

Исследовательский метод обучения учителей в США

Ольга Александровна Шиян, доцент кафедры психологии развития Московского городского психолого-педагогического университета

Сегодня наша школа переживает сложный и интересный период. Апробируется множество новых образовательных моделей и программ. Появление взамен унифицированных курсов различных инновационных проектов вполне закономерно: школа должна и может быть столь же многоаспектной и неоднозначной, как сама жизнь. Альтернативные программы задают новые «пространства возможностей» для детей и учителей. Однако существующие возможности выбора и самоопределения педагога используют недостаточно, а иногда они оказываются даже своеобразным раздражающим фактором (этот факт не столько парадоксален, сколько закономерен в контексте истории отечественного образования). Тоска по стройным методическим рекомендациям, противопоставление инновациям «традиционной системы обучения», которую часто понимают не как определённую модель, а как саму идею стабильности, неподвижности, неизменяемости обучения, заставляет задуматься о том, что гибкость учителей, их способность к подлинному профессиональному развитию вовсе не зависят напрямую от новейшего технологического обеспечения (будь то новые программы или новое оборудование), а требуют известного уровня сформированности специфических профессиональных способностей, которые позволяли бы изменять, преобразовывать и творить свой профессиональный стиль.

В этом контексте интересен опыт подготовки учителей в США, тем более что американская система педагогического образования последних десятилетий активно обновляется. Инновации в педагогическом образовании в США чаще всего становятся ответом на некоторый запрос, проблему, появляющуюся в педагогическом процессе. Осознание этой проблемы, поиски выхода из неё порождают новые технологии. Современная образовательная ситуация в США интересна существ-

вованием двух в достаточной степени разнонаправленных тенденций. С одной стороны, вновь приобретает популярность лозунг «значимого, активного обучения, отвечающего возможностям и потребностям ребёнка». В последние десятилетия образовательная система Америки переживает своеобразную «революцию сотрудничества»: активно разрабатываются и используются методы обучения, которые создают условия для развития и самореализации каждого ребёнка, что требует от учителей исследовательских, рефлексивных способностей, умения ориентироваться в конкретных педагогических ситуациях. Однако в то же время достаточно остро стоит проблема качества знания, необходимости разработки чёткого образовательного стандарта.

Последнее десятилетие отмечено появлением значительного числа инновационных проектов, которые пытаются совместить оба аспекта, активизировать обе стороны обучения:

- репродуктивные, нормативные, направленные на сообщение знаний,
- исследовательские, рефлексивные, направленные на развитие ребёнка.

Особенно интересно то, что разрабатываемые проекты чаще всего становятся результатом совместных усилий школы и педагогических факультетов университетов и быстро становятся предметом широкого обсуждения в периодической печати.

Динамичность и гибкость школьной образовательной системы заставляют **по-новому ставить и решать проблему подготовки учителей.**

Освоение отдельных, пусть даже и новейших, технологий обучения уже не может считаться центральным звеном педагогического образования, так как школа живёт, порождая всё новые методики и реализуя всё новые концепции. В данной ситуации единственным

стабильным фактором оказывается сама динамичность.

Возникает задача «ухватить» эту изменчивость, внести «живую жизнь» школы в университетское обучение. Один из вариантов — включить в содержание обучающих курсов для будущих учителей сведения о всех новейших технологиях и методах обучения. Однако, как отмечает Дж.Мак-Калейб, зачастую и опытные учителя, и начинающие педагоги склонны воспринимать результаты исследований как очередную догму, игнорируя их гипотетический характер.

Более интересна попытка переориентации педагогического образования с усвоения отдельных технологий на формирование **готовности выбирать, осваивать и применять технологии и методы, ориентируясь на новое**. Не случайно появление в научной и публицистической периодике термина «**самообновляющийся учитель**», отражающего потребность в **учителе-субъекте, учителе-деятеле**.

Каким же образом подобную готовность можно формировать?

На наш взгляд, продуктивное решение данной проблемы существуют в рамках одного из подходов к реформированию педагогического образования, который может быть назван **неопрагматическим**. Его сторонники считают, что самоопределение, самообновление есть достаточно технологичная вещь. С точки зрения неопрагматиков, профессиональная гибкость, инициативность, восприимчивость к новому — это не «дар Божий», не индивидуальные особенности, существующие до профессиональной деятельности, а некая сумма умений, подлежащих формированию.

Многие исследователи полагают, что преподавание — это набор методических процедур и алгоритмов, которыми надо уметь пользоваться по ситуации (в журнальных статьях можно встретить даже такие крайние утверждения, что преподавание аналогично игре в теннис или мастерству хирурга). В свою очередь, такие традиционные характеристики учителей, как пассивность, мотивационная вялость, ригидность, свидетельствуют о том, что они не владеют специфическими технологиями преобразования своей деятельности.

Обратим внимание на то, что в любой профессии можно выделить две стороны:

— **нормативную**, позволяющую специалисту реализовать полученный алгоритм дея-

тельности; если наиболее важной признаётся эта сторона, то в ходе профессиональной подготовки акценты делаются на овладении конкретными технологиями;

— **исследовательскую, преобразующую**; если ценностью становятся эти качества, то признаётся уникальность каждой ситуации, возникающей в ходе деятельности, и важность умения принимать адекватные и оптимальные решения и применять различные технологии.

В большинстве современных проектов, разработанных для педагогического образования, центральным звеном профессиональной подготовки становится обучение принятию адекватных решений в педагогических проблемных ситуациях (т.н. *problem-solving*).

Несмотря на внешнее разнообразие обучающих курсов в разных университетах, большинство из них построено по одному плану и включает три этапа:

- ознакомление с эффективными педагогическими стратегиями,
- обучение приёмам исследовательской деятельности.
- «обучение в деятельности» — реализация исследовательских принципов в реальной практике.

«**Ознакомление**». На первом этапе при первоначальном знакомстве с эффективными стратегиями¹ на смену простому информированию всё чаще приходит т.н. «**когнитивное моделирование**». Это своеобразная технология передачи знаний, когда специально подготовленный педагог (в некоторых программах он называется «**демонстрационный тренер**») демонстрирует реализацию определённой технологии, а затем комментирует свою деятельность, обосновывая выбор тех или иных педагогических приёмов и оценивая их эффективность.

В данном случае будущие педагоги получают не обезличенную информацию — они становятся свидетелями самого процесса принятия решения. В качестве примера можно рассмотреть обучающий семинар на тему «Обучение слабых детей выделению главной мысли параграфа». Сначала слушателям были предложены **пять возможных действий-стратегий учителя** (объяснение

¹ Под стратегиями понимаются как отдельные методические приёмы, напр., проведение опроса, так и целостные методики, напр., методика обучения чтению Коула.

незнакомых слов, выбор более лёгкого параграфа для анализа, способы сообщения положительной обратной связи и т.д.) и *восемь способов взаимодействия ученика и текста*. Затем демонстрировался видеофильм, в котором учитель-специалист анализировал своё занятие с ребёнком, мотивировал применение той или иной стратегии, оценивал успешность своих «ходов».

Экспериментальные исследования показали, что эффект *когнитивного моделирования* значительно превышает результаты обычных лекционных курсов: педагоги, прошедшие подобный тренинг, примерно в 2 раза чаще применяют в своей деятельности новые технологии. Сторонники *когнитивного моделирования*, разработанного на основе достаточно популярной в США теории социального научения *А. Бандуры*, так объясняют успех подобных проектов: во-первых, будущие учителя получают наглядную модель решения проблемы с применением новой информации, во-вторых, происходит своеобразная идентификация с успешными действиями демонстратора, что побуждает новичков попробовать свои силы, рискнуть.

Обучение приёмам исследовательской деятельности. На втором этапе будущие учителя получают навыки исследовательской деятельности. Центральное звено данного этапа — формирование рефлексии, которая чаще всего определяется как **обнаружение проблемных ситуаций** в своей деятельности (т.е. несовпадение целей и результатов обучения в отношении конкретного ребёнка или класса), а также анализ их причин и поиск способов решения.

Такие проекты, как «Сотрудничество для улучшения педагогического образования» в Восточно-Мичиганском университете; «Рефлексивные исследования в педагогическом образовании», разработанные в группе Холмса; проект «Метакогнитивное развитие учителей» в университете штата Джорджия и др., предусматривают формирование у учителей умения анализировать конкретные профессиональные ситуации в соответствии с чётким алгоритмом. В наиболее общей форме данный алгоритм нашёл отражение в «**Концепции обучения на опыте**» Л. Кольба (1984).

Данный алгоритм представляет собой следующий цикл:

- получение предварительной информации о стратегиях образования;

- реализация её в конкретном опыте;
- рефлексивное самонаблюдение по определённому плану;
- концептуализация (обобщение) наблюдения;
- выдвижение новых гипотез относительно причин успешности или неуспешности своих действий;
- реализация гипотез в новом конкретном опыте.

Нетрудно заметить, что данная схема отнюдь не является новым словом в педагогической науке, представляя собой отражение выдвинутой Д. Дьюи ещё более ста лет назад концепции «**обучения через делание**».

Для педагогического образования ценна последовательная реализация данного принципа. Так, в экспериментальном учебном плане университета штата Мэриленд существуют **четыре вида практических занятий**, в ходе которых студенты, реализуя на практике ту или иную технологию, учатся получать и анализировать обратную связь на свои действия, работая под руководством различных агентов профессиональной социализации (преподавателей вуза, опытных школьных учителей, супервизоров и т. д.).

Необходимо отметить, что на данном этапе обучения студенты чаще всего имеют дело с т.н. *симуляционной практикой*, реализуя свои исследовательские умения в лабораторных условиях: они анализируют тексты, планы занятий, видеозаписи чужих уроков, отдельные имитационные уроки в своих учебных группах или школе.

Можно рассмотреть особенности формирования рефлексии на примере **Риты**, участницы проекта SITE Восточно-Мичиганского университета. Рита применила в классе новую технику опроса, которая, как она ожидала, должна была стимулировать у детей уверенность в своих силах и, соответственно, активизировать их. Однако дети на пробном уроке вели себя ещё более пассивно, чем при обычной форме опроса. Проанализировав в группе результаты урока, Рита пришла к выводу, что новая форма опроса вошла в противоречие со школьным опытом детей и поэтому вызвала тревогу. Она решила не отказываться окончательно от новой методики, а посвятить отдельное занятие объяснению её смысла, продемонстрировать детям, какие именно действия с их стороны будут адекватны в ситуации «нового опроса».

Как показали проведённые исследования, в подготовке учителей нельзя ограничиться первыми двумя этапами: ознакомлением с новыми технологиями и алгоритмами исследовательской деятельности. Специфика педагогической профессии состоит в том, что рефлексивные умения должны быть «отработаны» в ходе реальной практики.

«Обучение в деятельности» — реализация исследовательских принципов в реальной практике. Третий этап приобретает особую важность, если речь идёт о повышении квалификации работающих учителей, и чаще всего приобретает форму либо летних месячных курсов (как в Кейстоунском проекте), либо проводящихся ежемесячно в течение одного-двух годов сессий.

В ходе третьего этапа главным моментом становится *выработка личностного отношения к предлагаемым инновациям* (с учётом специфики конкретного класса и школы, в которых работают учителя).

Формированию субъектной позиции учителя способствует работа в малых группах, структурно и функционально напоминающих «группы встреч»: специально подготовленный фасилитатор организует групповой процесс — предусмотрены такие процедуры, как разминка (вхождение), шеринг (обучение общению и анализу своих чувств); участники группы обучаются способам поддержки и конструктивной критики друг друга.

Данные группы являются не психотерапевтическими, а сугубо профессиональными: предметом обсуждения становятся именно *педагогические проблемы, касающиеся применения новых технологий*.

В ходе такой подготовки различные технологии выступают не столько как материал для усвоения, сколько как объекты практического освоения, анализа и сознательного выбора. Специалисты признают, например, что завоевавшая популярность технология «группового обучения» требует от педагога не пассивного «овладения», а именно рефлексивного «проживания», помогающего учителю самоопределиваться относительно данной модели обучения, как бы изнутри проанализировать трудности метода кооперации. Тем же целям служит и ведение рефлексных или диалогических журналов, которые ведут студенты или учителя. Журнал помогает тому, кто пишет глубже понять себя и осознать: а) что он делает; б) что он чувствует; в) как он это де-

лает и г) почему. Анализ рефлексивных дневников студентов, обучающихся в рамках проекта, показал, что в течение года прослеживается явная динамика от описания поведения детей к анализу и рефлексивным замечаниям по поводу собственных действий. Так задаётся оппозиция рефлексивного, осознанного действия и действия автоматического, иницированного не столько личным выбором, сколько групповыми нормами и неосознанными установками.

Исследования показывают, что в ходе рефлексивного обучения происходит ряд позитивных сдвигов:

— изменение способа описания и анализа профессиональных проблем;

— на смену «навешиванию ярлыков» приходят попытки интерпретировать своё поведение и поведение детей с обоснованием своей позиции;

— при анализе случаев из собственной практики происходит смещение акцентов с эмоционально окрашенной (а потому блокирующей) оценки на рациональные выводы и планирование своих последующих действий (исследования М. Уайлдмена показали, что умение отделять оценки от реальных фактов отнюдь не появляется спонтанно).

Рефлексивное обучение предоставляет учителю возможность не быть пассивным поглотителем технологий. Главное, что должна сформироваться **активная субъективная позиция**, позволяющая понять ограниченность своих возможностей в конкретной ситуации и необходимость выхода за рамки уже известного, необходимость обращения к новому. Безусловно, исследовательская модель обучения учителей не универсальна: в её рамках не стоит вопрос о профессиональной мотивации; по бихевиористской (поведенческой) традиции эта проблема решается посредством тренинга.

Наряду с неопрагматическим подходом существуют и другие направления в реформировании педагогического образования в США, с точки зрения которых причины консерватизма и пассивности учителей следует искать *либо в особенностях школы как социальной системы, либо в недрах личной истории каждого учителя*. Но эти проблемы требуют особого анализа.

□