

УДК 37(094)

## ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ТРАДИЦИИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

© 2014 г.

А.А. Кузнецов

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

nalbuz@mail.ru

Поступила в редакцию 13.11.2014

Рассматриваются основные идеи Дж. Дьюи и их реализация в России. Исследуются особенности внедрения проектно-ориентированного метода (как части наследия Дьюи) в обучение истории в СССР. Определены проблемы внедрения проектно-ориентированного обучения истории в университетах России.

*Ключевые слова:* Дж. Дьюи, проектно-ориентированный метод, обучение истории, университет, традиции, проблемы.

Основоположником проектно-ориентированного обучения считается американский философ, педагог и политический деятель Джон Дьюи (1859–1952) [1, с. 23]. В 1894 г. он открыл в Чикаго опытную школу, где реализовывал свои идеи по воспитанию (созданию) «нового человека». Поэтому есть смысл остановиться на системе взглядов Дьюи.

В основе деятельного мировоззрения «аутентичного голоса демократии» начала XX в. были следующие ценности: оптимистическая вера в человеческую разумность (intelligence); вера в активную социальную и моральную роль философии в обществе; вера в науку (рационально-критическую деятельность в естественно-научных и даже в ценностных областях, включая мораль); вера в «открытые системы мысли» и активное отторжение догматизма и авторитаризма; «вера в мелиористские и гуманистические возможности социал-реформизма и либеральной демократии»; вера в универсальное образование – Просвещение – как главный рычаг демократизации. Все эти соотносимые друг с другом положения сходились в точке воспитания «нового человека», который с помощью разума и волевой деятельности меняет жизнь вокруг себя, устраняя преграды на пути к социальному благоденствию.

Образ «нового человека» возник у Дьюи под влиянием натуралистских идей и эволюционизма Дарвина. Получалось, что с появлением и развитием «нового человека» будет изменяться и моделироваться будущее. Все это Дьюи рассматривал во вселенском масштабе: универсум, по его мнению, находится в стадии «inthemak-

ing» и на него можно влиять разумной деятельностью [2, с. 106, 107]. Данные сведения возвращают космическое, по сути, измерение предложенному Дьюи проектно-ориентированному методу.

Естественно, что эти положения философии Дьюи воплотились в «архитектуре» его чикагской школы. Вместо привычного для нас учебного плана структуру учебного процесса определяли игровая и трудовая деятельность. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями-инстинктами ребенка. А они у каждого ребенка возникают индивидуально-спонтанно, по мере его физиологического развития. Дьюи выделил четыре базовых инстинкта для обучения: инстинкт социальный, инстинкт конструирования, инстинкт художественного выражения и инстинкт исследовательский. Для их удовлетворения в школе Дьюи предоставлялись следующие источники познания: слово, произведения искусства, технические устройства, игра и практическая деятельность – труд.

В силу вышеприведенных обстоятельств напрямую выводить проектно-ориентированный метод из педагогических практик Дьюи проблематично. При удовлетворении каждого из вышеуказанных инстинктов ребенок (и каждый человек) решает задачу, ответ которой мыслится, представляя собой замысел, но не всегда совпадает с полученным результатом деятельности. По сути, решение этой задачи можно определить как проект [1, с. 24]. Поэтому в исследовательской литературе существует путаница: Дьюи считается основоположником и

проблемного метода обучения, и игрового метода обучения (при этом часто игнорируется, кроме учебно-методической литературы по истории физкультуры и спорта, деятельность Й. Хейзинги (с его книгой «Homo Ludens»), обосновавшего роль игры во всех сферах деятельности людей, включая образование), и поискового метода, и, конечно, проектно-ориентированного метода. Хотя, как следует из философии Дж. Дьюи, и игровой, и проблемный, и поисковый, и проектно-ориентированный методы суть аспекты масштабного инновационного (по сравнению с традиционной педагогикой) подхода. Думается, что в этом заключается одна из причин терминологической неясности, отсутствия соподчиненности и иерархии этих и других подходов, принципов, методов и технологий в педагогике и дидактике.

Другой причиной возникновения данной проблемы стала трудная и прерывистая история практик и наследия Дьюи в России–СССР. Уже в революционном 1905 г. отечественные педагоги А.У. Зеленко и С.Т. Шацкий, изучив школьное дело Америки, открыли в Подмосковье летнюю трудовую колонию, а годом спустя и целое общество «Сетлемент» для бедных детей. Детское самоуправление, воспитание трудом и удовлетворение интересов ребенка ставились во главу угла воспитательно-образовательного процесса «Сетлемента», однако в 1908 г. он, признанный властями опасным в деле распространения социалистических идей среди детей, был закрыт. Но С.Т. Шацкий продолжил это дело, соединив в своих программных установках идеи Дьюи и педагогические начинания Льва Толстого. В 1911 г. С.Т. Шацкий открыл в Калужской губернии детскую колонию «Бодрая жизнь», целью деятельности которой было пробуждение у детей «начатков творческой силы» [3, с. 91–92].

Понятно, что многое из этих творческих начинаний в России было сведено на нет Первой мировой войной. Но уже после 1917 г. идеи Дьюи и его последователей в России стали активно воплощаться в жизнь при поддержке молодого Советского государства. Под руководством Н.К. Крупской началась реорганизация школьной системы, повлекшая создание новых программ. Вместе с С.Т. Шацким на этом поприще трудился П.П. Блонский. В результате в кратчайшие сроки была создана новая советская школа, отринувшая принципы и формализм старой. основополагающим принципом школьной жизни провозглашался труд. Отдельные предметы ушли в прошлое, вводилась комплексная система обучения, разработанная Дж.

Дьюи, который писал: «Мы можем дать ученикам специализированные знания по алгебре, латинскому языку или ботанике, но не развиваем способности достигать полезной цели» [цит. по: 3, с. 91]. На основе колонии «Бодрая жизнь» С.Т. Шацкий в 1919 г. создал Первую опытную станцию Наркомата просвещения, где в практических условиях воспитания детей-беспризорников добывались и отрабатывались новые педагогические знания, исследовалась детская психология. Эту станцию в 1928 г. посетил Дж. Дьюи, и он был поражен способностями ее питомцев [3, с. 94–95]. Но уже с начала 1930-х гг. в СССР стал происходить возврат на рельсы традиционной педагогики, а Дж. Дьюи и его последователи, в том числе и в СССР, начали последовательно критиковаться. Тому было много причин, и в частности сбой, который давала система Дьюи в России.

Для беспризорников методы воспитания и образования на Первой станции Наркомпроса были адекватными, но для обычных детей они не всегда подходили. Рутину комплексного подхода представил В.А. Каверин в романе «Два капитана»: «Право, мне даже трудно объяснить, чему она нас учила. Помнится, мы проходили утку. Это были сразу три урока: география, естествознание и русский. На уроке естествознания утка изучалась как утка: какие у нее крылышки, какие лапки, как она плавает и так далее. На уроке географии та же утка изучалась как житель земного шара: нужно было на карте показать, где она живет и где ее нет. На русском Серафима Петровна учила нас писать «у-т-к-а» и читала что-нибудь об утках из Брема. Мимходом она сообщала нам, что по-немецки утка так-то, а по-французски так-то. Кажется, это называлось тогда «комплексным методом». В общем, все выходило «мимоходом». Очень может быть, что Серафима Петровна что-нибудь перепутала в этом методе...».

Проблемы вызывала и организация процесса преподавания, воплотившаяся в бригадно-лабораторном методе. За основу обучения бралась «иллюстративная школа действия», на базе которой была разработана «трудова́я школа работы» в Стране Советов. В этой школе были отменены экзамены, взыскания, балльные оценки. Перевод учащихся из класса в класс, с курса на курс, выпуск из школы и вуза проводились по отзывам педагогического или ученого совета об исполнении работы. Вместо классов и студенческих групп вводились мелкие группы – бригады, вместо уроков в школе и лекционных курсов в институте – «лабораторные» занятия. На таких занятиях каждая бригада самостоя-

тельно, без преподавателя, «прорабатывала» учебные программы по пособиям нового типа, в которых отнюдь не всегда давалось связное изложение учебного материала. Контроль и проверка знаний студентов проводились на испытаниях, где за всю бригаду отчитывался бригадир. При его успешном отчете даже молчавшие члены бригады получали зачет. Естественно, что индивидуальная ответственность ученика, студента в ходе обучения по бригадно-лабораторному методу снижалась, но все это позволяло по формальным показателям вести соревнования между бригадами. Снижалась и ответственность преподавателей, роль которых сводилась теперь к разработке, раздаче заданий и проверке их выполнения [4, с. 57–58].

В конце 1920-х гг., когда Страна Советов приступала к индустриализации и промышленному рывку, когда ей были нужны инженеры, подобные подходы с размытыми результатами подготовки творческих индивидуальностей объективно противоречили ходу времени.

В высшей школе РСФСР–СССР новые экспериментальные веяния приживались с трудом. На историко-филологическом факультете ННГУ в 1919–1921 гг. преподавание, судя по всему, выстраивалось профессорами и доцентами по привычной им схеме: лекции, практические занятия. В марте 1919 г. на историко-филологическом факультете Нижегородского университета возник конфликт между деканом Б.В. Лавровым и студентами. Яблоком раздора стало то, что Б.В. Лавров требовал, чтобы студенты приходили на экзамены и зачёты только при условии регулярного посещения занятий и работы на них. Студенты же активно ссылались на Постановление Народного комиссариата просвещения РСФСР от 10 июня 1918 г., где говорилось, что экзамен – это лишь способ проверки знаний и никакого другого значения не имеет [5, с. 28–29]. Как показано в романе Н.И. Кочина «Нижегородский откос», Б.В. Лавров, выведенный под именем Б.В. Миртова (идентификация Н.Ю. Стоюхиной), в преподавании педагогических и психологических дисциплин в педагогическом институте своеобразно отстаивал приверженность старым методам: он читал лекции, не обращая внимание на работу слушателей, проводил зачёты и экзамены, а в порядке компромисса ставил всегда положительные отметки студенту, ретранслировавшему его идеи, мысли и формулировки [6, с. 54–56]. Естественно, что в партийных документах за 1930 г. отмечалось, что преподаватели нижегородского педагогического института так и не перешли на новые формы работы. Среди них

были и представители цеха Клио [4, с. 58–59], поскольку с 1921 г. по 1946 г. в Нижнем Новгороде (Горьком) изучение и развитие гуманитарных концентрировалось исключительно в пединституте.

После возвращения советской школы – средней и высшей – к традиционным методам преподавания любые предложенные Дж. Дьюи методы преподавания долго оставались вне закона. В деле же преподавания истории такой запрет усугублялся еще и тем, что от этой науки и отрасли знания требовалось предоставление «правильных» с точки зрения власти и идеологии текстов о прошлом и их трансляции в массы через книги и школу. Любая постановка проблемы, формулирование и последующее осуществление полноценного исследовательского проекта обозначала деконструкцию этих текстов. Тут могли быть проекты только одного рода – создание корректных с точки зрения методологии и идеологии учебных текстов.

Тем не менее поступательное развитие отечественной педагогической мысли в 1960–1970-х гг. обусловило актуализацию проблемного, поискового обучения в школе на уроках истории. А во второй половине 1980-х гг. стало возможным говорить об игровых, проблемных и поисковых способах ее преподавания, упоминая имя Джона Дьюи. Однако все это не сводилось, вопреки ожиданиям, к проектно-ориентированному методу в обучении и преподавании истории.

Наука о прошлом человечества развивается за счет постижения исторических источников. И само их постижение, и сами источники требуют предварительной подготовки, чтобы реализовать их в каком-то законченном исследовательском проекте. Кроме того, опубликованные и введенные в широкий оборот источники, как правило, проходят тотальное исследование, чтобы таить мало-мальский проблемный потенциал для школьника. Малоизвестные источники добываются археологами или архивистами. То есть свободный доступ к ним ученика средней школы невозможен. Поэтому остаются только фрагменты (аспекты) проектно-ориентированного метода (проблемный, поисковый, игровой), затребованные в средней школе.

Вчерашний школьник, ставший студентом-историком, не имеет навыков применения проектно-ориентированного метода (лишь только зачатки при условии, что его педагог практиковал игровые, проблемные методики и неформальную подготовку исследовательских работ учеников; в обычной школе сейчас это сделать

почти невозможно из-за значительного объема часов, затрачиваемых на подготовку к сдаче ЕГЭ). Это тоже затрудняет приобщение его к соответствующему инструментарию, позволяющему учиться, занимаясь исследованиями. Единственным распространенным проектом студентов-историков остается последовательность курсовых работ, ведущая к написанию диплома.

Подобная пассивная сопротивляемость исторического образовательного блока в высшей школе инновационным методам и методикам обучения сегодня вступает в противоречие с требованиями, предъявляемыми ныне к университету, в том числе и к Нижегородскому государственному. И это при том, что существует опыт осуществления проектно-ориентированного метода в формировании историка в университете.

Современная увлеченность формированием терминологической и категориальной сети проектно-ориентированного метода застит глаза его противникам и не позволяет им обнаружить его в практике семинариев, распространенной в Московском и Санкт-Петербургском (Петроградском, Ленинградском) университетах в первой трети XX в. и в обучении на историко-филологическом факультете Нижегородского университета в 1919–1921 гг. [5, с. 225–227]. Наряду с лекциями и собственно семинарами в этих университетах существовала форма исследовательской работы студентов-историков. Для ряда поколений студентов Московского университета их формирование как исследователей проходило в рамках семинария историков-всеобщников, сквозной темой которого было изучение «*Capitularedevillis*», и семинария по «Русской Правде»; были и другие темы. Каждому участнику семинария предлагалось разработать отдельный аспект изучения проблемы, который потом в большинстве случаев можно было представить и как самостоятельное исследование [7, с. 170–171, 173–174]. Такая практика семинариев была продолжена и в 1920-е гг. Тогда в головных университетах страны вместо историко-филологических факультетов были созданы факультеты общественных наук (ФОН). Лекционные курсы там отсутствовали, преобладали спецкурсы, были отдельные лекции, на которые ходить было не обязательно. Так представлял свое обучение на ленинградском ФОНе Д.С. Лихачев [8, с. 111, 113]. Подобное происходило и в Москве. Когда там начали чинить преграды этой форме занятий, то руководители семинариев ста-

ли проводить их на дому. Кстати, это было вменено в вину участникам семинария С.В. Бахрушина в 1930 г., когда «раскручивалось» «Академическое дело». И С.В. Бахрушин, и большинство его подопечных были арестованы [7, с. 173]. Именно «Академическое дело» ознаменовало рубеж, за которым студентам-историкам преподавание стало осуществляться в старых классических формах лекций, практических занятий. Такая форма преобладает и поныне.

Какие выводы из всего вышеизложенного можно сформулировать? Элементы, фрагменты инновационных методов – проблемного, поискового, игрового – отнюдь не новы в преподавании истории в России. Однако прерывистость традиции их использования определило то, что они не сложились в панно проектно-ориентированного метода, как он понимается инициативной группой, занимающейся его пропагандой в ННГУ [9]. Сам по себе проектный метод занимает равное место по сравнению с другими классическими и современными методами, методиками и технологиями в преподавании истории вообще. Но в профильных подразделениях, специализирующихся на подготовке в вузе историков-профессионалов, и прежде всего в ННГУ, он сейчас должен преобладать.

В плане его реализации существуют объективные трудности. Первой из них следует назвать сложившуюся, окаменевшую «горизонтальную» систему курсов, которая действует априори по понимаемому достаточно упрощенно принципу от «простого к сложному», от «известного к неизвестному». Например, для того, чтобы применить систему семинариев, надо формировать «вертикальную» структуру учебного сообщества, состоящую из бакалавров всех лет обучения и магистрантов и замкнутую на преподавателей, а также одну общую тему. Понятно, что подобную форму работы теперь требуется определить по системе координат: учебное расписание, штатное расписание и расчет нагрузки. Внедрение проектно-ориентированного метода невозможно без выдвижения тем полноценных исследований, которые надо закладывать в основу долговременных проектов. Тогда эти темы станут ключевыми научными направлениями и при умело выстроенной стратегии окажутся ключевыми брэндами ННГУ в сфере исторической науки. Все это привлекает внимание к методическому оснащению процесса обучения и формированию и качеству научно-преподавательских кадров, готовящих историков (и гуманитариев вообще) в ННГУ.

## Список литературы

1. Грудзинская Е.Ю. Теоретические основы концепции проектно-ориентированных методов в образовании // Руководство по внедрению проектно-ориентированных методов в образование. Нижний Новгород: ННГУ, 2007. С. 9–64.
2. Рогачева Е.Ю. «Новые люди для новой эры»: вклад Джона Дьюи в реализацию идеала «нового человека» // Одиссей: Человек в истории. 2011. № 1. С. 106–116.
3. Супоницкая И.М. Джон Дьюи и «Новый человек» Советской России: две утопии // Одиссей: Человек в истории. 2011. № 1. С. 90–105.
4. Кузнецов А.А. Глава 3. В «буднях великих строек» (1930-е годы) // Век на педагогической ниве. К 100-летию юбилею НГПУ. Нижний Новгород: НГПУ, 2011. С. 56–87.
5. Стоюхина Н.Ю. Гуманитарное образование в провинции. Нижегородский университет в первые годы советской власти. СПб.: Любавич, 2011. 234 с.
6. Кочин Н.И. Нижегородский откос: Роман. Нижний Новгород: Литера, 2012. 344 с.
7. Кузнецов А.А., Мельников А.В. Новые источники по научной биографии С.И. Архангельского // Нижегородские исследования по краеведению и археологии: Сборник научных и методических статей. Вып. 9. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского государственного университета, 2005. С. 167–190.
8. Лихачев Д.С. Воспоминания. СПб.: Logos, 1995. 519 с.
9. Руководство по внедрению проектно-ориентированных методов в образование. Нижний Новгород: ННГУ, 2007. 124 с.

**THE PROJECT-BASED METHOD IN TEACHING HISTORY AT A RUSSIAN UNIVERSITY: TRADITIONS, PROBLEMS AND PROSPECTS***A.A. Kuznetsov*

The article considers the main ideas of J. Dewey and their implementation in Russia. Some peculiarities of implementation of the project-based method as part of Dewey's legacy in teaching history in the USSR are examined. Some problems of introduction of project-based learning of history in Russian universities are identified.

*Keywords:* J. Dewey, project-based method, learning of history, university, traditions, problems.

*References*

1. Grudzinskaia E.Iu. Teoreticheskie osnovy kontseptsii proektno-orientirovannykh metodov v obrazovanii // Rukovodstvo po vnedreniiu proektno-orientirovannykh metodov v obrazovanie. Nizhnii Novgorod: NNGU, 2007. S. 9–64.
2. Rogacheva E.Iu. «Novye liudi dlia novoi ery»: vklad Dzhona D'uii v realizatsiiu ideala «novogo cheloveka» // Odissei: Chelovek v istorii. 2011. № 1. S. 106–116.
3. Suponitskaia I.M. Dzhon D'uii i «Novyi chelovek» Sovetskoi Rossii: dve utopii // Odissei: Chelovek v istorii. 2011. № 1. S. 90–105.
4. Kuznetsov A.A. Glava 3. V «budniakh velikikh stroek» (1930-e gody) // Vek na pedagogicheskoi nive. K 100-letnemu iubileiu NGPU. Nizhnii Novgorod: NGPU, 2011. S. 56–87.
5. Stoiukhina N.Iu. Gumanitarnoe obrazovanie v provintsii. Nizhegorodskii universitet v pervye gody sovetsskoi vlasti. SPb.: Liubavich, 2011. 234 s.
6. Kochin N.I. Nizhegorodskii otkos: Roman. Nizhnii Novgorod: Litera, 2012. 344 s.
7. Kuznetsov A.A., Mel'nikov A.V. Novye istochniki po nauchnoi biografii S.I. Arkhangel'skogo // Nizhegorodskie issledovaniia po kraevedeniiu i arkheologii: Sbornik nauchnykh i metodicheskikh statei. Vyp. 9. Nizhnii Novgorod: Izd-vo Nizhegorodskogo gosuniversiteta, 2005. S. 167–190.
8. Likhachev D.S. Vospominaniia. SPb.: Logos, 1995. 519 s.
9. Rukovodstvo po vnedreniiu proektno-orientirovannykh metodov v obrazovanie. Nizhnii Novgorod: NNGU, 2007. 124 s.