

КОНЦЕПЦИЯТА ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ: ИНОВАТИВЕН ПОДХОД НА ПРЕПОДАВАНЕ В СЧЕТОВОДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Михаил Мусов
Университет за национално и световно стопанство, София

Резюме

Образованието за устойчиво развитие се нуждае от иновации с цел интегрирано развитие на умения за мислене, действие и междуличностни взаимоотношения. Целта на настоящата разработка е да обоснове потенциала на диалогичното образование („проблематизирането“) на Freire като иновативен преподавателски подход за реформиране на образованието за устойчиво развитие. Въз основа на проучване на литературата, в изложението са представени същността, етапите и елементите на диалогичното образование като педагогически подход, разгледано е неговото приложение в курс от бакалавърската програма по счетоводство в University of Strathclyde (Шотландия) и са систематизирани изводи и препоръки.

Ключови думи: диалогично образование, проблематизиране, висше счетоводно образование, устойчиво развитие.

Key words: dialogic (problem-posing) education, accounting higher education, sustainable development.

JEL: M40, I23, I25.

Увод

Висшето образование днес има нужда от нови подходи на преподаване, които да допринесат за интегрираното развитие на знанията, уменията и способностите на студентите. Интеграцията на тези компетенции е особено необходима в образованието, което касае един или друг аспект на концепцията за устойчиво развитие. Това е така, защото то повече от всяко друго изисква едновременното развитие на три ключови мета-компетенции. Първо, с цел формиране на съзнание за проблемите на устойчивото развитие е необходимо студентите да могат да мислят в множество от различни перспективи и да бъдат ангажирани с въпроси за личностния смисъл, ценности и убеждения. Второ, предвид необходимостта от промяна на статуквото в отделните аспекти на устойчивото развитие, само формирането на съзнание за проблемите не е достатъчно – необходимо е студентите да развиват способности за действия с цел трансформиране на действителността. Трето, всички мисли и действия се реализират в рамката на социалните взаимодействия, което пък изисква не само умения за ефективна работа в екип, но и формиране на социална чувствителност у студентите, най-вече към нуждите на бъдещите поколения. Не се нуждае от доказателства тезата, че разработването и прилагането на иновативни образователни подходи е изключително трудно, особено на такива, които да успяват да адресират по подходящ начин едновременно и трите ключови мета-компетенции. Такива подходи трябва да бъдат целенасочено популяризирани с оглед по-нататъшното им теоретично развитие и внедряване в образователната практика.

Целта на настоящата разработка е да обоснове потенциала на разработеното от Freire [2] диалогично образование („проблематизиране“) за реформиране на образованието в сферата на устойчивото развитие, доколкото съществуващите изследвания недвусмислено показват, че този педагогически подход развива у обучаваните единството на мисли и действия и тяхното взаимосвързано проявление с цел промяна на действителността. Поставената цел се реализира посредством проучване на съществуващата литература с оглед решаване на задачите на изследването, условно обособени в отделните негови части. В първата част е представена същността на проблематизирането като педагогически подход. Във втората част са дискутирани основните етапи и елементи на диалогичния образователен процес. В третата част е разгледано приложението на диалогичното образование в курс, преподаван в бакалавърската програма по счетоводство в University of Strathclyde (Шотландия). В последната, четвърта част са систематизирани основните изводи и препоръки за въвеждане ценностите на диалогичното образование в образованието за устойчиво развитие.

1. Същност на диалогичното образование

Диалогичното образование (от англ. dialogic education), или т.нар. проблематизиране (от англ. problem-posing education), е преподавателски подход, насочен най-общо към хуманизиране на образователния процес. Той е силно повлиян от философията на екзистенциалната феноменология. Макар широко известен в развитите страни, у нас този подход все още остава напълно непознат.

Принципите на диалогичното образование могат да бъдат разбрани най-лесно посредством сравнителен анализ с конвенционалния модел на образование, чиито характеристики са широко известни. При традиционните педагогически подходи преподавателите предават на студентите знания за действителността, която е „неподвижна, статична, сегментирана и предвидима“, а студентите от своя страна търпеливо получават, наизустяват и повтарят” тези знания [2]. Приема се, че този конвенционален подход „потиска креативността и опитомява ... *преднамереността* на съзнанието, посредством изолване на съзнанието от света, като по този начин отрича у хората тяхното онтологично и историческо призвание да се развиват като все по-цялостни личности” [2].

За разлика от традиционния подход, ролята на диалогичното образование не е да трансферира статично знание на пасивно възприемащи субекти с цел адаптиране на тези субекти към съществуващата реалност. Тъкмо обратното. Диалогичното образование „се базира на креативността и стимулира истинско мислене и действия спрямо реалността”; то приема студентите „като хора в процес на *развитие (becoming)* – като несъвършени, незавършени същества [живеещи] в и със също така несъвършена реалност” [2]. С други думи, диалогичното образование осигурява средства, посредством които хората развиват своите сили да възприемат критично *начина, по който те съществуват* в света, *с който и в който* те откриват себе си; те успяват да видят света не като статична реалност, а като реалност в развитие, в трансформация... Формата на действие, което те възприемат, е до голяма степен функция на това как те възприемат себе си в света [2].

Две са основните съждения, които следват. Първо, рефлексивното мислене не е изолирано, а е винаги мислене за хората в техните отношения, както помежду им, така и между тях и света, в който живеят. Второ, това мислене не цели адаптиране към статуквото, а неговата трансформация, и затова е неразделно от последващите действия, които хората предприемат за постигане на промяна.

В основата на диалогичното образование е проблематизирането. То се приема за противоположност на традиционното разбиране за „решаването на проблеми“. Според Неанеу [4] поставянето на проблема е логическа предшествваща задача, която позволява всички предишни концептуализации на проблема да бъдат третирани като спорни. Проблематизирането признава, че „решенията” често пъти са трудни, защото са адресирани погрешните проблеми.

Целта на този процес е не да се дават „взети

на готово” отговори, а да се проблематизира дадена ситуация, т.е. да се посредничи между знанието и субекта на познавателната активност, като се създават условия за диалог. Диалогът тук не е просто разговор, а сблъсък, в който учащите създават смисъл за самите тях; явление, което подобрява, както способността за разбиране, така и капацитета за промяна на статуквото и на реалността, като цяло.

Погрешно би било проблематизирането да се възприема априори като идентично с това, което днес е известно като „проблемно-базирано учене” (от англ. *problem-based learning*). Вярно е, че проблемно-базираното учене също се основава на проблеми от реалната действителност, както и че инициативата в този подход също се поема от студентите, а преподавателите са главно модератори на дискусията [5]. Двата подхода обаче биха били еднакви само и единствено, ако проблемно-базираното учене ангажира студентите с проблеми, които създават смисъл за тях, и които изискват предприемане на действия с цел промяна. От гледна точка на философията на диалогичното обучение – екзистенциалната феноменология, тези елементи са ключови за постигане целите на всеки един образователен процес.

2. Етапи и елементи на диалогичния образователен процес

Приложението на ценностите на диалогичното образование в образованието за устойчиво развитие изисква познаване на неговите основни етапи и елементи. Изследване на Thomson и Bebbington [7], систематизиращо техния личен опит от над 10 диалогични курса, преподавани в бакалавърските счетоводни програми на University of Strathclyde и University of Aberdeen (Шотландия), разкрива тристепенната структура на диалогичния образователен процес:

- първи етап – определяне на контекста на програмата, което е свързано с анализ на граничната ситуация или проблема в обществото;
- втори етап – проектиране на естеството на образователния процес, което по същество представлява планиране на поредица от диалогични ситуации и
- трети етап – процес на действие, който по дефиниция е насочен към трансформиране на ситуацията, обект на анализ.

Ключово място в тези етапи заемат диалогичните ситуации. Те, както правилно посочват Thomson и Bebbington [7], имат цикличен характер. Започват с идентифицирането на граничната ситуация (проблема), селектирането на някои от съществуващите ключови противоречия (или пречки) и тяхното кодифициране. Кодификации-

те са представяне на ключови елементи на граничната ситуация с помощта на различни средства (например, снимки, диаграми, писмени текстове, устни презентации, видео клипове и т.н.). Следващата стъпка е презентирание на индивидуалните кодификации пред другите в групата и едновременно с това – получаване на техните кодификации. По този начин групата дискутира и декодира многото различни гледни точки и кодификации на една и съща гранична ситуация. След това студентите предлагат възможни

действия за решаване на визирания проблем, а преподавателят оспорва получените индивидуални отговори, като ги представя като нови проблеми. Това проблематизиране води до нови процеси на (пре)кодифициране/декодиране дотогава, докато проблемът бъде окончателно решен или поне предефиниран.

Всеки един от трите етапа на диалогичния образователен процес притежава свои специфични елементи. Те са систематизирано представени в табл. 1.

Табл. 1. Етапи и елементи на диалогичното образование

Етапи	Елементи
<p>Определяне на контекста на програмата</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Връзката преподавател-студент. Изграждане на взаимно доверие и разбирателство между преподавателите и студентите. – Познаване на опита на студентите. Вземане под внимание на житейския опит на студентите. – Представяне на програмата. Обосновка пред студентите на целите и методите на образователния процес. – Включване на студентите. Включване на студентите в процеса на определяне на съдържанието, преподавателските стратегии и методите за оценка.
<p>Проектиране на образователния процес</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Общи. Насърчаване на интердисциплинарен подход към проблемите. Непрекъснато подобряване на курса. – Идентифициране на граничната ситуация и на възможните решения. Идентифициране и обсъждане на настоящата гранична ситуация – на противоречията, пречките и възможностите. Идентифициране и проучване на неразглежданите досега решения. – (Пре)кодификации. Насърчаване на избора на ключови противоречия за целите на кодифицирането на ситуацията. Насърчаване на разнообразието на средствата, които студентите използват за кодифициране и представяне на резултатите от техните проучвания. – Декодиране. Слушане, обмисляне и преразглеждане на кодификациите на другите участници в групата. Проблематизиране на предложените отговори. – Преразглеждане на граничната ситуация. Предефиниране на разбирането за ситуацията/проблема, обект на дискусия. – Проблематизиране на осъществимите решения. Идентифициране и проблематизиране на предложените решения за последващ процес на (пре)кодифициране/декодиране. Повторение на процеса.
<p>Процес на действие</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Мислене и действие. Включване и интегриране на мисли и действия в учебната програма.

Източник: Базирано на [7].

За интегрирането на тези елементи в образователния процес Thomson и Webbington [7] предлагат различни техники с универсална приложимост. В рамките на първия етап – определянето на учебната програма – като добре работещи техники, например, се анонсират: включването на студентите в разработването на самата учебна програма (например, студентите от предходната година на обучение подготвят казуси, които да бъдат използвани в обучението през следващите години); допускането на известна степен на свобода в избора на студентите (например, студентите сами определят темите на своите есета и/или емпирични проекти); засилването на контактите между студентите и преподавателите по въпроси, свързани с образованието и др. По отношение на втория етап – дизайна на образователния процес – се предла-

га: възприемането на по-голяма гъвкавост в процеса на комуникация и в процеса на оценяване на придобитите знания и умения; дискутирането на различни решения на съответните казуси, които по възможност да са пряко свързани с опита на студентите (например, студентите могат да използват опита си от досегашното образование при дискутиране на въпросите, свързани с анализа на ефективността от дейността на дадена организация, и/или да извършват, от името на търговеца, счетоводните записвания, резултат от стопанските операции, в които самите те са участвали за определен период от време) и др. В рамките на третия етап – процесът на действие – се насърчава използването на емпирични изследователски проекти, които изискват от студентите да събират информация, да провеждат разговори със заинте-

ресованите страни и да размишляват върху проблемите като непременно използват своя собствен житейски опит.

Това, което е от основно значение е, че включването на отделните елементи на диалогичното образование може да се реализира поетапно. Такова е и предложението на Thomson и Webbington [7]. Такъв следва да бъде и подходът за реформиране на образованието за устойчиво развитие. Колкото повече са включените елементи на проблематизирането и колкото по-добре са интегрирани те, съответно толкова по-силно застъпено ще бъде и диалогичното образование, а с това и ползата – както за студентите, така и за обществото като цяло.

3. Диалогичното образование в действие

Много добър пример за курс в сферата на счетоводството и устойчивото развитие, съдържащ елементи на диалогичното образование на Freire, е представен в детайли от Coulson и Thomson [1]. Авторите описват курса „Счетоводство и устойчивост“ (Accounting and Sustainability), преподаван в последната година на обучение в бакалавърската счетоводна програма на University of Strathclyde.

Основното в този курс е възлагането на студентите на групов проект за изготвяне на „профил в сянка“ (от англ. shadow account) на една от основните вериги супермаркети във Великобритания. (*Профилите в сянка* представляват социални и екологични отчети, които са съставени на базата на публично достъпна информация [3]). Този проект ангажира студентите в различни дейности, които се изпълняват в поредица от итерации в съответствие с ценностите на диалогичното образование. Курсът започва със срещи, на които се очертават целите и дейностите на груповия проект. След това студентите следва да предприемат определени проучвателни дейности и да съберат предварителна информация, касаеща визията на организацията, обект на изследване. Впоследствие тази информация се представя пред всички студенти в курса, което „формира основата за дискусиите, размислите, декодирането и последващото рекодифициране в по-пълно колективно представяне“ на организацията и нейната устойчивост [1]. Целият процес се повтаря още два пъти, но с изместен фокус на внимание – от визията на организацията към нейните дейности и към отчитането и анализа на ефективността на нейното представяне. Последователното акцентирание върху отделни аспекти на устойчивото развитие на организацията при проучвателните дейности и груповите дискусии позволява създаването на споделен смисъл и знание, т.е. реализацията на колективен обучителен процес. Накрая студен-

тите изготвят и представят цялостен и взаимно съгласуван „профил в сянка“ на организацията. Преди приключването на курса се включва още един ключов елемент на педагогиката – есе, в което всеки студент следва да направи самооценка на опита, който е придобил в рамките на груповия проект.

Въпросите, свързани с оценяването на придобитите знания и умения, изглеждат най-проблематичната част от дизайна на целия курс. Това е така, защото методите за оценка, които съответстват изцяло на ценностите на диалогичното образование, не са в пълно съответствие с процеса на акредитация на висшите училища. Избягвайки всякакви противоречия с нормативните и институционални изисквания, Coulson и Thomson [1] успяват все пак да постигнат успех в интегрирането на методите на оценяване с елементите на рефлексивно мислене и действие в курса. Като признава значението на някои конвенционални академични изисквания (например, използване на подходяща научна литературата, качество на подготвените писмени разработки, подходяща обосновка и аргументиране и др.), предложеният от тях модел на оценяване отчита и следните резултати на диалогичното образование: иновативно/креативно мислене; интегриране на знания от несчетоводни дисциплини; участие в груповите дискусии; оспорване на традиционни теории и разбирания; използване на алтернативни методи за представяне на кодификациите и т.н. Съвсем преднамерено, някои елементи на курса са оставени без адекватна оценка.

4. Изводи и препоръки

Въпреки че Coulson и Thomson [1] определят своя курс „Счетоводство и устойчивост“ като „слабо диалогичен“, те считат, че той постига желан ефект – формиране на съзнание относно многобройните аспекти на устойчивостта и ролята на счетоводството в обществото и в управлението на въздействието върху околната среда. На базата техния опит, по-долу са обобщени основните поуки от въвеждането на елементи на диалогичното образование в счетоводните курсове и курсовете, адресиращи въпроси на устойчивото развитие. Изложението следва структурата на осемте елемента на учебния план [6].

Първо, по отношение *целите* на образованието. Целите на образованието са създаване на смисъл и формиране на капацитет за промяна на действителността.

Второ, по отношение *съдържанието* на образователния процес. Учебните програми задължително следва да ангажират студентите с проблеми, които създават смисъл за тях, както и

да включват елемент на действие.

Трето, по отношение *последователността*. Образователният процес следва да се организира на база цикличния характер на диалогичните ситуации.

Четвърто, по отношение *обучаваните лица*. Образователният процес следва да бъде ясно структуриран и активно управляван, но обучаваните лица трябва да бъдат информирани за целите на курса и предвиденото време и място за рефлексивно мислене и действие. Те трябва също така да са наясно с възможността да участват с идеи в окончателното определяне на съдържанието на курса.

Пето, по отношение *преподаването*. Ролята на преподавателите се превръща в такава на посредници в един колективен образователен процес. Те следва да проблематизират ситуацията, обект на дискусия, и да насърчават активното участие на студентите.

Шесто, по отношение *ресурсите за обучение*. Възможно е използването на множество иновативни дейности и средства. Те могат да бъдат базирани например на житейския опит на студентите, на художествена литература, видео клипове, плакати, нормативни документи и др.

Седмо, по отношение *оценяването*. Методите за оценяване трябва да съответстват на ценностите на диалогичното образование, а не просто да следват нормативните ограничения и институционалните изисквания. Диалогичните елементи следва да получават своята адекватна тежест в крайната оценка.

Осмо, по отношение *бъдещото развитие*. Непрекъснатото усъвършенстване следва да бъде неразделна част от елементите на диалогичното образование.

Заклучение

Диалогичното образование на Freire развива у учащите единство на мисли и действия с цел трансформация на отделните аспекти на реалността – социална, икономическа и екологична, и като такава има потенциала да допринесе за реформа на образованието за устойчиво развитие. При това, тази промяна ще бъде съществена, тъй като принципите и ценностите на диалогичното образование внасят ключови подобрения във всеки един елемент на учебния план.

Литература

1. Coulson, A., Thomson, I. *Accounting and Sustainability, Encouraging a Dialogical Approach: Integrating Learning Activities, Delivery Mechanism and Assessment Strategies*. Accounting Education: An International Journal. 15(3), 2006. pp. 261–273.
2. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. (30th Anniversary Edition; M.B. Ramos, trans.) NY. Continuum International Publishing, Inc. 2005. pp. 71–72, 83–84.
3. Gray, R. *The silent practice of social accounting and corporate social reporting in companies*. In Zadek, S., Evans, R., Pruzan, P. (Eds.) *Building Corporate Accountability: Emerging Practices in Social and Ethical Accounting, Auditing and Reporting*. London. Earthscan. 1997. pp. 201–217.
4. Heaney, T. *Issues in Freirean Pedagogy*. 1995. [http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/outros/Issues_in_Freirean_Pedagogy.pdf].
5. Lawson, R., Blocher, E., Brewer, P., Morris, J., Stocks, K., Sorensen, J., Stout, D., Wouters, M. *Thoughts on Competency Integration in Accounting Education*. Issues in Accounting Education. 30(3). 2015. pp. 149–171.
6. Stark, J., Lattuca, L. *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Boston. MA. Allyn and Bacon. 1997. с. 9–16.
7. Thomson, I., Bebbington, J. *It Doesn't Matter What You Teach?*. Critical Perspectives on Accounting. 15(4/5). 2004. pp. 609–628.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT: AN INNOVATIVE TEACHING APPROACH IN ACCOUNTING EDUCATION

Michael Musov

University of National and World Economy, Sofia, Bulgaria

Abstract

Innovations are needed in the education for sustainable development aimed at integrated development of thinking skills, skills for actions, and interpersonal skills. This paper aims to explore the potential of Freire's (2005 [1968]) problem-posing (dialogic) education as an innovative teaching strategy for reforming the education for sustainable development. Based on a literature review this text provides a brief overview of the values, stages and elements of problem-posing education, explores its classroom application in an undergraduate accounting course, taught at University of Strathclyde (Scotland) and summarizes important conclusions and recommendations.