

К. А. Котусенко

**Эволюция идей активного обучения в британской педагогике XX в.
(историческое образование)**

В статье анализируется история развития идей активного обучения в Англии. Акцентируется внимание на эволюции взглядов на обучение истории в школе, в основе которых лежат дифференциация, индивидуализация обучения и деятельностный подход.

Ключевые слова: активное обучение, обучение истории в Англии, личностно-ориентированный подход, конструирование истории, гуманизация образования.

К. А. Kotusenko

**Evolution of Active Training Ideas in British Pedagogics of the XX century
(Historical education)**

In the article the history of development of active training ideas in England is analyzed. Is focused attention to evolutions of views to history training at school, which are based on differentiation, individualization of training and the activity approach.

Keywords: active learning, history training in England, a person-oriented approach, history designing, education humanization.

Характер обучения истории в Англии в наши дни наиболее полно передает словосочетание «активное обучение» (active learning). Именно этот термин чаще всего используется в современной британской педагогике. Понимание сущности активного обучения связано с рядом понятий из отечественной педагогики, таких как развивающее обучение, проблемное обучение, личностно-ориентированное обучение, деятельностный подход.

Активное обучение направлено на выработку умения мыслить критически, а не на запоминание исторических фактов, оно предполагает работу с историческими источниками, использование нового типа учебника для школы, базирующегося не на авторском тексте, а на организации учебной деятельности учащихся на основе разнообразных по своему характеру источников, групповую работу, обсуждение и конструирование истории [4]. В активном обучении учитель позиционируется не как доминирующий источник информации, а как помощник в овладении учащимися основными когнитивными операциями.

Теоретическим основанием активного обучения истории в Англии, по мнению ведущих британских методистов Х. Купер и Дж. Никола, является культурно-историческая теория Л.С. Выготского, а также работы психологов-

когнитивистов Ж. Пиаже и Дж. Брунера. Их идеи стали основой реформ школьного образования в Англии, начавшихся в 70-е гг. XX в., и приобрели большое количество последователей. Психологов и педагогов, выступавших за активное обучение, можно условно разделить на две группы. Для авторов, работавших преимущественно в 40-70-е гг. XX в., ключевой являлась гуманизация школьного образования и дето-центристский подход. Они «подтолкнули» реформы 70-х гг. и способствовали разработке концепций современных ученых, работающих над практическим применением теорий деятельности и технологий развития мышления, в частности, в преподавании истории.

Одним из первых о гуманизации образования начал говорить А.С. Нилл, воплощавший свои революционные для того времени идеи о свободе ученика от власти учителя в школе Саммерхилл с 1924 по 1973 г. Саммерхилл - это частная школа в Великобритании. Главная её идея состояла в том, что «школа должна подстраиваться под ребёнка», а не наоборот. В школе Саммерхилл учащиеся сами выбирали, какие уроки им посещать. Кроме того, там отсутствовала какая-либо система оценивания. А.С. Нилл писал о своей школе: «Мы хотели создать школу, где ребенок был бы самим собой, для чего полностью отказались от соблюдения правил, инструкций, указа-

ний, нравочений, религиозных наставлений» [17, с. 20]. Важнейший принцип школы Саммерхилл гласил: посещение уроков является добровольным независимо от возраста ученика. «Только добровольное обучение имеет какую-либо ценность», – говорил Нилл [17, с. 20].

Идею свободы выбора для ребенка в процессе обучения развивала в своих работах С. Айзекс, которая рассматривала ее с позиций психоанализа. Отправной точкой теории С. Айзекс, как и других представителей прогрессивного образования Англии, стало утверждение, что свобода в классной комнате рассеет связанные с обучением комплексы или отклонения в развитии характера ребенка: «Фундаментальная основа разумной практики квалифицированного педагога задает жесткие рамки контроля и процедур, а также четко скорректированную линию поведения в обществе, допускающую, однако, достаточную степень личной свободы. Это существенная поправка к идее воспитания ребенка методами наказания и порицания – и к представлению о том, что ребенка нужно не учить, но лишь раскрывать его природные добродетели» [14]. Свобода и игра культивировались и поощрялись. Невроз толковался в психоанализе как следствие подавления, и это стало одним из аргументов в поддержку либерального подхода к воспитанию в передовых школах Англии. Введение элементов психоанализа в теорию образования стало новым моментом в развитии педагогической мысли в Англии в те годы. С. Айзекс доказала, что игра может играть ведущую роль в процессе обучения, становясь для ребенка основным способом самовыражения.

Иная трактовка гуманизации образования прослеживается в работе Г.Э. Рида, одного из английских интеллектуалов XX в. В книге «Образование посредством искусства», опубликованной в 1943 г., в качестве единственного способа преодоления нравственного упадка, естественного для периода второй мировой войны, предлагается использование искусства как каркаса для воспитания личности. «Основой образования должно стать искусство», – так Г.Э. Рид сформулировал главную мысль [21, с. 305-308]. Позиция Рида в тот период опередила тенденции развития исторического образования в Англии, которое было на пороге отказа от доминирования политической истории в школьном курсе в пользу изучения культур народов мира.

В отличие от ученых первой половины XX в., заложивших концептуальные основы гуманиза-

ции образования, педагоги и философы второй половины XX в. были больше ориентированы на педагогическую практику и ее совершенствование. У истоков британской философии образования второй половины XX в. стояли Р. Питерс и П. Херст, организовавшие в 1962 г. Общество философии и образования Великобритании (PESGB), благодаря которому существенно выросло число последователей идей демократизации школьного образования. Были определены недостатки школьных программ: акцентирование внимания на преподавание и заучивание учащимися готовой информации, отсутствие взаимосвязи между отдельными предметами, академизм, чрезмерное влияние экзаменационных требований на содержание обучения. Новыми вопросами, рассматриваемыми в педагогическом сообществе, стали роль эмоций, моральные аспекты обучения и цели образования. Кроме этого, С. Питерс одной из задач обучения и воспитания в школе считал формирование у человека внутренней потребности в самообразовании: «Образование, преодолевая собственные пределы, становится безграничным. Ценность образования определяется имплицитно заложенными в нем принципами и стандартами. Быть образованным человеком – не значит достичь своей цели, но совершать бесконечное путешествие, непрестанно стремясь к новым горизонтам» [20, с. 47].

Научные идеи Питерса были дополнены Херстом, развивающим вопрос о целях образования, в отношении которых его концепция с течением времени существенно изменилась. На первом этапе он уделял особое внимание образованию, основанному на разуме, а потребность в образовании рассматривал как проявление высокого развития всех человеческих способностей. Херст относил историю к числу областей знания, имеющих свою особую структуру понятий, овладение которой необходимо для получения знания [13, с. 151]. П. Херст и Р. Питерс считали, что само усвоение знаний приводит к развитию умственных способностей детей. На втором этапе (80-90-е гг.) Херст делает акцент на включенности образования в социальные практики, а именно на моделях деятельности, используемых для удовлетворения человеческих потребностей и интересов [1]. Большой интерес философов и педагогов к целям образования отражает актуальную для того периода тенденцию отхода от обучения, для которого была характерна ориентация на запоминание материала и применение

наказаний, к обучению, нацеленному на подготовку ребенка к повседневной жизни, с уклоном на развитие мышления и навыков работы с информацией. Эволюция концепции П. Херста является закономерной и отражает тенденции развития английской педагогической мысли.

В 60-70-е годы одним из источников для пересмотра традиционной образовательной системы стали идеи дето-центристского обучения, корни которого находятся в идеях американских психологов и педагогов прогрессивной эпохи, в частности Д. Дьюи. Представители педоцентристской педагогики считали, что в центре процесса обучения стоит учащийся, главная задача преподавателя заключается в стимулировании его самостоятельного учения. Из концепции Д. Дьюи и его последователей английские педагоги взяли, главным образом, идею активизации учебного процесса, что будет способствовать формированию у учащихся способности логически мыслить и самостоятельно усваивать новые знания. Развитие умственных способностей детей становится главной целью английского образования.

Дискуссионным вопросом в английской педагогике является дифференцированное обучение, предполагающее выбор самим школьником углубленного изучения одних предметов за счет других, что ведет, с одной стороны, к узкой специализации в областях знания, а с другой - к интеграции наук.

Тенденцию к сближению личностно-ориентированного и дифференцированного в обучении можно обнаружить у Г. Энтвисла, который, конкретизируя взгляды Херста и Питерса, пришел к выводу: интегрированные занятия должны следовать за изучением отдельных предметов [12, с. 111]. Знаменитой фразой «мы учим детей, а не предметы» [12, с. 95] он подчеркивал, что образование является подготовкой к жизни в обществе и должно быть практико-ориентированным. В этой связи он считал неэффективным использование распространенного в то время формального обучения с помощью «разговора и мела» [12, с. 11]. Под дето-центристским он понимал такое обучение, которое вдохновляет детей на новые открытия, включает их в деятельность. Примечательно, что свою книгу он начинал со слов Платона: «Позвольте образованию ваших детей превратиться в игру» [12, с. 11]. Индивидуализация является важной частью активизации обучения и рассматривалась как создание в учебном процессе условий для

развития учащихся. Вопрос о достижении всеми учащимися одних и тех же учебных целей не ставился.

В 90-е гг. XX в. в Англии происходит острое обсуждение содержания исторического образования. С одной стороны, как отмечает Б. Баркер, в этот период появляется новая версия «национальной истории», в которой большое внимание уделяется истории женщин, социальной и культурной истории, признается ценность и уникальность личности и право учащихся на самовыражение [4]. В этой связи возрос интерес к теориям деятельности: ученые обратились к наследию Л.С. Выготского и его последователей. История рассматривается сегодня не как последовательность «фактов» для заучивания, а как материал, из которого каждый ученик «делает» собственную версию исторического прошлого. Концепция, выраженная принципом «делать историю», предложенная Дж. Николом, предполагает конструирование собственного исторического знания на основе работы с источниками.

С другой стороны, вытеснение политической истории из школьного курса имело противников, которые считали, что акцент на умения, а не на знания в конечном счете приводит к потере качества образования и подрыву национальной исторической культуры.

Несмотря на разногласия, можно признать, что развивающая парадигма на современном этапе является основой преподавания истории в современной Англии. Ключевой проблемой в методике преподавания истории в этой связи является проблема развития исторического мышления и способов его активизации. Формирование у учащихся навыков критического, «исторического» мышления стало главным звеном в образовательной реформе 1988 г. [16].

Несмотря на то, что термин "историческое мышление" часто употребляется западными дидактами, в научных кругах не существует единой точки зрения на то, что такое историческое мышление и должны ли навыки исторического мышления рассматриваться как особая область преподавания в рамках исторической дисциплины. Долгое время считалось, что способности исторически мыслить нельзя научить, поскольку только ученики, у которых данный навык имеется от рождения, могут его развить на основе длительной работы с историческим материалом. Однако работы многих исследователей этого вопроса доказывают обратное.

Американский исследователь С. Вайнбург под историческим мышлением подразумевает ориентацию на прошлое, которое подчиняется дисциплинарным канонам доказательств и правилам аргументации [23, с. 6]. Он рассматривает историческое мышление не как естественный, психологически обусловленный процесс, а как навык, вырабатываемый в процессе человеческой деятельности. Данная идея отчасти базируется на разработанном Н. Блэггом в конце 1980-х гг. курсе развития мышления Сомерсета (Somerset Thinking Skills Course), в основе которого лежат идеи Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой детское развитие. Курс развития мышления Сомерсета предполагает следующие градации развития мыслительных навыков и способностей у школьников в процессе обучения истории: 1) формирование «убеждений, позиций, ценностей»; 2) выработка «когнитивных стратегий»; 3) формирование когнитивных ресурсов: структурных концептов и навыков [18].

На основе этой модели выработки когнитивных ресурсов в 1991 г. в Англии начал работу проект фонда Наффилда, целью которого было осуществление помощи учителям начальной школы в организации преподавания истории в соответствии со стандартами, принятыми после реформы 1988 г. В основе проекта была заложена идея – научить детей создавать собственную историю под руководством учителя [18]. Организатору этого проекта Дж. Николу совместно с преподавателями Ярославского педагогического университета им. К.Д. Ушинского удалось создать и апробовать альтернативную программу по истории для начальной школы России [2].

Ключевой идеей проекта Наффилда является обучение историческому мышлению, которое подразумевает понимание истории как мыслительного конструкта, в рамках которого создаются интерпретации, основанные на изучении источников знаний о прошлом. Цель изучения истории на этом этапе состоит в том, чтобы научить детей конструировать собственные интерпретации на основе имеющихся источников, разделяя смыслом и связывая в логичном порядке имеющиеся факты [3].

Современные английские методисты исходят из того, что обучение должно быть активным, деятельностным. Во многом их концепции базируются на выводах одного из последователей культурно – исторической теории, финского ученого У. Энгестрёма. Английский педагог Н. Пэйм, занимающийся проблемами активного

обучения, отмечает, что «современное развитие теории активного обучения и ее подъем во многом связаны с деятельностью У. Энгестрёма» [19]. Исследователи, работы которых посвящены анализу развития теории активного обучения, отмечают, что труды У. Энгестрёма, трактуящего теорию деятельности как теорию активного вмешательства, стали классическими для английской педагогической науки.

У. Энгестрём рассматривает деятельность в непосредственной связи с творческим потенциалом учащихся. Он подчеркивает, что результат одного действия должен быть отправной точкой для работы детей на следующем этапе познания. По его мнению, в процессе работы каждый результат должен стать смысловой единицей, которая, в свою очередь, является составной частью общего знания [11]. В этой связи примечателен опыт одного из ведущих британских педагогов Х. Купер. Она использует положения Энгестрёма о необходимости установления взаимосвязей между различными видами деятельности при работе с историческими источниками. Так, ключевым звеном деятельности при первичном рассмотрении будь то визуального, письменного или вещественного источника, она считает ответ учащихся на три вопроса: «Что я уже знаю точно (об этом источнике)?», «О чем я могу догадаться?» и «Что я бы хотел узнать?» [8]. Эти простые вопросы способствуют вовлечению учащихся в работу на уроке и являются целеполагающими в дальнейшей деятельности. Х. Купер также придерживается точки зрения о том, что дети, начиная с младших школьников, способны сами «делать историю» и понимать прошлое с различных точек зрения. Она, как и П. Вас, Дж. Никол и Дж. Файнс, придерживается мнения, что «хорошее обучение – это активное обучение, при котором работают дети, а не учитель» [22].

Важной частью активного обучения, по мнению У. Энгестрёма, является творческая составляющая, которая рассматривается как возможность трансформации и преобразования полученного знания [10].

В британской педагогике интенсивное изучение возможностей использования творческого потенциала учащихся началось в середине XX в. на фоне общего интереса к дето-центристскому обучению. На первом этапе исследования фокусировались на влиянии творчества на развитие личности, мышления, а также на способах стимулирования креативного мышления. С 1970-х гг. акцент в исследованиях переносится с резуль-

тата деятельности на связь творчества с воображением, а в 80-е гг. – на влияние окружающей среды на творческую активность учащихся [7, с. 2]. В последние двадцать лет вопросы развития творческого потенциала учащихся стали рассматриваться в комплексе. Так, А. Крафт рассматривает влияние творческого потенциала на возможность проблемного изложения материала детьми [6], а также ставит проблему соотношения формы и содержания в творческом обучении, видя противоречия между обучением, направленным на развитие творческого потенциала, и творчески-организованным педагогическим процессом [15]. Г. Клакстон предложил использовать творческий потенциал учащихся для формирования навыков рационального мышления [5], К. Доббинс анализирует возможности учителей начальной школы в развитии творческого потенциала младших школьников [9].

Таким образом, развивающая парадигма активного обучения на современном этапе является основой преподавания истории в Англии. Она реализуется на основе технологий активного обучения, нацеленных на формирование, прежде всего, умений и навыков работы с источниками, развитие творческих способностей и исторического мышления учащихся.

Библиографический список

1. Маклафлин, Т. Пол Хейвуд Хёрст (1927-2003) [Текст] // Пятьдесят современных мыслителей об образовании: от Пиаже до наших дней / пер. с англ. С. И. Деникиной. – М., 2012. – С. 316–325.
2. Никол, Дж. Программа по истории в XXI в. [Текст] // Учитель истории в начале XXI в.: содержание и технологии подготовки и повышения квалификации в условиях модернизации педагогического образования. – Ярославль, 2004. – С. 168.
3. Соколов, А. Б., Барлова, Ю. Е., Ширшов, М. В. Курс «Моя история» в начальной школе [Текст] // Преподавание истории в школе. – 1997. – № 3. – С. 35–39.
4. Barker B. Values and Practice: History teaching 1971–2001 [Text] // Cambridge Journal of Education. 2002. Vol. 32. – № 1. – P. 61–72.
5. Claxton G. Thinking at the Edge: Developing Soft Creativity [Text] // Cambridge Journal of Education. 2006. Vol. 36. No. 3. – P. 351–362.
6. Craft A. Fostering Creativity with Wisdom [Text] // Cambridge Journal of Education. 2006. Vol. 36. No. 3. – P. 337–350.
7. Creativity in Education [Text] / Edited by A. Craft, B. Jeffrey and M. Leibling. – London, 2001.
8. Cooper H. Young Children's Thinking in History [Text] // Teaching History. 69. October 1992. – P. 8–13.

9. Dobbins K. Teacher Creativity within the Current Educational System: a Case Study of the Perceptions of Primary Teachers [Text] // Education 3–13. Vol. 37, No. 2. May 2009. – P. 95–104.

10. Editorial. Critical Perspectives on Activity Theory [Text] // Educational Review. Vol. 61, № 2, May 2009. – P. 131–138.

11. Engestrom Y. Perspectives on Activity Theory. [Text] – Cambridge: 1999.

12. Entwistle H. Child-Centred Education [Text] London, 1970.

13. Hirst P. Towards a Logic of Curriculum Development [Text] // Taylor P. and Walton J. The Curriculum Research, Innovation and Change. [Text]. – L., 1973.

14. Isaacs S. Social Development in Young Children. [Text]. – L., 1933.

15. Jeffrey B., Craft A. Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships [Text] // Educational Studies Vol 30. No.1. March 2004. – P. 77–87.

16. Maclsaac T. From Collingwood to the teaching of historical thinking [Text] // Teaching History. 84. June 1996. – P. 15–18.

17. Neill A. Summerhill [Text]. – L., 1962.

18. Nichol J. Who wants to fight? Who wants to flee? Teaching history from a "thinking skills" perspective [Text] // Teaching History. 95. May 1999. – P. 6–10.

19. Peim N. Activity Theory and Ontology [Text] // Educational Review 2009. V. 61. № 2. – P. 167–180.

20. Peters R.S. Education As Initiation: inaugural lecture [Text]. – L., 1967.

21. Read H. Education through Art. [Text] – L., 1958 [1943].

22. Vass P. "Doing History": Pupils as Apprentice Historians [Text] // Primary History 57. – Spring 2011. – P. 23–24.

23. Wineburg S. Unnatural and Essential: the Nature of Historical Thinking [Text] // Teaching History. 129. December 2007. – P. 6–11.

Bibliograficheskij spisok

1. Maklaflin T. Pol KHejvud KHyorst (1927-2003) [Текст] // Pyat'desyat sovremennykh myslitelej ob obrazovanii: ot Piazhe do nashikh dnei /per. s angl. S.I.Denikinoj. – М., 2012. – S. 316-325
2. Nikol Dzh. Programma po istorii v XXI v. [Текст] // Uchitel' istorii v nachale XXI v.: sodержание i tekhnologii podgotovki i povysheniya kvalifikatsii v usloviyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya. – Yaroslavl', 2004. – S. 168.
3. Sokolov A.B., Barlova YU.E., SHirshov M.V. Kurs "Moya istoriya" v nachal'noj shkole [Текст] // Prepodavanie istorii v shkole. - 1997. - N3. - S. 35-39.
4. Barker B. Values and Practice: History teaching 1971–2001 [Text] // Cambridge Journal of Education. 2002. Vol.32. № 1. – P. 61–72.

5. Claxton G. Thinking at the Edge: Developing Soft Creativity [Text] // Cambridge Journal of Education. 2006 .Vol. 36. No. 3. – P. 351–362.
6. Craft A. Fostering Creativity with Wisdom [Text] // Cambridge Journal of Education . 2006 .Vol. 36. No. 3. – P. 337-350.
7. Creativity in Education [Text] /Edited by A.Craft, B.Jeffrey and M.Leibling. – London, 2001.
8. Cooper H. Young Children’s Thinking in History [Text] // Teaching History. 69. October 1992. – P. 8 – 13.
9. Dobbins K. Teacher Creativity within the Current Educational System: a Case Study of the Perceptions of Primary Teachers [Text] // Education 3–13. Vol. 37, No. 2. May 2009. – P. 95–104.
10. Editorial. Critical Perspectives on Activity Theory [Text] // Educational Review. Vol. 61, № 2, May 2009. – P. 131–138.
11. Engestrom Y. Perspectives on Activity Theory. [Text] – Cambridge: 1999.
12. Entwistle H. Child-Centred Education. [Text] London, 1970.
13. Hirst P. Towards a Logic of Curriculum Development. [Text] //Taylor P. and Walton J. The Curriculum Research, Innovation and Change. [Text] – L., 1973.
14. Isaacs S. Social Development in Young Children. [Text] – L., 1933.
15. Jeffrey B., Craft A. Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships [Text] // Educational Studies Vol 30. No.1. March 2004. – P. 77-87.
16. Maclsaac T. From Collingwood to the teaching of historical thinking [Text] // Teaching History. 84. June 1996. – P. 15 – 18.
17. Neill A. Summerhill. [Text] – L., 1962.
18. Nichol J. Who wants to fight? Who wants to flee? Teaching history from a "thinking skills" perspective [Text] // Teaching History. 95. May 1999. – P. 6 – 10.
19. Peim N. Activity Theory and Ontology [Text] // Educational Review 2009. V. 61. № 2. – P. 167–180.
20. Peters R.S. Education As Initiation: inaugural lecture. [Text] – L., 1967.
21. Read H. Education through Art. [Text] – L., 1958 [1943].
22. Vass P. “Doing History”: Pupils as Apprentice Historians [Text] // Primary History 57. – Spring 2011. – P. 23–24.
23. Wineburg S. Unnatural and Essential: the Nature of Historical Thinking [Text] // Teaching History. 129. December 2007. – P. 6–11