Кембриджа (Oxford and Cambridge tutorial system) предполагает небольшое количество часов посещения обязательных лекций и семинарских занятий (как правило, не более 2 - 4 в неделю) и совместной работы с другими студентами. Тьютор или преподаватель проводит индивидуальные консультации со студентами 1 или 2 раза в неделю, во время которых достижения обучаемого, направление исследовательской деятельности студента и программа изучения учебного материала на ближайшие несколько недель. При этом при организации системы заданий очень важную роль имеет самостоятельное изучение студентом выбранных им тем. Для данной модели характерно относительно небольшое число заданий, в той или иной форме оцениваемых преподавателем. За эссе или мини-сочинения студенты часто не получают никаких оценок, и тьюторы ограничиваются общими комментариями в отношении их содержания. Студенты первого курса сдают письменный экзамен в конце учебного года, однако его результаты дают лишь общую информацию об уровне прогресса студента в первый год обучения, и даже при неудовлетворительной оценке за экзамен студент не может быть отчислен за неуспеваемость.

Подобный же подход к обучению получил распространение и в США в 20-х годах прошлого века, когда первые курсы самостоятельного обучения (independent study

programmes) появились в наиболее престижных вузах страны – Принстонском, а затем и Стэнфордском университетах [1]. Принципы обучения по этим программам, как правило, не слишком отличались от тех, что использовались в Великобритании. Студенты, успевавшие на «хорошо» и «отлично», вели исследовательскую работу по определенной теме, при этом регулярно консультируясь с преподавателем.

Таким образом, для англо-американской модели автономного обучения характерно:

- а) небольшое количество часов очного контакта обучаемого с преподавателем и другими студентами;
- б) автономность обучаемого в процессе обучения;
- в) направленность учебной работы, обусловленная интересом студента к изучаемому материалу;
- г) развитие навыков письменной речи и академического письма.

Именно эта модель обучения во многом послужила основой при организации обучения в университетах или программах «открытого» типа, появившихся в 60 – 70-х годах в Великобритании и странах Северной Америки и испытывавших бурный рост после их основания [2]. Так, в США к 1973 году 50 % всех вузов страны предлагали программы самостоятельного обучения (independent study programmes). Схожая система тьюториалов была введена и в Открытом Университете Великобритании, основанном в 1969 году.

В то время как автономное обучение имеет глубокие корни в англо-американской модели, в традициях российской и советской высшей школы подобный подход к обучению широко распространен не был. Многочисленные программы заочного обучения организационно были ориентированы на индивидуальную работу студентов, контроль знаний в них часто проходил в устной форме, а большинство заданий было предусмотрено учебным планом, а не определено самим обучаемым.

В этой связи одной из проблем, стоящих перед программами дистанционного или открытого типа, предлагаемыми американскими и английскими вузами в России и других странах СНГ, является проблема адаптации студента к непривычному подходу к обучению. Одной из целей совместного исследовательского проекта, проводимого Открытым Университетом Великобритании и МИМ ЛИНК, является определение различий в степени автономности студентов в процессе обучения на дистанционных курсах в Великобритании и России и разработка методических рекомендаций для более эффективного обучения студентов, принадлежащих к различным культурным группам и воспитанных в разных образовательных традициях. Результаты предварительного анализа

данных указывают на значительные различия между российской и британской выборкой в восприятии степени автономности студента в процессе обучения, что говорит о необходимости уделить большее внимание этому аспекту образования.

2. Система Личных планов развития (ЛПР)

Концентрация на самоответственности в учебе и профессиональной деятельности находит идеологическую и организационно-инструментальную поддержку в системе Личных планов развития (ЛПР). В таких жестко индивидуальных планах студент определяет параметры и последовательные уровни своего обучения и развития компетентностей.

Исследование, проведенное по публикациям и Интернет-сайтам поддержки Личных планов развития западных университетов, позволило реконструировать систему сотрудничества тьютора и студентов с использованием ЛПР (рис. 1).

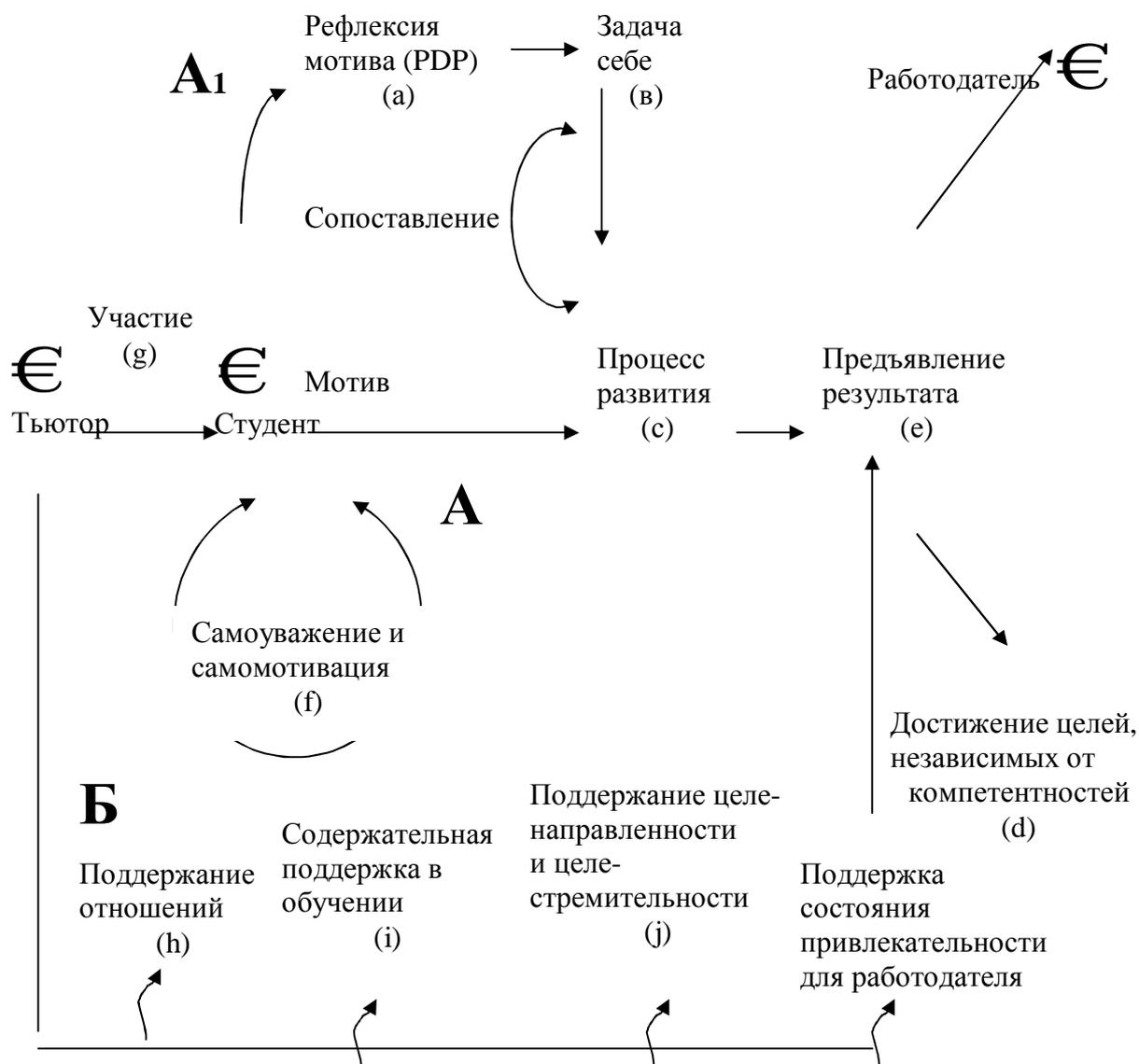


Рис. 1. Система сотрудничества тьютора и студентов с использованием ЛПР (аспект – этапы развертывания учебной деятельности студента): А – подсистема учебной деятельности; А1 – контур управления; Б – подсистема тьюторского воздействия

Другие особенности, на которые сделан упор в обучении, это – рефлексия и концептуализация предметов изучения или предметов практической деятельности. Это два этапа в процессе обучения, который представляется набором циклов Колба [3]. Эта последовательность циклов является спиралью развития (рис. 2) .

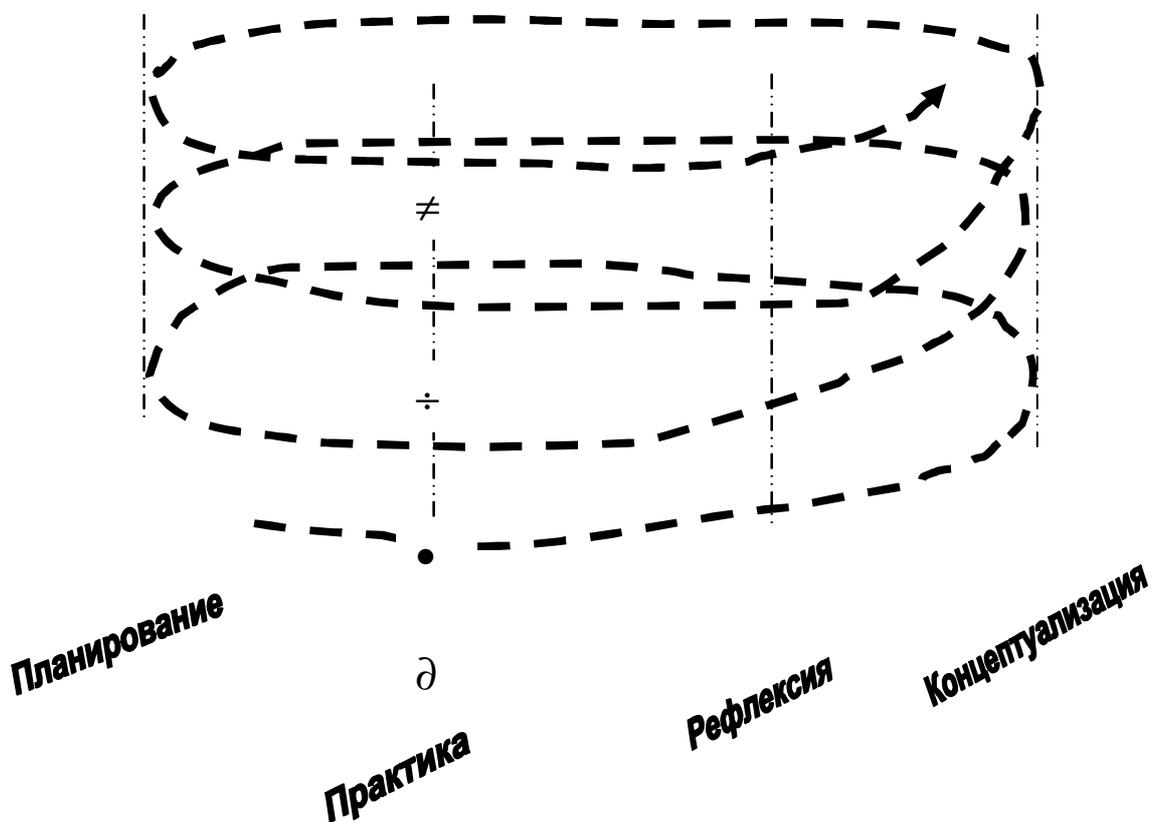


Рис. 2. Развитие деятельности в концепции циклов Колба: 1,2,3,4 – последовательные этапы осуществления практики

Смысл и содержание этапа		Что дает для следующего этапа
1	Конкретный опыт деятельности	Предоставляет материал для выявления сущности и взаимообусловленных отношений в деятельности
2	Рефлексия смыслов и содержания состоявшегося опыта	Предоставляет материал для формирования обобщающих представлений о взаимообусловленности деталей, отношений в деятельности
3	Концептуальное осмысление осознанного опыта – выработка абстрактных представлений и понятий–концепций	Предоставляет материал для формирования и осуществления планов конкретной деятельности с опорой на обобщающие представления о взаимообусловленности деталей, отношений в деятельности
4	Новый акт деятельности по планам, выстроенным на основе концепций	Предоставляет более богатый в смысловом отношении материал для выявления сущности и взаимообусловленных отношений в деятельности

Этап концептуализации может быть осуществлен в двух вариантах:

- а) узнавание совокупности некоторых деталей и отношений состоявшегося опыта в известной концепции;
- б) выработка собственного концептуального представления, адекватного собственной ситуации и цели.

3. Развитие рефлексивного мышления и способности к концептуализации

В Институте философии РАН проведено академическое исследование применимости практических идей развития рефлексивного мышления [4]. Этот опыт помогает понять возможности более содержательного использования западных менеджмент-образовательных программ в образовании российских менеджеров.

Последние десятилетия прошлого века – время поисков новой образовательной парадигмы. Это было вызвано комплексом цивилизационных разрывов:

Ориентация образования на усвоение как можно большего объема знаний	↔	Лавинообразное производимой информации	увеличение
“Поддерживающее” образование, рассчитанное на относительную стабильность ситуации	↔	Быстро меняющийся и усложняющийся социальный мир	
Установка на профессионализацию и узкую специализацию	↔	Потребность в целостном, системном видении мира	
Культурно-национальная специфика образования	↔	Потребность технологического развития в единых стандартах образования	современного

В сфере образования российских менеджеров на эти обстоятельства накладывается отсутствие у российских менеджеров современного методологического умения справляться с вопросами, которые ставит современная культура. В когнитивном отношении они еще не “вжились” в нее. Следствием являются проблемы, возникающие при попытках обучения российских менеджеров в западных бизнес-образовательных программах. Это проявляется в неумении осознать многие важные детали и отношения деловых ситуаций, в неумении артикулировать свои ощущения.

В новой образовательной парадигме, положенной в основу, в частности, бизнес-образовательной программы Открытой школы бизнеса Открытого университета (ОШБ ОУ) Великобритании, упор сделан на развитии мышления.

Открытая бизнес-образовательная программа в наибольшей степени подходит для удовлетворения потребностей российских менеджеров в силу того, что «открытость» сопряжена с тем, что система учебных материалов, процессов, целей сформирована таким образом, чтобы широкий спектр менеджеров с различной интеллектуальной подготовленностью мог найти в ней достаточно полезные для себя образовательные возможности. Сорок процентов поступающих в открытые формы образования не имеют формальных признаков подготовленности к получению высшего образования [5]. За этим во многих случаях стоит и фактическая неподготовленность. Тем не менее открытые образовательные среды выстроены таким образом, чтобы предоставлять возможности для широкого круга образованности.

Деловое поведение в динамичной конкурентной среде требует от менеджера высокой степени рефлексивного отношения к себе, к другим лицам и группам лиц в его зоне актуализации.

В некоторых образовательных средах стран Африки, Азии, Латинской Америки, как это оценили в Институте философии РАН, реализован такой упор на рефлексивную и концептуализацию наблюдаемых отношений [4]. Решение проблемы обеспечено тем, что освоением учебных программ занимались «новаторски мыслящие люди». Не программы упрощены для этих стран, а в этих странах предприняты значительные усилия по подготовке обучаемых к работе в этих программах. В разработанной в США рефлексивной образовательной парадигме предусматривается начинать работать с детьми еще дошкольного возраста.

Образовательная парадигма состоит в том, чтобы с помощью философских инструментов научить людей рассуждать разумно [6]. Это значит рассуждать обоснованно, логично, критично, творчески, контекстуально. Ее главные принципы: 1) обучение философствованию, а не информации о «философии»; 2) проблемная подача философского знания; 3) превращение студенческой аудитории в сообщество исследователей и организация урока по принципу сократического диалога; 4) предоставление студентам вместо учебников философски нагруженных сюжетов.

Переводя эти принципы на область менеджмент-образования, получаем: 1) обучение концептуализации, а не информации о концепциях; 2) проблемная подача сюжетов, провоцирующих выработку и применение концепций; 3) превращение студенческой аудитории в команду аналитиков и проектантов; 4) предоставление менеджерам вместо учебников о концепциях проблемно нагруженных учебных ситуаций деятельности.

Два контекстных обстоятельства определили особенности западных образовательных сред (ОС):

- Использование природной способности к рефлексии. Соответственно, в качестве базового элемента образовательной парадигмы принято развитие рефлексии менеджером ситуаций деятельности в их релевантности его целям, в системно-целостном представлении и на уровне сущности деталей и отношений.

- Использование и организационно-инструментальное оформление изначальной замотивированности менеджеров на самоактуализацию в конкурентной среде.

Рефлексия развивается до:

- уровня способности к рефлексивному бенчмаркингу отношений менеджера к проблемам деятельности (бенчмаркинг элементов эффективного понимания и реагирования, подсмотренных менеджером-наблюдателем у других менеджеров);
- концептуального представления осознаваемых отношений.

Для студентов организованы стартовое и сопровождающее консультирование по осознанию их естественных мотивов к обращению бизнес-образованности и по выстраиванию адекватных действий по использованию возможностей ОС. Помогают сформировать бизнес-планы, где ключевыми пунктами являются определенный рост определенных компетентностей (компетентность – способность сделать дело и сделать хорошо). Базовыми компетентностями для менеджера являются: способность нести в себе чувство самоответственности за процесс и результаты деловой самоактуализации, способность системно-целостно воспринимать ситуацию деятельности, способность с позиций самоактуализации в конкретной социальной области определяется как такой набор существенных деталей и отношения в этой области, который охватывает все и только те детали и отношения, которые прямо или опосредованно релевантны цели.

Элементом поддержки ориентированности, целеустремленности и плановости в сотрудничестве студентов с ОС ОУ является Advisory Students Service. Это подразделение помогает сначала потенциальным клиентам ОУ, а в последующем – тем, кто решил пользоваться возможностями ОС ОУ, помогает осознать свои образовательные потребности и пути их удовлетворения в среде ОУ. Для тех, кто обращается к бизнес-образованию в ОШБ ОУ, потребности определяются через описание потребных компетентностей.

Шкала компетентностей представлена в рекламных буклетах ОШБ и на рекламных страницах сайта ОУ. Будущему студенту сразу же предлагается выбор по шкале:

- развитие базовых способностей (общей осведомленности и общих навыков);
- развитие познавательной способности – способностей к решению творческих задач, связанных с проблемными ситуациями;
- развитие умений в конкретных областях (маркетинговые исследования, обучение персонала, ведение финансового учета).

И, соответственно, каждая программа, блок или модуль программы, каждая предлагаемая учебная сессия предваряются объявлениями об учебных целях, определяющих элементы компетентности. Такие структурные особенности ОС обеспечивают удобную основу для формирования личных планов развития Personal Development Plan - PDP. Культура использования PDP поддерживается методически службой консультирования студентов Advisory Students Service, тьюторской работой, обсуждениями в публикациях и конференциях по практике PDP, публикациями, мероприятиями электронными программными средствами на Интернет-сайтах.

Определенная нагрузка содействия самоидентификации в карьерных побуждениях студентов лежит на тьюторе. Тьюторское звено в структуре образовательной услуги ОУ отнесено к послепродажному сервису. Доступ к компонентам ОС продан, студент пользуется учебными процедурами, учебными материалами, административным сопровождением учебного процесса. Тьютор, как ориентирующийся в ОС, помогает студенту наиболее эффективно образом использовать предоставленные возможности. Для этого тьютор, на основе рекомендованных стандартов, структурирует работу со студентами на очных встречах и в Интернет-конференции; уточняет для себя нацеленность студента (направление и уровень самоидентификации, степень целеустремленности) и, соответственно, подсказывает ему верные движения в ОС.

Для того чтобы обеспечивалась собственная ориентированность тьютора в ОС, каждый тьютор курируется ментором – знатоком учебной программы. Менторы непосредственно контактируют с авторами соответствующего курса, участвуют в разработке материалов курса. На этой основе они оценивают работу тьюторов с студентом и направляют тьюторов. По такой цепочке обеспечивается сочетание высокого качества ОС и личностной ориентированности в работе с студентами.

Системный подход к использованию западных образовательных сред на постсоветской территории, таким образом, должен предполагать охват нескольких подсистем (рис. 3).

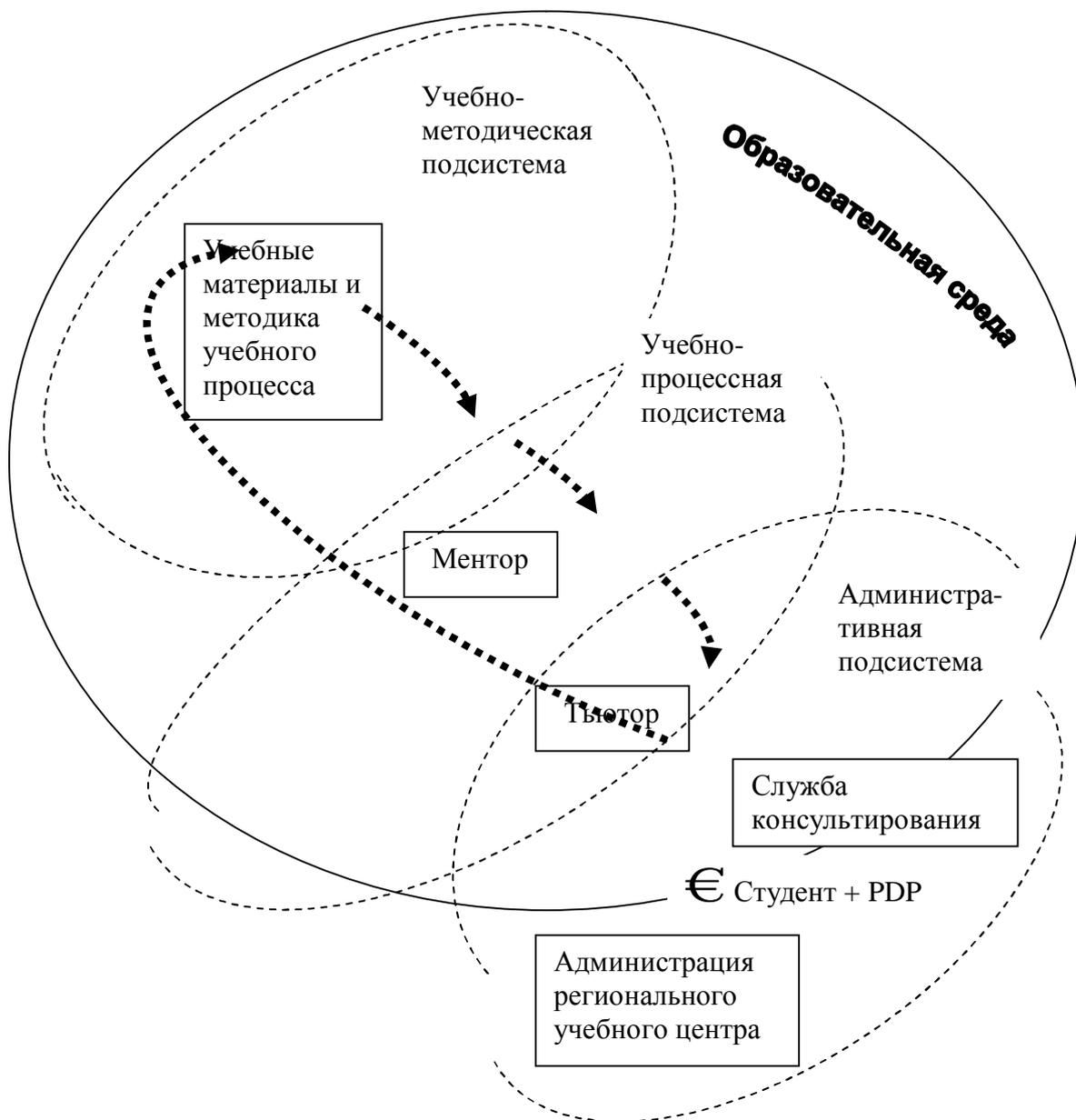


Рис. 3. Система «Вовлечение и работа потребителя бизнес-образовательной услуги в ОС»

На рис. 3 представлена система поддержания работы студента в ОС. Сначала студент определяется с соотношением своих потребностей с возможностями ОС и включается в ОС, затем обращается к материалам Advisory Students Service и получает ориентиры к личному развитию с использованием возможностей ОС; регистрируется в ОС. Далее идет работа в ОС под руководством тьютора.

В попытке освоения смыслов ОС выявлен комплекс компетентностей, развитие которых предлагается потребителям [7]. Остается проблема развития адекватной цепочки «ментор-тьютор» и сопряженного параллельного звена консультационной поддержки. Для сетевой организационной структуры ОС процесс формирования и актуализации звена консультационной поддержки выглядит следующим образом:

- обучение менеджеров регионального звена пониманию возможностей ОС и приемам диагностирования возможных потребностей образовательной услуги;
- побуждение и консультирование со стороны РЦ студентов к формированию PDP;
- организационная поддержка менеджерами регионального звена работы студентов с PDP (развитие определений пунктов плана, аттестация и регистрация достижений в терминах прирастающей компетентности при последовательной смене академических дисциплин и тьюторов).

Развитие тьюторов должно идти по возрастающей спирали по трем массивам предметов освоения (рис. 4):

«Ф» - освоение фактического материала ОС для достижения целей актуализации заложенных в ней смыслов для соискателей развития системы определенных компетентностей.

«С» - освоение системы смыслов ОС, как обеспечивающей развитие системы определенных компетентностей,

«Ц» - освоение пониманием системы учебных целей ОС (как отмечено выше, система учебных целей сформирована такой, чтобы обеспечивать возможность развития компетентностей).

В итоге тьютор приобретает способность идентифицировать действительные потребности студента.

Действительные потребности – те, которые обусловлены:

- природной склонностью;
- вызовами ситуации (благоприятными возможностями и угрозами);

- культурой студента (грамотность, мироощущение, личностные установки).

Провозглашаемый запрос студента может (и на практике так и есть в подавляющем большинстве случаев) не отражать действительные потребности. Выявление действительных потребностей и приближение запроса к действительным потребностям – задача регионального звена и Advisory Students Service, затем – и тьютора. В менее развитых учебных заведениях, где нет Advisory Students Service, эту роль выполняет администрация регионального звена.

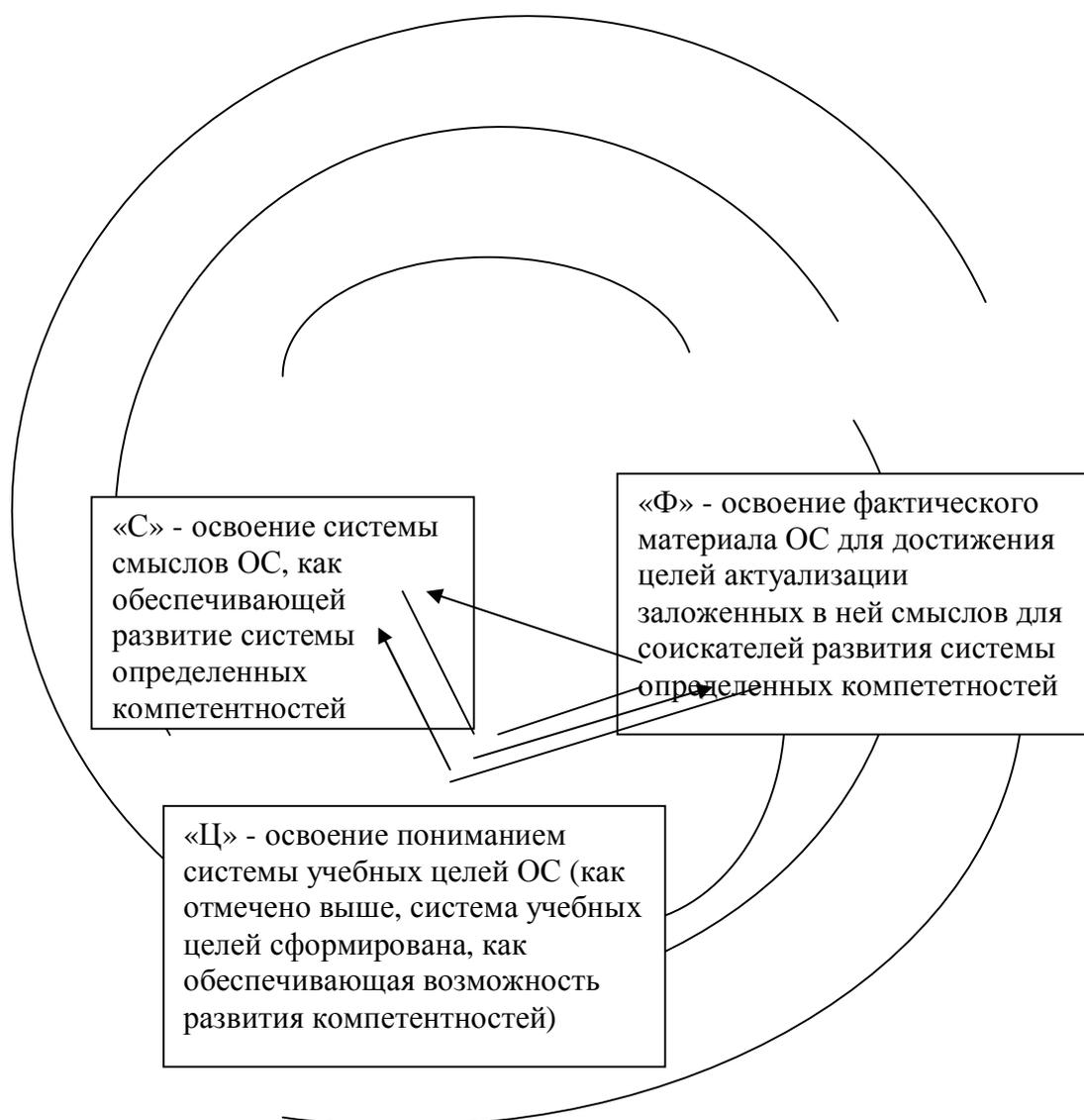


Рис. 4. Продвижение тьютора и студента по массивам предметов освоения

Взаимообусловленности между предметами усвоения:

ФЦС – фактура такая и структурированная таким образом, чтобы раскрывались и усваивались смыслы, существенные для студента;

СЦФ – смыслы последовательно раскрываются при целесообразной проработке фактуры;

ЦФС – целесообразная пошаговость проработки фактуры с актуализацией смыслов.

Литература

1. Moore M.G. Towards a Theory of Independent Learning and Teaching // Journal of Higher Education. 1973. 44 P. 661-679.
2. Moore M.G. Independent Study // Boyd, R. and J. Apps, (eds) Redefining the Discipline of Adult Education San Francisco: Jossey-Bass. 1980.
3. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall. 1984.
4. Философия для детей // Ред. Н.С.Юлина. М.: ИФРАН, 1996. 241 с.
5. Patrick Kelly, Frauke Noelker. Personal Development Planning: pulling student support together. In: The 10th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning. The Future of Open and Distance Learning. Madingley Hall, Cambridge. Collected Conference Papers. September. 2003.
6. Lipman M. Philosophy Goes to School. Philadelphia, 1988; Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeir's Discovery / Ed. by A.Sharp and R.Reed. Philadelphia, 1991; Thinking Children and Education / Ed. by M.Lipman. 1993; Matthews G. Philosophy of Childhood. Cambridge, 1996.
7. Харитонов М.М. Реконструкция методологических оснований бизнес-образовательных программ // Открытое и дистанционное образование. 2005. № 3(19).