

Екатерина Александровна Андреева, преподаватель кафедры методики обучения иностранным языкам и языкознанию педагогического института ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»

СУТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ МОДЕЛИ ТЬЮТОРСТВА

Как и восемь веков назад, центральным ядром учебного процесса в Оксфорде сегодня является тьюторство. Цель его — воспитание у студентов способности думать критически и аналитически (позволяя им взаимодействовать с изучаемым материалом и принимать его неоспоримость) и уверенности, что у них есть основательное понимание различных элементов поставленного вопроса и связей между ними на уровне теоретических принципов и конкретного примера.

По словам исследователя Пола Эшвина, оксфордское тьюторство — это часть учебной системы, которая представляет период интенсивного обучения и подготовку работы — эссе 4–6 страниц, либо, если это точные науки, решение проблемы. Студенты обычно имеют три тьюторских занятия в две недели. В семестр восемь недель занятий, три семестра в год, от 36 до 48 эссе в первый год и ещё по 32 эссе в течение второго и третьего года. Таким образом, получается 80 коротких эссе и диссертация размером 15000 слов[1]. Эти цифры могут варьироваться в зависимости от дисциплины и получаемой степени.

Цель тьюторской модели обучения в том, чтобы научить студентов думать самих и доверять их собственным мнениям и выводам. Тьюториалы начали проводить для того, чтобы развивать возможности студентов самовыражаться в письме или других средствах самопрезентации. В. Мур в своей книге «Тьюторская система и её будущее» (1968)

утверждал, что цель тьюториала не обучать или сообщать информацию студенту, а побуждать его активно продумывать пути оценивания информации и устанавливать связи между различными элементами информации. Это скептический метод, использовавший первоначально расспрашивание, критику, теорию анализа и сравнение. Процессы, которые происходят на тьюториалах, связаны с развитием метакогнитивных способностей студентов. Метакогнитивные способности относятся к развитию исполнительности или активному контролю при размышлении или нахождению объяснений при размышлении и обдумывании путей обучения. Метапознание влечёт за собой искусство планирования, мониторинга и оценивания процесса относительно целей обучения. Такие приёмы, как само-расспрашивание и самооценивание, считаются необходимыми для развития способности студентов применять размышление на более высоком уровне и саморегулировать процесс

обучения. По наблюдениям Мура, когда студенты думают сами, у них изменяются цели обучения.

Согласно Гордону Уэллсу (2001), Марлен Скардамалиа, Карлу Берейту и Мэри Лэмон (1994) — Педагогический институт Университета Торонто — получение знаний требует «предмета, поддающегося усвоению». Изменяющийся предмет может быть устно высказываемой идеей или явлением, таким как эссе при подготовке к тьюториалу. Цель — изменить этот предмет. Точка зрения Марджори Рив аналогична: необходимо дать студенту задание выразить его мысль по пунктам, последовательно и потом помочь ему преобразовать её в предмет критического исследования и её реконструкции [15].

Как проходят тьюториалы

Студенты вдвоём или втроём приносят свои эссе на часовое (иногда дольше) занятие с тьютором. Ещё две неотъемлемые черты тьюториала, находящиеся, к сожалению, в упадке: студенты читали вслух свои эссе или давали мини-лекции, в результате чего происходила дискуссия. Проф. Генри Мейер-Хартинг (Lawrence College, Oxford) убеждён, «нет эссе — нет тьюториала». Во время дискуссии (размышления) возникает интеграция дисциплин, ибо для эффективной аргументации необходимо предоставление разносторонних знаний (не одной дисциплины).

Представление эссе

Письмо — это уникальный способ достижения способности самообдумывания. После написания эссе студент приносит его работу на тьюториал. Он должен ограничить своё

представление пятью или тезисами-аргументами, чтобы не читать эссе дословно.

Тьюторы не всегда читают работы студентов заранее и могут в качестве основы для построения беседы использовать только устное представление работы студентом, поэтому студенту важно, что «от студента так же, как и от тьютора, должно быть услышано то, что должно быть сказано» [12].

Кун предполагает, что устное представление — это первоначальная часть интеллектуального общения, позволяющая студенту социализироваться и интегрироваться в социум. Когда студенты представляют тьютору эссе, они предъявляют свои аргументы, как будто они преподаватели, читающие лекции с рукописного текста. Зная, что они будут учить, и они будут учить знающих людей, они сами должны быть очень знающими. Такими знающими, как преподаватель. В этой роли студенты учатся быть готовыми объясниться и защищать предлагаемые ими предположения и доказательства. Играя роль учителя, который по видимости является кем-то, кто умеет мыслить, студенты сами учатся мыслить.

Возможно пренебрежительное отношение к устному представлению материала, потому что чтение эссе не всегда воспринимается как обучение. Между тем, как студенты, так и тьюторы, соглашаются, что студентам полезно учить друг друга.

Дэвид Олсон поддерживает устное представление по другим причинам: «Письмо имеет сложные коммуникативные черты, такие как повышающаяся интонация, объём, качество голоса и иронический тон. Такие просодические черты коммуникативного намерения, как серьёзность, искренность и заинтересованность, едва ли представлены в рукописном

тексте». Но когда студенты представляют свои собственные эссе устно, некоторые из этих проблем скрыты. Серьёзность объяснений студента, искренность, заинтересованность в их аргументации более видимы в письменном эссе, комбинированном с устной презентацией. Засомневавшись в озвученных идеях, тьютор может задать больше вопросов, противостоять аргументам, быть лучше подготовленным к тому, чтобы развеять сомнения в достаточности эссе. Студент может сам понять уровень его понимания, собственной аргументации. «Таким образом, — добавляет Мартин Кидал (New College, Oxford), — тьютор может проверить, передаёт ли студент чужие мысли или цитирует».

Обсуждение: развитие умственной гибкости

Генри Мейр-Хартинг настаивает, что тьюториал — в первую очередь обсуждение **собственной** работы студента. Функция тьюторинга — воспитание людей, которые умеют выживать и адаптироваться к быстрым переменам, а также подстраивать их умственные способности к новым изменениям. Robert J. Beck (Department of Education, Lawrence University) считает, что тьюторские обсуждения содержат «сжатый лингвистический контекст быстрого умственного обмена информацией», это он называет умственной гибкостью. Как только студенты высказывают свои утверждения, на них обрушиваются в нарастающем темпе вопросы, задаваемые тьютором, происходит обмен информацией и мыслями. Студенты должны адаптироваться к этому гибко, защищая и адаптируя свои мысли к пониманию того, что их аргументы несостоятельны и нужно начать работу заново

(если это действительно так). В это время их умственные способности настраиваются на обдумывание и осмысление того направления, в которое их загоняет беседа с тьютором, и перестраивать их позиции более критически.

Метод самоспрашивания, самовопрошания и самокритики как основа тьюториалов: сократовский метод

Существует убеждение, что оксфордское тьюторство сродни сократовскому. Алан Райан утверждает, что тьютор учит только посредством вопросов: «Студенты учат друг друга и задача тьютора спрашивать их таким образом, чтобы понять, насколько хорошо они научили друг друга, и таким образом научить их способности учить друг друга».

Метод расспрашивания снижает функцию тьютора в непосредственном обучении и повышает роль студента в его собственном обучении. Студент должен учить сам себя при помощи понимания, как выбраться из паутины вопросов. Другими словами, функции расспрашивания — выделить те части аргумента, которые непоследовательны или непонятны [19].

Робин Лейн Фокс (2001) также упоминает использование сократовского метода расспрашивания на тьюториалах. Он вспоминает своего первого тьютора, использовавшего сократовские диалоги, в которых Сократ «ведёт его молодого ученика косвенными вопросами до тех пор, пока его замешательства и противоречия не становятся очевидными». «Сократ сосредоточивался на одном ученике, воспринимал его индивидуально через тропинку, которая показывала его ошибки» [7]. Алан Райан своим понятием «паутина вопросов»

имел в виду то же самое: когда студент сам себя ловит в паутине вопросов, которую сам же и создаёт, и эта паутина стимулируется проведением исследований более опытным тьютором. Студента проводят сквозь ритуал самокритики, что разрушает его аргументы, и в этот момент он осознаёт ошибку, чувствует её эмоционально, как будто она трансформируется умственно. Конечно, не все тьюторы настолько опытни или выбирают данный метод как главную стратегию.

Студенты отвечают на вопросы тьютора, предоставляя также материал для оценивания или другие формы взаимосвязи. Ричард Мэш (New College, Oxford) предполагает, что тьюториалы — это исключительные условия для получения всесторонней взаимосвязи: «Тьюториалы должны предлагать превосходные возможности для взаимосвязи, что является позитивным, а частота этой обратной связи должна помочь процессу быть успешным» [11]. Эмма Смит (Hertford College) описывает свою роль как тьютора не столько как учителя, сколько как критика. Мейер — Хартинг предлагает несколько советов по поводу критики и взаимосвязи в студенческих эссе: «Ученик должен слышать, почему тьютор ДУМАЕТ это хорошее эссе.....понимать какая часть работы ДЕЛАЕТ его работу хорошей; даже если это слабая работа, тьютор должен предложить так называемую кредитную и дебитную колонку» [19].

Развитие способностей студентов спорить

Что означает быть образованным благодаря умению читать, слушать, писать, представлять, обсуждать? Израильские исследователи Баруч Шварц и Амрон Гласснер предпо-

лагают, что это означает быть мастером аргументации[18]. В недавнем исследовании Дуна Сабри пыталась выяснить отношение студентов и тьюторов к оцениванию эссе. Как студенты, так и тьюторы согласились с тем, что оценивание касалось в большей степени улучшения аргументации студентами. Ответы тьюторов относительно этого же вопроса были таковы, что им хотелось бы, чтобы аргументация студентов была адресована непосредственно к вопросу. Они определяют хорошее эссе в общих чертах как сжатое, точное, содержащее критично оцененные аргументы, включающие личное истолкование и демонстрирующие независимость ума[17]. Студенты говорят: «Они [тьюторы] учат нас спорить абсолютно со всем, а не сдавать экзамены».

Таким образом, цель цепочки тьюторских действий — улучшить навыки аргументации студента в определённой области знаний, тренировать самообдумывание и обучение предоставлению хороших аргументов.

Аргументация возникает, когда во время общения появляется вопрос с двумя противоположными взглядами на него и который требует две противоположные коммуникативные роли: сторонник, который поддерживает утверждение, и противник, который сомневается в нём, опровергает его. Сократовский метод — это самый известный пример аргументации при помощи расспрашивания в критических обсуждениях. Использование аргументации не должно ограничиваться на оксфордских тьюториалах формальными анализами, но можно признать, что во время тьюторской беседы используют расспрашивание, ответы и взаимосвязь для выявления ошибок, опровержения и ошибок в обдумывании ответов студентов.

Когда тьютор задаёт вопрос о каком-то утверждении, сделанном студентом в эссе или презентации, он требует информацию от студента, но требование может выражаться в пределах от неуверенности до сомнения или даже откровенного спора или противостояния. Выражение вопроса может быть косвенно или прямо и специфично или побуждающе. В каждом случае тьютор направляет студента к возможным ошибкам в аргументации. Как минимум тьютор определит, что необходимо больше информации для ответа на вопрос, и потребует информацию в потенциально полезных направлениях. Но когда студент отвечает на такие вопросы, ответ может вызывать дальнейшие вопросы в процессе обдумывания, и в последующем общении тьютор определит, насколько ответ был адекватен, находя дополнительные ошибки. Например, студент не понял вопроса или ответил, не предоставив достаточно доказательств или оснований.

Этот процесс сильно отличается от рассуждений с использованием догадок или понимания мыслей, которые некоторые учителя используют, когда спрашивают: кто знает столицу Гондураса? Вопросы на тьюториалах используются для побуждения студента направлять мысли на поиск причин, но некоторые исправления неизбежны. При успешном исправлении, которое можно наблюдать при удачном ответе на вопросы тьютора, студенты демонстрируют понимание и осознанность, которые ведут к тому, что студент думал сам. Таким образом, исправление эссе тьютором вместе с общением на тьюториалах образуют взаимосвязь между тьютором и студентом.

Шварц и Гласснер (2003) провели практическое исследование эффективности обучения, направленного на аргументацию. Два успешных принципа были проанализированы, которые используются в Оксфорде:

1. Цепь или серия различных образовательных действий вокруг одной темы.

2. Эта цепь должна включать альтернативу индивидуальных неестественных и диалектических интерактивных действий. В Оксфорде всё это учитывается: письменные записи текстов, лекций и занятий; диалектические обсуждения, письменное эссе, индивидуальная синтетическая деятельность. Аргументы эссе потом заменяются устными презентациями — ещё одна синтетическая деятельность; аргумент устной презентации потом меняется из-за диалектической дискуссии с тьюторами во время тьюториала. Если студент проверяет эссе сам, это будет заключительной синтетической трансформацией [18].

Оксфордское тьюторство соответствует каждому требованию метакогнитивного образования, цель которого обучить студентов думать не столько независимо, сколько самоосознанно. Разносторонняя деятельность, чрезмерное количество чтения и письма, принятие на себя роли учителя, принятие участия в критических обсуждениях, которые содержат повторяющиеся самоспрашивание, самокоррекцию, умственную гибкость — всё это включает тренировку самообдумывания. Благодаря чтению и исследованию, письму и презентации, обсуждению и исправлениям, переформулированию аргументов, осторожно и косвенно, неделя за неделей, семестр за семестром, год за годом, большинство оксфордских студентов в конце обучения научаются думать **сами**.

Литература

1. Ashwin, P. Variation in student's experiences of the «Oxford Tutorial» [Text]/P. Ashwin// Higher Education. 2005. №50. Pp. 631–644.
2. Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism [Text]/A.L.Brown// In F.E. Weinert&R.H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1987. Pp. 65–116.
3. Clark, J. The Oxford Tutorial: The student's perspective. [Text]/J.Clark// In D. Palfreyman, Ed., The Oxford Tutorial. Oxford: Blackwell's. 2001. Pp. 105–109.
4. Olson, D. R. The World on Paper [Text]/D.R.Olson//Cambridge: Cambridge University Press. 1994.
5. Dawkins, R. Evolution in biology tutoring? [Text]/R.Dawkins// In D. Palfreyman, Ed., The Oxford Tutorial. Oxford: Blackwell's. 2001. Pp. 46–52.
6. Lane Fox, R. Tutorials in Greats and History: The Socratic Method [Text]/R.Lane Fox//In D. Palfreyman, Ed., The Oxford Tutorial. Oxford: Blackwell's. 2001. Pp.53–61.
7. Kuhn, T.S. The structure of Scientific Revolutions, 1st ed. [Text]/T.S.Kuhn//Chicago: Univ. of Chicago Press. 1962.
8. Levi-Strauss, C. Structural Anthropology [Text]/C.Levi-Strauss//Vol.2. London: Allen Lane. 1977.
9. Mash, R. Tutorial teaching in economics [Text]/R.Mash//In D. Palfreyman, Ed., The Oxford Tutorial. Oxford: Blackwell's. 2001. Pp.53–61.
10. Mayr-Harting, H. The Oxford Tutorial. Convocation Curriculum delivered November. Lawrence University, Appleton, Wisconsin. 2006.
11. Moore, W.G. The tutorial system and its future [Text]/W.G.Moore//Oxford: Pergamon. 1968.
12. Palfreyman, D. The Oxford Tutorial: Sacred Cow or Pedagogical Gem? [Text]/D. Palfreyman//In D. Palfreyman, Ed., The Oxford Tutorial. Oxford: Blackwell's. 2001. Pp.1–28.
13. Pearson, R. Modern linguists as multi-taskers. [Text]/R.Pearson//In D. Palfreyman, Ed., The Oxford Tutorial Oxford: Blackwell's. 2001. Pp.42–45.
14. Probert, P. Engineering the tutorial experience [Text]/P.Probert// In D. Palfreyman, Ed., The Oxford Tutorial. Oxford: Blackwell's. 2001. Pp.62–71.
15. Rayan, D. Perfection in politics and philosophy. [Text]/D.Rayan//In D. Palfreyman, Ed., The Oxford Tutorial Oxford: Blackwell's. 2001. Pp.78–86.
16. Sabri, D. Students' experiences of the formative assessment of essays in history and archaeology at Oxford [Text]/D.Sabri//Oxford Learning Institute. 2007.
17. Schwarz, B., Glassner, A. The blind and the paralytic: Supporting and argumentation in everyday and scientific issues [Text]/B.Schwarz, A.Glassner// In J.Andriessen, M. Baker, D.Suthers (Eds.), Arguing to learn. Dordrecht: Kluwer. 2003. Pp.227–260.
18. Shale, S. The Oxford tutorial in the context of theory on the student learning: "Knowledge is a wild thing, and must be hunted before it is tamed" [Text]/S.Shale//In D. Palfreyman, Ed., The Oxford Tutorial. Oxford: Blackwell's. 2001. Pp.93–100.
19. Barrows, H.S. The Tutorial Process [Text]/H.S.Barrows. 1992.