

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ИЗМЕНЕНИЯ СИТУАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Сегодня говорить о высшем образовании и не упомянуть проектную методику, как одну из тех технологий, которые оптимально решают задачи формирования основ профессиональной компетентности, считается дурным тоном. В самом деле, за последние годы в российском образовании сделано немало, чтобы проектная методика перестала быть экзотичным (а точнее, западным) средством обучения, столь не похожим на привычные модели репродуктивного обучения, многие десятилетия господствовавшие в системе отечественного высшего образования. К несомненным заслугам внедрения проектной методики можно отнести теоретические разработки проблемы (Е.С. Полат), многочисленные практические апробации в самых разнообразных направлениях высшего образования.

И все же, как и следовало ожидать, путь проектной методики в систему российской высшей школы достаточно тернист. На наш взгляд, это связано со многими факторами и объективного, и субъективного характера.

Известно, что отечественная высшая школа инерционна и консервативна по своей сути. Исторически принятая модель немецкого образца, ориентированная на подготовку специалиста, в итоге исключила личностное начало в профессиональном образовании. Естественным следствием этого методологического выбора стал ориентир на фундаментальное образование, что само по себе абсолютно верно, но, заменив собой все остальное, привело к тому, что, встретившись в 1990-е годы с феноменом «компетентности», мы до сих пор с трудом понимаем, как это, кажущееся столь простым и необходимым, требование современности «вместить» в рамки привычной и родной ЗУНовской модели. Конечно, любой качественный переход сопряжен с потерями и рисками. Но нас в данной ситуации настораживает другое. Как показывает опыт, легкость, с которой система высшего (да и среднего) образования принимает идеи внедрения новых технологий (а проектная методика относится к таковым, вне сомнения), оставаясь по сути на прежних методологических позициях, обесценивает как сущность самого внедрения, так и то ценное, что есть и будет в модели репродуктивного обучения.

Проектную методику постигает та же участь. Известно, что суть данной методики составляет решение проблемы, значимой для

личности ученика или студента. К сожалению, именно эта сущностная характеристика проектной методики зачастую оказывается выхолощенной. Докажем это на примере иноязычного образования в высшей педагогической школе.

Некоторые методисты (Е.И. Пассов) совершенно справедливо считают, что название предмета «Иностранный язык» безнадежно устарело, и предлагают заменить его на термин «Иноязычная культура». В этом предложении есть глубинный смысл, предполагающий смещение акцента с языковой подготовки (каковы образовательные эффекты в этой сфере известно каждому, кто пытался хоть раз в жизни выучить какой-либо иностранный язык) на культурологическую, где язык служит средством овладения иной культурой. Более того, мощный перекоп в сторону овладения собственно языком по своей природе противоречит сути человеческого общения. Сошлемся на цифровые данные, которые приводит С.Г. Тер-Минасова [1. С. 93]:

ОБЩЕНИЕ	ВРЕМЯ, ЗАТРАЧЕННОЕ НА ИЗУЧЕНИЕ
7 % (слова, язык)	95 %
38 % (интонация)	4-5 %
55 % (невербальные средства)	0-1 %

Естественным образом диктат языковой составляющей не просто утомителен. Он бесполезен уже потому, что знания, приобретенные впрок, скорее всего, никогда не актуализируются, а значит, не станут личностно значимыми.

И вот здесь по ходу сюжета наступает время проектной методики. Ее сильные стороны хорошо известны. Она развивает самостоятельность обучающихся, актуализирует средства, которыми владеет индивид, развивает мобильность, фасилицирует процесс овладения новыми способами деятельности. Являясь альтернативой традиционным методам и технологиям обучения, проектная методика, прежде всего, приближает время актуализации знаний и умений, создавая ситуацию «здесь и сейчас». Все это позволяет реально «проживать обучение» (по Леонтьеву) и создавать личностное отношение к знаниям. Пожалуй, деятельностный характер проектной методики можно отнести к самым ярким ее достоинствам.

Возвращаясь к проблемам внедрения проектной методики в учебный процесс высшей школы, позволим себе предположить, что именно ее деятельностный характер является одним из ее основных

рисков. Речь идет об управлении созданием проекта или, проще говоря, о роли преподавателя в процессе выполнения проекта. Ведь если принять для себя идею максимальной самостоятельности студента и его активности, то как и чем управлять? Приведенные выше цифры четко задают вектор ответственности преподавателя за качество обучения иностранному языку. 95 % времени мы учим, ведем, контролируем и т. п., не доверяя студенту ни в чем. Проект в любом его типологическом варианте (исследовательский, практико-ориентированный, игровой, информационный и пр.) предполагает перераспределение полномочий, а значит, и смену позиции преподавателя. Он все чаще оказывается в ситуации «не знаю», «не умею». Далеко не каждый преподаватель, привыкший мыслить линейно, готов принять для себя модель «давайте вместе подумаем», «я, возможно, неправ» и т.п. В результате происходит своеобразная подмена мотивов: мы называем учебным проектом нечто совсем другое, сохраняя прежние методологические основания. Подобное происходило с некоторыми учителями, работавшими в системе Эльконина-Давыдова. Не сумев самоопределиться в новой для себя системе отношений, они транслировали привычную для них модель управления традиционной школы в систему развивающего обучения, тем самым разрушая ценностные основания системы. В итоге многие учителя были вынуждены вернуться в традиционную школу.

Следующим серьезным испытанием для преподавателей, пытающихся внедрить проектную методику в учебный процесс вуза, стало право студента на выдвижение проблемы, значимой для него и порой только для него в данной аудитории. В этом пункте мы кардинально расходимся с зарубежными методистами, которые считают, что темы для проектов должны быть заданы извне (значит, преподавателем) и носить глобальный характер, например, «Проблемы экологии в современном мире». Никто не отрицает важность подобных проблем, но, как показывает опыт, российские студенты более склонны к их обсуждению на личностном уровне. Возможно, причина здесь кроится еще и в разнице менталитетов, образах жизни, типов мышления (западный-восточный) и др. Другое дело, что порой проектная методика в ее искаженном виде вообще бывает лишена проблемной сущности, и часто можно встретить «проект», подменяющий собой тему по иностранному языку. Автору доводилось принимать участие в «защите» школьных «проектов» «Мой домашний любимец», «Мой город» и т.п. На вопрос, какую проблему решает автор проекта, ученики, равно как и учитель, недоуменно спрашивали: «Проблема? А зачем?» На предложение обсудить вопрос ответственности за домашнее животное дети заметно

оживились, учителя выразили недовольство. Конечно, приведенный пример не следует возводить в ранг обобщения, но он, к сожалению, достаточно типичен.

Перейдем к позитиву. Какие условия должны быть соблюдены, чтобы проектная методика органично вошла в учебный процесс высшей школы?

1. Необходимо учитывать опыт, как позитивный, так и негативный, с которым студенты приходят в вуз из школы. Будучи более мобильной во многих направлениях, средняя школа приняла для себя идею проектов намного раньше высшей школы. При этом нужно все время отслеживать продвижение средней школы в данном направлении и работать со студентами в формате развития проектной деятельности.

2. Следует задействовать самый разнообразный репертуар проектов: от исследовательских до игровых. Например, в нашей практике мы проводим государственную аттестацию по иностранному языку в виде защиты проекта по актуальной для студента проблеме. Этому предшествует кропотливая работа по обучению определения и формулировке проблемы. Здесь большое значение имеет творческая работа преподавателя. Так, студентам предлагается как отправной момент ряд проблем для того, чтобы они могли найти свою «нишу» в этом ряду. То есть они могут выбрать что-то из предложенных вариантов, «развернуть» его к себе или предложить свою проблему. В качестве такой «затравки» могут послужить следующие проблемы: «Деньги: зло, благо, способ выживания...», «Женщина в современном мире: кто и какая она?», «Место на Земле, где бы я не хотел побывать», «Back to the USSR or Putin's Russia?» Опыт такой работы показал, что даже слабые в языковом отношении студенты активно включаются в работу, потому что им становится интересно. Нет нужды доказывать, что при такой мотивации начинается активная работа по поиску и привлечению средств для достижения цели проекта.

3. Поскольку суть проекта деятельностна, то необходимо реализовать (пройти) все звенья деятельности. При этом вполне правомерно смещение (как в случае с учебной деятельностью) звеньев. На первом месте оказывается совсем не потребностно-мотивационная сфера, а обозначение или принятие учеником или студентом значимой для него проблемы. Развертывание проектной деятельности происходит по принципу спирали, возвращаясь и одновременно поднимаясь на новые витки создания проекта. Это положение подтверждает развивающий характер проектной методики, где одним из принципиальных моментов является

рефлексия и содержательная, и личностная. Так, в спектакле-проекте «Влюбленный Шекспир», поставленном студентами ЛПИ (филиал СФУ), им предлагалось отразить развитие некоторых компетентностей, в частности, компетентности развития (development competence), одним из проявлений которой является потребность в совершенствовании. В процентном отношении рост выразился следующим образом: до начала работы над спектаклем 24 % участников выразили потребность в совершенствовании, после окончания работы над проектом цифра выросла до 64 %.

4. Смысл учебных проектов, как в вузе, так и в средней школе, должен заключаться в достижении материализованного результата. Этот известный постулат, тем не менее, не должен принижать учебный характер проектной методики. Материализация результата, на наш взгляд, заключается не в создании каких-либо материальных объектов в виде стенгазет или книжек-раскладушек, подлежащих дальнейшей утилизации, а в создании материальных объектов, нужных другим людям или самому автору. Примером таких проектов может служить создание портфолио выпускника отделения иностранного языка. Презентация портфолио происходит на выпускном экзамене по теории и практике иностранного языка. Там отобраны материалы, которые значимы для выпускника и уже стали основанием для его дальнейшего профессионального роста.

5. Упомянутая выше культурологическая направленность иноязычного образования в проектном обучении, должна быть максимально вариативна и насыщена возможностями ценностного выбора. В связи с этим проекты культурологической тематики должны быть лишены любого навязывания, но предполагают глубинную работу ученика или студента по самоопределению в чужой культуре. К примеру, мы предлагаем студентам для зачета в курсе «Страноведение и лингвострановедение» выполнить проект «Моя Британия» или «Моя Америка», где они показывают и доказывают, что и почему им дорого в культуре этих стран.

6. Проектная методика в высшем педагогическом образовании, на наш взгляд, должна выходить за рамки узкопрофессионального образования и шире включаться в реальную школьную практику. Здесь большие возможности для выполнения выпускных квалификационных работ по заказу школ и учреждений образования в виде проектных заданий, например, создание веб-странички школы или кафедры, разработка программ профильных и элективных курсов и т. п.

Таким образом, феномен проектного обучения (сейчас есть смысл говорить именно о начале проектного обучения, а не только и

не столько об использовании проектной методики в высшей школе) - это начало новой работы, имеющей шансы стать средством качественного изменения ситуации в высшем образовании.

Список литературы

Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики/ С.Г. Тер-Минасова. – М., 2007.