

Т.И. Краснова

РИВШ, г. Минск

**ПЕРЕНОС МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИЗ  
НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМАЛЬНОЕ:  
ВЗГЛЯД СПУСТЯ 15 ЛЕТ**

*(От энтузиазма новичка к лени профессионала)*

Практика интерактивных семинаров, основывающаяся на использовании методов активного обучения, в Беларуси начала активно развиваться с середины 90-х годов [1]. Знакомство с данными методами и типом образовательного семинара (или тренинга) белорусских преподавателей и тренеров состоялось благодаря активному участию в образовательных семинарах, проведенных коллегами и экспертами стран Западной Европы и Северной Америки, а также возможности стажировок в этих странах. Для белорусского образования 90-е годы, как и, полагаем, для всего советского пространства, стали временем романтизма и перемен: казалось еще немножко и оно станет радикально иным – более свободным, продуктивным, радостным, жизненным [2].

Практика интерактивных семинаров, которая с самого начала была сориентирована на подготовку тренеров третьего сектора, из пространства неформального образования достаточно быстро перекочевала на территорию высшего образования и дополнительного образования взрослых. И вот прошло более 15 лет, и очень хотелось бы обсудить с сообществом, что мы имеем сегодня в формальном образовании, в котором практикуют люди, имеющие опыт организации и проведения интерактивных семинаров? И почему имеем то, что имеем.

Этот замысел явился для меня мотиватором для написания текста. Было бы любопытно узнать, как с точки зрения коллег, трансформировались или не трансформировались наши представления об организации образовательного процесса в «стратегии активного обучения», на примере курсов повышения квалификации для преподавателей высшей школы.

...В образовании есть много моментов, о которых не принято писать или не очень хочется это делать, потому что они касаются каких-то не столько даже негативных или непонятных сторон организации образовательного процесса, сколько «реальности», которая не совсем соответствует неким «психолого-педагогическим» книжным (специально не используем слова теоретическим, концептуальным и т.п.) или устоявшимся в практике правилам и истинам. Есть даже более жесткий термин, описывающий эту ситуацию «псевдология»<sup>1</sup>. Рассмотрим несколько таких моментов, отбор которых произведен на основании двух критериев: нарушение сложившихся правил интерактивных семинаров и симптомы профессиональной деформации преподавателя, организующего их.

### **Организация пространства. Надоело таскать столы и стулья?**

Пространственное расположение в аудитории – «вот, казалось бы пустяк, но раздражать может ужасно» (реплика участника) [3]. Азы интерактивных семинаров предполагают, что пространство аудитории для занятия должно быть организовано так, чтобы можно было посадить

---

<sup>1</sup> Псевдология — патологическая лживость; склонность к придумыванию несуществующего с целью возвышения собственной личности в глазах окружающих [2].

участников в круг. Аксиоматично, что это расположение является наиболее комфортным для образовательного процесса, потому что все видят и слышат друг друга, отсутствуют пространственные барьеры в виде столов между участниками, соблюдается паритетность в коммуникации и т.д. и т.п. К этой аксиоме постепенно добавляются другие нюансы, например, на коленках неудобно писать, полные люди (коих достаточно много среди преподавателей и учителей) чувствуют себя некомфортно в открытом круге, не всегда удобно работать в малых группах и т.п. Правила рассадки «разбиваются» или проверяются на выносливость, когда узнаешь об аудитории за пять минут до занятия, и она оказывается, например, в форме амфитеатра. Сейчас, работая с преподавателями высшей школы, я регулярно нарушаю норму рассадки в круг, во-первых, поскольку стала легче относиться к ней, во-вторых, потому что не всегда можешь заказывать нужную тебе аудиторию<sup>2</sup>, в-третьих, неудобно на 2-3 пары просить профессоров, докторов наук, заведующих кафедрами двигать парты, в-четвертых, внутренне неоправданно требовать от людей делать то, во что они не верят: а именно в важность особой пространственной организации образовательного процесса. С некоторых пор стало интересно пробовать искать средства создания ситуации, когда наши взрослые слушатели сами начинают разворачиваться друг другу в коммуникации. И все таки: «оставить рассадку в аудитории как она дана изначально, и не подогнать её под себя – это уже халатное отношение к делу», да? [3].

---

<sup>2</sup> Как-то по доброте душевной методисты предоставили для занятия лучшую аудиторию в корпусе университета: зал заседаний ученого совета, который представлял собой ряды удобных мягких с высокой спинкой стульев. Не все сидящие были видны даже ведущему, что касается коллег на удобных стульях, то видели они только рядом сидящих, зато можно было приятно подремать.

## **Новизна информации. Нужна ли она вообще для взрослого обучающегося?**

Насколько новизна информации для слушателей значима в интерактивном семинаре? О новизне чего имеет смысл заботиться в случае интерактивных семинаров для взрослых?

Прописной истиной для обсуждаемой практики является то, что конструирование образовательного процесса желательно осуществлять с опорой на модель опытного обучения Д. Колба. Оснований этой нормы достаточно много, в частности тезисы о том, что «время в сознании взрослых учеников становится короче, учебные потребности фокусируются более остро на насущных проблемах настоящего периода, и предшествующий опыт играет все более важную роль» [4]. То есть опыт участника – это источник и материал учения, а его результат должен быть прагматичен. По идее все сказанное, требует от проектировщика образовательного процесса сосредоточения своих усилий на осредствление работы *с опытом* для «вытаскивания» *практических результатов*, которые человек мог бы применить в своей профессиональной деятельности.

Но... И организатор обучения и его участники – «выходцы» из традиционной парадигмы образования, в которой мерилom успешности является новизна материала. Подтверждения этого положения дел регулярно слышишь в кулуарах, где наши благосклонные слушатели, делясь друг с другом впечатлениями, фиксируют: «Ну что нового *нам* могут рассказать наши преподаватели. Все было очень достойно, они очень старались. Но нам *реально трудно* нечто новое рассказать». Конечно, удовлетворенность новизной – вещь очень субъективная: кто-

то будет удовлетворен 10%, а для кого-то мало будет и 90% новизны содержания.

А какого отношения хотелось бы самому организатору семинара? Как-то мне встретилось любопытное мнение участника, и для себя решила, что, наверное, вот примерно о такой позиции можно было бы и помечтать:

– «Зачем Вы посещаете подобные семинары, ведь Ваш опыт и знания гораздо глубже?

– Видите ли, у меня в голове *есть* своя теория управления, в которой *не хватает* нескольких звеньев. Выслушивая чужой ход мыслей, порой даже банальных, я *надеюсь* эти пробелы *заполнить*. Иногда наталкиваешься на что-то стоящее» [5].

Итак, думаю, что ощущение новизны после занятия у слушателей должно оставаться, но вряд ли оно должно сводиться к новизне транслируемой информации, тогда в чем оно может проявляться? Продолжим обсуждение этой темы в следующей рубрике.

**Метафора «выращивания». Может быть полезнее готовые рецепты способов действий?**

Как принято в практике интерактивных семинаров, конструктивным результатом обучения на основе опыта (Д. Колб, А. Нокс, Р. Фрайд, Д. Мезиров, П. Джарвис, Д. Шон, Р. Маннингс, и др.) должно стать преобразование его в знания, умения, отношения, ценности и т.п. Соответственно процесс обучения должен быть организован как взаимодействие прошлого опыта с образовательной ситуацией для того, чтобы его активизировать, трансформировать, и осуществить приращение

(за которым кроется «новизна»). Трансформация может иметь разный характер: это и упорядочивание имеющегося, и интеграция нового опыта в уже имеющийся, и его переоценка. Данные процессы обеспечиваются за счет активных методов обучения, дизайн которых производится в соответствии с циклом Д. Колба. Иными словами, работа с опытом осуществляется в стратегии «выращивания»: опыт «лелеется», артикулируется, затем рефлексится, чтобы потом к нему простроить «мосты» из иного опыта (знания, умения и т.д.), обеспечить принятие последнего, и всю эту ассимилированную конструкцию использовать в практике. Но это все в теории... А в практике работа по построению «моста» часто или не удается, или не завершается. И причина этого также известна и аксиоматична: опыт взрослых обучающихся является не только принципиальным источником и средством их образования, но он же инициирует разного типа барьеры для обучения. Именно поэтому одной из принципиальных проблем для экспериентального подхода к обучению является инициирование механизмов трансформации опыта.

В практике примеров сопротивления, при чем, как в форме молчаливого согласия, так и в виде пассивного неделания, встречается множество. Но дабы придать ситуации некоторую ироничность, использую пример такого сопротивления не из практики семинаров, а из академического письма преподавателей. В описании такой экзотической формы обучения взрослых, используемой в зарубежной андрагогике, как «эдьютейнмент»<sup>3</sup>, которая предполагает усвоение учебного материала в процессе отдыха или развлечения (например, изучение иностранного языка в ресторане), авторы постулируют новизну данной модели

---

<sup>3</sup> «Эдьютейнмент» -- от англ. «edutainment» -- «education» (образование) и «entertainment» (развлечение).

образовательного процесса в белорусской дидактике. А далее высказывается тезис о том, что ее применение целесообразно в рамках работы общества «Знание» и на обучающих курсах повышения квалификации, семинарах [6]. Вот такой неожиданный результат ассимиляции.

Вернемся к стратегии выращивания, которая призвана обеспечить создание ситуации недостаточности имеющихся у субъекта интеллектуальных и иных возможностей и поэтапного подведения к конструированию знания, опыта и т.п.

И поскольку стратегия «выращивания»:

- может восприниматься как затягивание времени на пустое проговаривание или длительную самопрезентацию (к чему достаточно склонно некоторые преподаватели);

- до стадии получения конкретного прагматичного результата, как правило, в ней редко удается дойти,

- запрос на прагматичные решения конкретных проблем (например, как, все таки, заставить современного студента читать) не формируется,

то может быть стоит от нее отказаться?

### **Разнообразие методов. От многообразия к однообразию?**

Стратегия «выращивания», о которой упоминалось выше, предполагает умения ситуационно выстраивать разнообразные образовательные события, и для этого нужны средства, в качестве которых рассматриваются АМО. Одна из ключевых, на мой взгляд, ценностей, конституирующих сообщество практикующих активные

методы обучения преподавателей, как раз и является вера в эффективность этих методов.

На самых начальных этапах практики интерактивных семинаров у многих тренеров присутствовало стремление узнать и попробовать побольше новых методов активного обучения. Оно хорошо заметно в публикациях тех лет<sup>4</sup>. Действительно на тот момент было очень важно расширить количество используемых методов и тем самым увеличить свободу в ситуационном маневрировании динамикой образовательного процесса. В какое-то время у каких-то тренеров эта методическая увлеченность превращалась в сверх идею, и как следствие появлялись особого типа семинары, представляющие собой череду сменяющихся методов. Нередко смысл АМО «обслуживать» определенные образовательные цели и обеспечивать их достижение за счет определенным образом организованной учебной деятельности уходил на периферию, а в центре оставалась – их красивая демонстрация.

Еще один очень важный вопрос касается оправданности использования зачастую сложных по форме, но малопродуктивных по получаемому эффекту методов. Поучителен в этом смысле пример коллег, когда стремление активизировать участников и разнообразить образовательное событие привело к забавным последствиям: «Игра называлась «Змея», голова должна была ловить хвост, хвост должен был убежать. Небольшой конференц-зал с 10 столами, Участники – в основном женщины (80-85%) за 30, большинство на каблуках. Результат игры в целом достигнут: участники размялись. Незапланированные дополнительные результаты: 2 сломанных каблука (у двух разных

---

<sup>4</sup> В названиях книг, и рубрик журналов активно использовались слова: скарбонка, копилка, портфолио и т.п.



участниц), порванный пояс ещё одной, несколько уроненных стульев, на одном столе залитые бумаги Участников – опрокинулся стакан; отдавленные ноги каблуками и синяки в расчет не принимаются» [3]. Забавную историю про неожиданные результаты, которые дают методы, как-то рассказал мне мой добрый коллега: для проработки некоторого содержания использовался метод «Карусель», результат: участники познакомились друг с другом.

Наверное, у каждого опытного преподавателя постепенно складывается своя небольшая копилка любимых методов, оправдание которой каждым объясняется разными обстоятельствами. Например, я в последнее время активно использую активные методы работы с текстом из проекта критического мышления (например, ИНСЕРТ, «Оставьте за мной последнее слово» и т.д.). Отбираю для этого небольшие, колоритные, максимально точные, на мой взгляд, тексты, пытаюсь максимально снять с себя позицию эксперта в содержании, но вбросить экспертные мнения и развернуть коммуникацию вокруг взаимодействия с текстом.

И все таки, чем может быть оправдано стремление к разнообразию АМО? Является ли оно профилактикой против профессиональной деформаций, проявлением которого есть процесс сужения диапазона используемых методов?

**Образовательные ритуалы. Методическая регламентированность и / или ситуационное вопрошание?**

Итак, следует ли из сказанного выше, что чем опытнее профессионал, тем меньшим арсеналом АМО он пользуется? И чем же в

этом случае он обосновывает то, что продолжает работать в стратегии активного обучения?

Мне кажется, что в качестве оправдания может рассматриваться ситуация, когда АМО как очень сильно регламентирующие и структурирующие образовательные формы заменяются более простым по форме, но более сложным по содержанию и ситуационному применению средством – разного типа вопрошанием.

**Вывод.** Возможно очень многие приведенные в тексте фиксации – это симптомы профессиональной деформации преподавателя, но, надеюсь, их можно интерпретировать и как важные знаки для ревизии некоторого компендиума норм практики по имени «интерактивный семинар».

#### Список использованной литературы

1. Краснова, Т.И. Интерактивный семинар — инновационная практика саморазвития педагогических сообществ / Т.И. Краснова // Пазашкольные выхаванне.– 2007. – № 6, С. 25-29; № 7. С. 15-19.

2. Гусинский, Э.Н. Симптом системного заболевания / Э.Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова // Вопросы образования. – 2007. – N 4. – С. 103-115.

3. Матисова, З.П. Взгляд из зала. Что «раздражает» обучаемых в обучении / З.П. Матисова [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.treko.ru/show\\_article\\_2323](http://www.treko.ru/show_article_2323)

4. Зарубежные эмпирические теории дополнительного образования взрослых [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.treko.ru/show\\_article\\_2323](http://www.treko.ru/show_article_2323)

5. Викентьев, И.Л. Тенденции рынка тренинга и консалтинга / И.Л. Викентьев, А.Б. Соколов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.treko.ru/training-2010>

6. Ракицкий, А.А. Инновационные технологии обучения в системе дополнительного образования взрослых. Зарубежный опыт / А.А. Ракицкий, Н.Я. Новик [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.sbmt.bsu.by/pages/eleven\\_conference](http://www.sbmt.bsu.by/pages/eleven_conference)