

И. Груздев,
аналитик ЦВМ

Учебные ассистенты: история, современная организация, основные проблемы для обсуждения

Аннотация. Статья дает общее представление об истории и современной организации программ учебных ассистентов за рубежом. Выделяются два прототипа современных учебных ассистентов, соответствующие основным задачам их привлечения. Кратко описывается история распространения ассистентов в университетах и рассматриваются основные вопросы, представляющие интерес для исследователей в области образования.

Ключевые слова: учебные ассистенты, тьюторы, зарубежный опыт.

Введение

Практика привлечения студентов к преподаванию является весьма распространенной в зарубежных университетах, в то время как в России она реализуется редко, часто в рамках студенческих инициатив. Вместе с тем вовлечение студентов в преподавание напрямую связано с проблемой улучшения качества образования, которая так или иначе входит в повестку большей части образовательных дискуссий. Это, в свою очередь, свидетельствует о необходимости обращения к зарубежному опыту реализации программ учебных ассистентов.

Эта статья имеет ознакомительный характер. В ней кратко рассматривается широкий спектр вопросов, касающихся истории, особенностей организации, плюсов и минусов программ привлечения студентов к преподаванию. Сначала мы обратимся к педагогическим системам, которые можно считать прототипическими для современных программ учебных ассистентов. Затем затронем вопрос, почему привлечение учебных ассистентов стало широко практиковаться в университетах в середине прошлого века. Далее мы представим обзор существующих за рубежом форм вовлечения студентов в преподавание и, наконец, обозначим основные проблемы, связанные с учебными ассистентами, которые обсуждаются как исследователями, так и практиками.

Прототипы учебных ассистентов: тьюторы и подмастерья

Несмотря на то что учебные ассистенты стали широко использоваться в университетах только по-

сле Второй мировой войны [Lnenicka, 1972], их прообразы появились задолго до этого. Вероятно, можно выделить, как минимум, два прототипа учебных ассистентов. Первый отсылает нас к устройству средневекового цеха, второй связан с педагогической системой наставничества, изобретенной в Англии в конце XVIII века. Каждый прототип в явном виде реализует одну из задач, значимых для программ учебных ассистентов, существующих сегодня.

Обучение ремеслу

Рассуждая о том, как воспитывать новое поколение исследователей, известный социолог Пьер Бурдьё прибегает к метафоре обучения ремеслу. «Обучение профессии, ремеслу, делу или, по выражению Дюркгейма (1956, р. 101), социальному “искусству”, понимаемому как “чистая практика без теории”, требует педагогики, совершенно отличной от той, которая нужна для преподавания знания (savoirs)» [Бурдьё, 2002]. Бурдьё утверждает, что кроме кодифицированного, формального знания профессионалы в той или иной сфере обладают также особым «способом действия» (modus operandi), который можно усвоить только через практику. Таким образом, профессия передается и через практическое обучение, которое реализуется в формате «учитель — ученик», когда первый буквально говорит и показывает: «Делай как я». Образ такого способа передачи знания тесно связан со средневековыми цехами, где культивировались различного рода ремесла. Цех предполагал четкую иерархию, на вершине которой находился мастер. «Мастеру в его деятельности помогали подчиненные ему работники: подмастерья и ученики. Окончивший учение становился подмастерьем, получавшим плату за свой труд. Однако он являлся не столько наемным работником... сколько помощником мастера, обычно жившим с ним под одной кровлей» [Харитонович, 1999, с. 119]. Последнее имеет исключительную важность, поскольку вместе с секретами производства ученик перенимал также совокупность норм и правил, в соответствии с которыми была построена жизнь мастера. Находясь и работая с ним в тесном контакте, он прямым подражанием осваивал все тонкости ремесла и связанного с ним комплекса

ценностей. Недостаточное развитие техники, а также слабая формализация знания [Ле Гофф, 1992] делали такой способ передачи профессии единственно возможным.

Задача передачи профессии из поколения в поколение стоит и перед программами учебных ассистентов. Ассистент призван не только улучшать учебный процесс, помогать преподавателю, но и перенимать педагогические навыки последнего. Несмотря на то что в современных работах, посвященных учебным ассистентам, основной акцент делается на их роли в процессе обучения, многие исследователи признают, что ассистентство также является способом получения образовательного опыта особого рода [Alsup et al., 2008; Prieto, Meyers, 2001]. Некоторые специалисты в области обучения ассистентов подчеркивают значение не содержательной подготовки в рамках дисциплины, но подготовки педагогической, включающей необходимые основы преподавательского ремесла [Anderson Darling, Earhart, 1990]. Многочисленные подготовительные программы для ассистентов иногда имплицитно, а иногда и явно содержат положения, предполагающие усвоение академической культуры и преподавательской этики, и сама подготовка ассистента часто рассматривается в контексте его интеграции в академическую профессию [Marincovich et al., 1998].

Таким образом, учебных ассистентов можно сопоставить с подмастерьями, работающими в цехах. Работа и тех и других уже оплачивается, но при этом является и стадией обучения: на этой стадии происходит усвоение профессиональных правил, которые могут быть переданы исключительно через практику.

Учебные ассистенты и тьюторы

Еще более явным прототипом современных учебных ассистентов являются тьюторы, роль которых была систематически изложена в рамках системы наставничества (monitorial system), изобретенной в самом конце XVIII века в Англии. Прежде всего, стоит отметить, что в настоящее время слово «тьютор» (tutor) используется наравне с понятием «учебный ассистент» (teaching assistant) и, как правило, указывает на аналогичную позицию. Логичным следствием этого является то, что обширная литература, посвященная тьюторству, релевантна и для ассистентских программ.

Система наставничества связана с именами Ланкастера и Белла. Своеобразной точкой отсчета можно считать 1798 г., когда Ланкастер открыл свою первую школу [Rayman, 1981]. Очень быстро система получила широкую известность и признание. Суть идеи можно описать следующим образом: *«Школа управлялась посредством жестких правил и железной дисциплины. Абсолютный контроль находился в*

руках у главного мастера, который отбирал и обучал студентов-наставников. Последние, в свою очередь, преподавали младшим и менее образованным ученикам» [Rayman, 1981, p. 397]. Отметим, что речь идет о начальном образовании, целью которого было дать базовые навыки чтения и написания.

Система наставничества легла в основу первой массовой школы, потребность в которой не подлежала сомнению. При меньших затратах на одного человека она позволяла быстро обучить грамоте значительное число учеников [Johnson, 1976]. Довольно быстро популярность системы распространилась за пределы Англии. С особым энтузиазмом она была встречена в США, где представление о том, что начальное образование может быть массовым, накладывалось на витающие в воздухе идеи расцвета Америки и урбанизации [Rayman, 1981].

Как и в современных программах учебных ассистентов, в системе наставничества тьюторы используются в качестве инструмента, повышающего эффективность образования. Интересно также, что появление учебных ассистентов в университетах решило задачи, аналогичные тем, которые решали тьюторы в младшей школе два века назад.

Институционализация учебных ассистентов в университетах во второй половине XX века

Как уже было отмечено выше, широкое распространение в университетах учебные ассистенты получили после Второй мировой войны. Если говорить о США, то для этого существовали две значимые предпосылки. Во-первых, высшее образование уже двигалось в сторону массовости, и прием в университеты год от года увеличивался. Во-вторых, финансовые условия преподавательской работы не были удовлетворительными и располагали к переходу в сферы производства и бизнеса [Lnenicka, 1972]. В результате создалась ситуация, когда *«нехватка преподавателей становилась все более отчаянной, и в качестве экстренной меры магистранты и аспиранты, а в некоторых случаях даже студенты старших курсов бакалавриата были призваны восполнить пробел в качестве учебных ассистентов»* [Lnenicka, 1972, p. 97]. Так, учебные ассистенты закрепились в университете главным образом как инструмент адаптации образовательной системы к новым вызовам.

В настоящее время указанные предпосылки распространения учебных ассистентов продолжают играть важную роль. Ряд исследователей соглашается с тем, что рост числа студентов не компенсируется увеличением числа преподавателей, а это, в свою очередь, ведет к снижению качества образования [Gibbs, Jenkins, 1992]. В связи с этим приоритетная задача состоит в выработке новых методик преподава-

ния, которые предоставили бы возможность обучать большое количество студентов способом, отличающимся от конвейера [Wallace, 1974]. По этой причине ассистенты начинают рассматриваться как один из ключевых ресурсов, дающих возможность разнообразить образовательный опыт студентов.

Виды учебных ассистентов

Роль ассистентов зависит от их вида. Программы привлечения ассистентов, существующие в университетах США и Европы, можно разделить на две части: ориентированные на бакалавров (undergraduate teaching assistants — UTA) и ориентированные на магистрантов/аспирантов (graduate teaching assistants — GTA). Последним предоставляются более широкие возможности, в частности, GTA разрешается вести семинарские занятия после прохождения специального тренировочного курса [Park, 2004]. Работа этих ассистентов, как правило, оплачивается выше, чем работа UTA. Они также имеют более длительный контракт. Таким образом, если GTA стоит рассматривать, скорее, как начальную преподавательскую позицию, то UTA имеют большую связь с педагогическими приемами, предполагающими вовлечение студентов в более активное обучение. Речь идет, главным образом, о создании небольших дискуссионных групп, работу которых контролирует ассистент.

Для обозначения программ ассистентов, не закончивших бакалавриат, наравне с UTA используется также термин «обучение равным по статусу» (peer tutoring). Вместе с тем понятие обучения равным по статусу является более широким и может относиться не только к университету, но и к школе.

Учебные ассистенты как исследовательская тема

Рассмотрим основные риски, связанные с привлечением учебных ассистентов, а также наиболее обсуждаемые темы, которые лежат в основе релевантных исследований.

Значительная часть рисков привлечения учебных ассистентов заключается в возможном падении качества образования. Особенно остро проблема стояла на заре ассистентских программ. Критически настроенные преподаватели высказывали мнение, что хорошее знание предмета само по себе не означает готовности к преподаванию. В этом смысле студенты, которые слушали курсы, преподаваемые ассистентами, оказывались обманутыми, так как они не получали образование должного качества [Lnenicka, 1972].

Указанная проблема частично решена за счет того, что в большинстве университетов за рубежом функционирует система обучения ассистентов. Цен-

тральным является следующее положение: ассистенту должна быть дана возможность преподавания, если он получил необходимые для этого знания и навыки [Garland, 1983]. Большое внимание к подготовке ассистентов, в свою очередь, привело к формированию целого корпуса литературы, посвященной тому, как учить преподаванию.

Кроме вопроса, как следует обучать ассистентов, обсуждение которого занимает центральное место в поле практикоориентированных исследований по данной теме, в настоящее время значительное внимание уделяется развитию программ ассистентства в контексте интернационализации образования. Проблема стала рассматриваться в связи с увеличением спроса на позиции ассистентов со стороны иностранных студентов магистратуры и аспирантов. Такая работа часто рассматривается ими как дополнительное средство финансирования собственного обучения. Здесь интерес представляют особенности взаимодействия студентов и иностранных ассистентов [Bailey, 1984], а также особенности подготовки последних [Bernhardt, 1987].

Поскольку работа учебным ассистентом, как правило, подразумевает обогащение университетского опыта самого ассистента, отдельной исследовательской проблемой является вопрос, какие навыки и знания получает сам ассистент от своей работы¹.

Заключение

Две основные задачи, решаемые ассистентскими программами, — улучшение образовательного процесса и воспитание новых преподавательских кадров — связаны друг с другом и имеют прямое отношение к проблеме качества образования. С одной стороны, учебные ассистенты позволяют сделать обучение студентов более активным. Это влияет на студенческую вовлеченность, которая становится одним из наиболее значимых показателей успешности университета за рубежом. Ведущие российские вузы, заявляющие о своем выходе на международный образовательный рынок, вероятно, также вскоре будут вынуждены принимать этот показатель в расчет. С другой стороны, программы учебных ассистентов предоставляют возможность постепенного входа в профессию преподавателя. Некоторая пограничность позиции ассистента, а также возможность совмещения такой работы с обучением могут привлечь тех, кто не уверен в своем решении строить преподавательскую карьеру. Указанные преимущества, вероятно, окажутся ценными в ситуации дефицита преподавательских кадров молодого возраста, с которой сталкиваются многие российские университеты. Все

¹ Подробнее об этом см. в статье М.А. Правдиной «Опыт учебного ассистентства в Высшей школе экономики: есть ли польза для самих ассистентов?» (с.11).

это свидетельствует о желательности развития ассистентских программ в отечественных вузах.

Источники

Бурдые П. Опыт рефлексивной социологии // Теоретическая социология: Антология: в 2 ч. / пер. с англ., фр., нем., ит. под общ. ред. С.П. Баньковской. М.: Книжный дом «Университет», 2002. Ч. 2. 424 с.

Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада / пер. с фр. под общ. ред. Ю.Л. Бессмертного. М.: Изд. группа «Прогресс», Прогресс-Академия, 1992.

Харитонович Д.Э. Город в средневековой цивилизации Западной Европы. Т. 2. Жизнь города и деятельность горожан. М.: Наука, 1999.

Alsup J., Conard-Salvo T., Peters S.J. Tutoring is Real: The Benefits of the Peer Tutor Experience for Future Educators // *Pedagogy*. 2008. Vol. 8. Iss. 2. P. 327–347.

Anderson Darling C., Earhart E. M. A Model for Preparing Graduate Students as Educators // *Family Relations*. 1990. Vol. 39. No. 3. P. 341–348.

Bailey K. Foreign Teaching Assistants in U.S. Universities // *National Association for Foreign Student Affairs*. 1984.

Bernhardt E. Training Foreign Teaching Assistants // *Cultural Differences College Teaching*. 1987. Vol. 35. No. 2. P. 67–69.

Garland T.N. A Training Program for Graduate Teaching Assistants: The Experiences of One Department // *Teaching Sociology*. 1983. Vol. 10. No. 4.

Gibbs G., Jenkins A. Teaching Large Classes in Higher Education. London: Kogan Page Limited, 1992.

Johnson R. Notes on Schooling of the English Working Class, 1780–1850 // *Schooling and Capitalism: a Sociological Reader*. The Open University, 1976.

Lnenicka W.C. A Teaching Assistants Teachers? // *Improving College and University Teaching*. 1972. Vol. 20. No. 2.

Marincovich M., Prostko J., Stout F. The Professional Development of Graduate Teaching Assistants. Bolton, MA: Anker Publishing Company Incorporated, 1998.

Park C. The Graduate Teaching Assistant: Lessons from a North American Experience // *Teaching in Higher Education*. 2004. Vol. 9. No. 3.

Prieto L. R., Meyers S. A. The Teaching Assistant Training Handbook: How to Prepare TAs for Their Responsibilities. 1st ed. Stillwater, OK: New Forums Press, 2001.

Rayman R. Joseph Lancaster's Monitorial System of Instruction and American Indian Education, 1815–1838 // *History of Education Quarterly*. 1981. Vol. 21. No. 4. P. 395–409.

Wallace R.A. An Alternative to Assembly-Line Education: Undergraduate Teaching Assistants // *Teaching Sociology*. 1974. Vol. 2. No. 1. P. 3–14.