



Эпштейн М.М.

**На исторических перекрёстках.
Метод проектов**

Санкт-Петербург, 2011

УДК 37.022
ББК 74.03+74.200
Э-73

Эпштейн М.М.

На исторических перекрёстках. Метод проектов. — СПб.: Образовательный центр «Участие», 2011. — 56 с. (сер. «Наношкола»)

ISBN

В книге представлен опыт реализации идей метода проектов в практике общеобразовательных школ первой трети двадцатого века.

Книга адресована учителям школ, студентам, аспирантам и преподавателям педагогических вузов и институтов повышения квалификации работников образования.

*Издание подготовлено в рамках проекта
«Институт альтернативного образования им Я.Корчака»
Образовательного центра «Участие»
www.alteredu.ru*

ISBN

© М. М. Эпштейн, 2011
© АНО «Образовательный центр «Участие», 2011

Содержание

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Глава 1. Введение или О пользе исторических исследований в педагогике | 4 |
| Глава 2. Другой взгляд на школу..... | 10 |
| Глава 3. Целевой акт от всего сердца..... | 17 |
| Глава 4. Такой разный «метод проектов»..... | 23 |
| Глава 5. Содержание образования в программах и учебных планах школ, использующих метод проектов | 32 |
| Глава 6. И другие близкие методы | 42 |
| Глава 7. Заключение..... | 50 |
| Литература | 53 |

Глава 1.

Введение

или О пользе исторических исследований в педагогике

*Слово «проект», быть может, самый последний посетитель,
стучащий в двери педагогической терминологии.
Следует ли пустить этого незнакомца?*
В.Х.Кильпатрик, 1918

Эта книжка базируется на той идее, что внимательное и подробное изучение опыта наших предшественников — коллег-педагогов предыдущих поколений — чрезвычайно полезно для сегодняшней практики. Почему полезно? Потому что большая часть сущностных проблем педагогов и педагогики как минимум последние лет 300-400 всерьёз не меняется. И каждое поколение ищет свои ответы на эти вопросы. И находит!!! Не воспользоваться находками предшественников — глупо, а по отношению к детям, которые благодаря использованию этих находок в современной практике, могли бы учиться с большим успехом, интересом и пользой — просто нечестно.

Читателей этой книжки я призываю обратиться к более подробному знакомству с методом проектов и связанными с ним подходами, идеями, практиками. При этом предлагаю приближаться к его пониманию и осмыслению опыта педагогов-предшественников «по спирали» — то отдаляясь от сути самого метода, изучая более широкую педагогическую рамку, ситуацию, в которой он возник как идея и развивался, то наоборот — углубляясь в разнообразные возможные подробности «устройства» этого подхода — теоретические и практические...

Представляется, что такой ход вполне адекватен самой идее метода проектов, который призван связать воедино практику и теорию, исследование и конкретную работу руками, участие в текущей и целостной жизни и предметный, специализированный научный взгляд на её различные стороны.

Эта книга — не справочник по работе методом проектов. При этом, я убеждён, что, казалось бы, отвлечённое от конкретики современных учебных программ изучение исторического опыта будет весьма полезно (интересно и практично).

Во-первых (и в основном), потому что путешествие по дорогам истории позволяет нам чуть-чуть оторваться от текущей действительности — и с помощью таких же, как мы, коллег-педагогов, наших предшественников, ищущих ответы на большие вопросы, попробовать взглянуть на себя под другим углом зрения. А именно возможность осмыслить себя и свою деятельность (а может быть, и свою жизнь) — по моему, главная задача и результат любого качественного чтения и учения.

Во-вторых, убеждён, наши встречи на исторических перекрёстках будут чрезвычайно практичны — наши коллеги и предшественники делятся своими блестящими находками с удовольствием и со страстью первооткрывателей.

И всё-таки, вполне вероятно, что вслед за некоторыми ответами, которые вы сможете найти для себя по ходу чтения этой книжки, на вас обрушится ещё больше вопросов. Ну что ж, в конце концов, хороший вопрос заманчиво обещает впереди не менее интересный путь поисков, чем тот, что уже совершён. А ведь именно в такую цепочку вопросов и открытий, порождающих новые вопросы, и учит превращать свою жизнь метод проектов. Но об этом ниже.

Итак — виток первый. Краткая история метода проектов в первой трети двадцатого века.

Метод проектов — идея, практика, технология, позволяющая перебросить мост между опытом и проблемами педагогов первой трети XX века и исследованиями и практикой сегодняшнего времени.

В методе проектов как педагогической технологии нашёл своё воплощение комплекс идей, наиболее чётко представленный американским педагогом и философом Дж. Дьюи (1859-1952). Дьюи (и его коллеги) утверждали примерно следующее:

- Детство не должно быть для ребёнка только периодом подготовки к будущей жизни, а должно быть полноценной жизнью, частью его жизни.
- Следовательно, образование должно базироваться не столько на тех знаниях, которые когда-нибудь в будущем ему пригодятся, сколько на том, что остро необходимо ребёнку сегодня, на проблемах его реальной жизни.
- Образование должно не только давать ребёнку сумму определённых знаний, а, прежде всего, помогать решать его жизненные проблемы, учить ребёнка жить в этом мире, работать с другими людьми и, в том числе, получать необходимые знания.
- Тем самым, всякая деятельность с детьми (в том числе и обучение) должна строиться с учетом их интересов, потребностей, основываясь на личном опыте ребёнка.
- Основной задачей обучения является исследование детьми вместе с учителем окружающей жизни. Это должно происходить в совместной деятельности детей и взрослых.
- Всё, что ребята делают, они должны делать с желанием, «от всего сердца», всякое действие они должны сами (один, с группой, с учителем, с другими людьми) спланировать, выполнить, проанализировать, оценить и, естественно, понять, зачем они это сделали.

В. Кильпатрик, сотрудник Дж. Дьюи, писал в своей книге «Основы метода» (М.-Л., 1928 г.): «...1. Внутренний учебный материал (т.е. вытекающий из природы и интересов учащихся). 2. Целесообразная деятельность 3. Обучение как непрерывная перестройка жизни и поднятие её на высшие ступени – вот три основы новой педагогики».

Одной из реализаций этих идей, предшествующей появлению метода проектов, был Дальтон-план, предоставлявший возможность ученикам изучать материал по индивидуальному маршруту за счёт чёткой линейной организации учебного материала, проведённой для каждого ученика. По этому материалу ученик мог двигаться в удобном темпе, в нужные моменты кооперируясь с другими учениками, призывая для консультации учителя. Но здесь основным было изучение суммы знаний.

Метод проектов пошёл дальше. Программа в методе проектов строится как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. Тем самым, для выполнения проекта, задуманного самим ребёнком, вместе с учителем, с группой ребят, необходимо разрешить несколько задач. Задач, интересных детям, полезных другим, связанных с реальной жизнью. Для выполнения этих проектов, разрешения вставших жизненных задач, нужно суметь построить собственную деятельность совместно с другими ребятами, найти, добыть знания, необходимые для выполнения этого проекта и выполнить его. Проекты выбирались такие, что для их решения были необходимы знания из различных областей, необходимо было разрешить комплекс проблем.

Таким образом, разрешая свои жизненные задачи, строя отношения друг с другом, познавая жизнь, ребята получали необходимые для этой жизни знания, причём не в дискретном виде, а уже в синтезированном, как это и есть в реальной жизни, они учились самостоятельно учиться.

Изучение конкретных проектов, реализованных в первой трети XX века в Америке, где применение этого метода было достаточно распространено, позволяет лучше понять наши сегодняшние возможности и направления поисков при создании собственных проектов. Выделим, прежде всего, два типа проектов, из реализованных в те годы.

Первый – работа сельских школ, где удавалось действительно построить систему проектов, полностью завязанных на реальной жизни. Подробно такой опыт описан, например, в книге Е. Коллинга «Опыт работы американской школы по методу проектов». Там же приведены итоги сравнительного анализа результатов экспериментальных и контрольных школ. В исследовании констатируется, что учебная программа «может быть полностью выбрана из целей, поставленных себе детьми в реальной жизни». Приводятся данные, что практически по всем параметрам (успехи учеников, их отношение к школе и образованию, поведение вне школы, отношение родителей к школе, улучшение общественной жизни вокруг школы...) опытная школа опережает контрольные.

* Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. – М.: Новая Москва, 1926.

Второй тип проектов – проводимые, в основном, в городских школах. Здесь основная масса проектов базируется больше на самом учебном предмете (нескольких учебных предметах) и отталкивается, прежде всего, от них и интересов учащихся. Это не всегда проекты-дела, чаще они носят учебный характер или являются проектами «мнимых дел». Это игры, имитирующие реальные дела, литературные проекты, географические «путешествия». Такие проекты часто являлись способом комплексного изучения той или иной темы, вокруг которой концентрировалось внимание учащихся. При этом отметим, что важно было, чтобы возник интерес и увлечение у ребят, чтобы основные виды школьных работ концентрировались на живом и жизненном материале; обращалось много внимания на совместную деятельность детей, на отношения между ними, на их умение разобрататься в реальной жизни.

Проведённые опросы среди американских учителей показывали как некоторые методические затруднения при проведении метода проектов (неодинаковое время употребляется педагогами на изучение различных программных вопросов, неизбежная неопределённость самих заданий, нельзя уложить в проект все требуемые программами знания... и т.п.), так и определённые преимущества этой системы занятий (энтузиазм в работе, заинтересованность детей, связь с реальной жизнью, выявление лидирующих позиций ребят, кооперация в работе, научная пытливость, самоконтроль, лучшая закреплённость знаний, дисциплинированность группы и т.д.). Почти все учителя отмечают, что эта система взрывает обычную школьную рутину и утверждают, что намерены метод проектов применять и дальше.

В России педагогические идеи, связываемые, прежде всего, с именем Дж. Дьюи, вероятно, первым реализовал на практике С.Т. Шацкий со своими товарищами, начав свою длительную работу в 1905 году. После революции в России эти идеи нашли благодатную почву. Фактически на них опираются Декларация о единой трудовой школе 1918 года, Программы ГУСа. Реализовывались они как в чисто воспитательной практике, так и в обучении. В двадцатые годы дождалась активного внедрения в практику в России и Дальтон-план, и метод проектов, и другие новые технологии обучения. Вопрос о методе проектов широко дискутировался в педагогической печати. Метод применялся многими учителями. Трансформация его на нашей почве дала комплексный метод, метод жизненных заданий, метод исканий и многие другие вариации. (Известная по критике в советских учебниках педагогики Бригадно-лабораторная система, фактически, также была изменённым вариантом, построенным на основе нескольких «американских» методов, в частности, Дальтон-плана).

Отличие воплощения метода проектов в России от американского варианта было, прежде всего, в том, что советскими педагогами делался принципиальный упор на общественно-полезную, трудовую, идеологическую направленность всех проектов. Меньше внимания уделялось учебным проектам, что привело, в том числе, к ослаблению содержательного наполнения деятельности ребят.

В стране вёл широкий поиск, который подразумевал как достижения, так и ошибки. Во многих опытных школах метод проектов применялся успешно. Вы-

страивалась определённая система, нарабатывались крупные блоки проектов (комплексы), включающие в себя основные программные знания. Всё это мы можем проследить по педагогической печати того времени. Кончено, большие искажения, симуляции и спекуляции по поводу метода проектов начались, когда решено было новую ещё для массового учителя технологию сделать обязательной для всех школ и всех учителей. Массовое, обязательное и быстрое внедрение любых ходов в педагогике чаще всего приводит к их извращению. Этот процесс был прерван постановлением ЦК ВКП(б) в 1932 году. К сожалению, при этом фактически был вообще введён запрет на работу по этому методу.

Замечу, что если мы хотим реально обновлять систему образования, если поддерживаем описанные выше принципы, то мы должны признать, что метод проектов должен стать одним из ведущих методов работы в этой системе. В ходе знакомства с материалами об этом методе мы сможем ещё не раз в этом убедиться. Опыт работы предыдущих поколений учителей указывает нам направление дальнейших поисков. Очевидно, необходимо тщательное изучение опыта применения метода проектов и в советской школе, и в зарубежной, перенесения его основных идей в нашу сегодняшнюю реальность. Уверен, что перенести опыт из иного времени, с иной культурной почвы нужно аккуратно, будет много проблем (сегодня другая жизнь, другие люди), но предыдущий опыт и желание его трансформировать в сегодняшней обстановке должны помочь в этой работе.

Например, отметим следующее. В основном, и в американском опыте, и в российском работа по методу проектов успешно шла в элементарной, начальной школе и с детьми до 13-14 лет. Таким образом, широкого опыта работы на материале содержания старших классов не было. Тем более на том содержании, которое заложено сегодня в учебниках старших классов. Здесь возможны два направления рассуждений (поиска).

Первый. В те годы не было так сильно распространено общее среднее образование. И просто нужно искать варианты организации проектной работы с этим возрастом и на этом содержании.

Второй. Ситуация более активного использования метода проектов именно в младших классах (и в средних) наводит на следующие размышления. Быть может, это и закономерно. Ведь метод проектов призван воспитывать именно умение самостоятельно работать. Кроме того, до средних классов проходит (по нынешним учебникам) практически вся программа, которая (если прагматично-прямолинейно подходить к делу) необходима современному человеку (необходимый минимум). И если к 14-15 годам человек уже владеет основами знаний, умеет самостоятельно работать, в том числе заниматься самообразованием, то, видимо, организация обучения в старших классах может быть и иной. Уже как организация полностью коллективного самообучения.

Эти размышления коррелируются, например, и с выдвинутыми Т.Ф.Акбашевым (на основе его технологии развивающейся кооперации) этапами школы. Он считает, что этап начального образования заканчивается тогда, когда детьми освоены средства индивидуального и коллективного самообразования, самооргани-

зации, самоопределения. По возможностям возраста он соотносит этот этап с существующей ныне начальной школой и, может быть, 5-6 классами. Следующий этап — предпрофессиональное образование, в котором как раз место обучения как процесса передачи знаний должно занять «выстраивание самими детьми логики развития наук в форме непосредственной общественно-полезной исследовательской деятельности». Здесь, видимо, вполне целесообразно использование и метода проектов. И последний этап — профессиональное образование, выступающее как самообразование. И вот здесь уже происходит специализация в область науки, та или иная наука может изучаться как сфера профессионального интереса, глубоко и серьёзно.

Во всех случаях в начальной школе и младших подростковых классах метод проектов (в его различных вариантах воплощения) имеет все основания занять центральное место. Да и у предшественников наших как раз с этими возрастными и нарабатано больше опыта.

Сегодня, говоря «метод проектов», мы понимаем под этим словосочетанием и определённый комплекс идей, и достаточно чёткую педагогическую технологию, и конкретную практику работы педагогов. И поскольку идеи, реализовать которые был призван метод проектов, вновь становятся значимыми, то — повторяюсь — и исследование исторического опыта работы по методу проектов позволит создать основу для организации аналогичной практики в условиях уже сегодняшней жизни.

Глава 2. Другой взгляд на школу

«... современная массовая школа продолжает отстаивать безнадежно устаревшие педагогические и этические принципы...

Эта школа больше не может готовить к жизни, она не обращена ни к будущему, ни даже к настоящему, а упорно цепляется за прошлое, словно старая дама, которая пользовалась в молодости заслуженным успехом и поэтому не желает менять ни свой образ жизни, ни свои привычки, проклиная естественный ход времени. Разумеется, такая школа окончательно и бесповоротно обречена.»
С.Френе, 1969 г.

Появление на школьных просторах метода проектов в начале 20 века было обусловлено всей складывающейся в то время ситуацией с образованием. Нарастающие изменения в социально-экономической ситуации в Европе и Америке в начале 20 века (необходимость для развивающегося капитализма воспитания предприимчивых и активных людей, с одной стороны, рост социалистических настроений и расширение слоёв общества, в которые проникает массовое образование, с другой стороны, и др.) требовали изменений и в образовании. В первую очередь — в школах. Активные деятели общественно-педагогического движения того времени стремились найти пути изменения школы. Метод проектов явился одним из таких ходов (может быть, самым ярким, выразительным, эффективным, вбирающим в себя многие идеи, но одним из многих). В этой главе я предлагаю читателям подробнее познакомиться с тем, какой видели новую нарождающуюся школу наши предшественники, от чего они хотели отказаться в старой школе. Это позволит нам в дальнейшем лучше понять основы метода проектов и возможные пути его применения на практике.

Одна из первых альтернативных, так называемых «новых школ» в Европе была открыта С.Редди в 1889 году в Абботсхолме (Англия). Число их постепенно росло, и уже в 1899 году было основано «Международное Бюро Новых Школ», объединявшее школы по всей Европе. Что же не устраивало организаторов этих школ в «старой школе», что они хотели по-иному выстраивать в своих школах?

Основные претензии связаны со следующими моментами:

- «Старая школа» не связана с окружающей ребёнка жизнью. И соответственно не готовит его к ней.
 - «Старая школа» никак не использует, не развивает реальные интересы ребёнка, игнорирует, подавляет их, тем самым, выращивает исполнителя, а не творца.
 - «Старая школа» — пассивна, в ней нет действия, активности, так свойственных маленьким детям и подросткам, и столь важных для активной жизненной позиции вырастающих членов общества.
 - «Старая школа» не приучает детей к труду, заставляя их вместо полезных для других людей дел «вызубривать» не нужные никому сведения, выращивая в детях «выученную беспомощность», инфантилизм.
- И т.д.

Вот, например, цитата из книги, представляющей первые опыты «новой школы» на российской земле, осуществлённые в начале века А.У.Зеленко, С.Т.Шацким и их коллегами в Москве.

«С какими требованиями обращается теперь жизнь к начальной школе? В чём находят её недостаток?

В том, что школа недостаточно приспосабливается к требованиям жизни.

Школа должна дать человеку лучшую подготовку для жизни, для его промышленной и общественной деятельности.

*Существующая школа, построенная на схоластической программе, на устаревших методах, недостаточно сознательно идёт навстречу этой потребности жизни.»**

Одним из самых ярких выразителей этого поколения педагогических деятелей, во многом лидером этого движения «к новой школе», к новому образованию, был американский профессор Джон Дьюи.

Вот как он, ещё будучи молодым преподавателем, сформулировал своё педагогическое кредо, фактически определившее на долгие годы и его педагогическую деятельность, и поиски многочисленных его последователей по всему миру. Ниже предлагаю познакомиться с выдержками из статьи Д.Дьюи «Моё педагогическое кредо», опубликованной в 1897 году.

«... Я считаю, что школа — это, в первую очередь, социальный институт. Поскольку образование — это непрерывный социальный процесс, школа — это такая форма общественной жизни, где сконцентрированы все виды деятельности, что позволяет ребёнку наиболее эффективно и полно усвоить наследие человечества и использовать свои способности для общественных целей.

Я считаю поэтому, что образование — это процесс жизни, а не подготовка к будущей жизни...

* Методы работы в начальной школе Сев. Америки и Зап. Европы в применении к русской начальной школе, Москва, 1909 г.

... Я считаю, что современное образование терпит неудачу потому, что оно отрицает этот фундаментальный принцип – школы как формы общественной жизни. Оно расценивает школу как место, где должно быть дано определённое количество информации, где должны быть изучены определённые дисциплины и сформированы определённые привычки. Ценность их, как представляется, в основном лежит в далёком будущем. Ребёнок должен делать всё это ради чего-то другого, всё это – просто приготовления. И как результат, они не становятся частью жизненного опыта ребёнка и, следовательно, не являются в полном смысле слова обучением...

... Я считаю, что место и работу учителя в школе нужно рассматривать на этой же основе. Учитель в школе не для того, чтобы навязывать определённые идеи или формировать у ребёнка определённые привычки, но учитель в школе – это член сообщества и он существует для того, чтобы выбирать те виды воздействия, которые повлияют на ребёнка, и которые помогут ему адекватно реагировать на такое воздействие.

Я считаю, что школьная дисциплина должна происходить из всего уклада жизни школы, а не конкретно от учителя...

... Я считаю, что единственный путь дать возможность ребёнку осознать его социальное наследие – это позволить ему опробовать те виды деятельности, которые делают саму цивилизацию тем, что она есть.

Я считаю, таким образом, что ориентиром служат так называемые выразительные или продуктивные виды деятельности.

Я считаю, что это определяет место кулинарии, шитья, ручного труда и т.д. в школе.

Я считаю, что это не отдельные предметы, которые нужно преподавать помимо других предметов или в перерывах между ними, введя одну из форм отдыха или дополнительный предмет.

Я считаю, что это скорее типичные фундаментальные формы общественной деятельности. И что возможно и желательно, чтобы введение ребёнка в курс более формальных предметов происходило бы через включение его в эти виды деятельности...

... Я считаю, что изучение науки является образованием только тогда, когда оно несёт знания о материалах и процессах, которые делают жизнь общества тем, что она есть.

Я считаю, что одно из величайших затруднений обучения науке сегодня состоит в том, что материал представляется в чисто формализованном виде или рассматривается как совершенно новая особая форма опыта, которую ребёнок может добавить к тому, что уже имеет. В действительности наука ценна тем, что она даёт возможность интерпретировать и проверять уже имеющийся опыт. Знакомство с наукой должно происходить не как с каким-то совершенно новым содержанием, а как с факторами, уже вовлечёнными в про-

шлый опыт ребёнка и как с инструментами, с помощью которых можно легко и эффективно этот опыт упорядочить....

... Я считаю, таким образом, что нет в Идеальной школьной программе определённой последовательности занятий. Если обучение – это жизнь, вся жизнь имеет с самого начала научный аспект, культурный аспект, аспект искусства и аспект общения...»

Эти выдержки – лишь небольшая часть программного документа Д.Дьюи, не полностью представляющие его концепцию. Но уже и из них видно, что основные направления, критикуемые Д.Дьюи в «старой школе» и предлагаемые им для педагогических поисков, связаны со следующими моментами организации школьной жизни:

1. Опора в педагогической деятельности на интересы ребёнка, личный опыт, его самостоятельную активность.
2. Детский труд как способ освоения принятых в обществе, цивилизованных путей изменения, улучшения окружающего мира, самообеспечения.
3. Организация разнообразного ручного труда и как средства общего развития школьников, и как способа освоения культурных форм деятельности.
4. Связь всего образовательного процесса с окружающей жизнью, практическая ориентация учебного процесса, участие детей в улучшении окружающей жизни, в самоорганизации жизни в школе.

Несмотря на то, что идеи такой школы, таких изменений в системе образования появились практически одновременно и в различных странах Европы, и в Северной Америке, считаю важным подчеркнуть, что во многом именно американские педагоги в то время (начало 20 века) оказывались «застрельщиками» новых методов школьной работы. Дело в том, что такая педагогика, такой взгляд на соотношение школы с жизнью общества были весьма актуальны для характера людей и жизни в целом, складывающегося в Северной Америке – с акцентом на самостоятельность, кооперацию усилий, предпринимательство, «пионерство» – в смысле освоения новых земель...

Вот как об этом писала современница Н.Мальцева:

«...Экономический рост и необыкновенные успехи торговли Сев.-Ам. Соединённых Штатов вызывают в последнее время завистливое внимание промышленных стран Европы. ... причина этого подъёма заключается не только в естественных богатствах страны и превосходной системе её путей сообщения, но главным фактором тут являются личные качества американцев – дух предприимчивости, организаторский гений и поразительная деятельность их.

Скупые на удовольствия, всегда в движении, проникнутые непоколебимой оптимистической самоуверенностью, – американцы представляют собою могучий человеческий тип.

* Дьюи Д. Мое педагогическое кредо // На путях к новой школе. – 2002. – №3.

К этому идеалу сознательно стремится семейное и школьное американское воспитание.

С самого раннего возраста дети там совершенно отличаются от наших. Мы хотим видеть детей своих послушными, дисциплинированными, а американцы, более ещё англичан, желают, чтобы их молодёжь отличалась духом инициативы, независимости, уверенности в себе; они спокойно переносят приступы капризов и даже тиранию с их стороны. В семье, за столом, на прогулке, в них не заметно сдержанности и застенчивости наших детей; они громко говорят, смелым тоном, без признака неловкости, или грубости; и в школе так и кажется, как будто не учитель, а ученики руководят уроком. Сведения, приобретаемые во всякое время и в различные годы школьного учения, составляются и получаются ими, благодаря их собственной активности. Система эта, вызывающая самостоятельность, с годами расширяется. Учителя ловко ставят на их пути затруднения, всё увеличивая их размер; ученики должны учиться рассуждать и побеждать эти трудности...»

Повторюсь — эти характеристики американцев и их отношение к образованию в первой трети двадцатого века мне представляются важными для понимания истоков и сути как самого метода проектов, так и того типа школ, который становится популярным в то время по всей Европе и Америке. Пытаясь освоить метод проектов, нужно понимать, воспитанию какого типа человека он способствует. Если вам такой активный, самостоятельный пылкий и критически мыслящий выпускник школы близок по духу, продолжим вместе изучение путей того, как помогать детям воспитывать в себе такие качества.

Надо сказать, что, конечно же, далеко не все педагоги придерживались таких же воззрений, как, скажем, Дьюи, но очень многие становились единомышленниками и коллегами. Всё больше появлялось школ, которые называли себя «новыми школами», «школами действия», «трудовыми школами»...

Более подробное знакомство с идеями организаторов таких школ, с их устройством, поможет нам понять и ту основу, на которой появился метод проектов как один из центральных методов для экспериментальных школ того времени.

Что хотели менять наши коллеги, какой они видели новую, трудовую школу?

Приведу, как мне кажется, весьма показательный пример из книги немецкого педагога Генриха Шаррельмана «Трудовая школа». Текст этот интересен не только тем, что конкретно иллюстрирует видение педагога, какой должна быть трудовая школа, но и через него до нас доносятся те дискуссии, которые велись вокруг ещё становящегося явления — новой школы.

«Относительно понятия «трудовая школа» и сейчас ещё мнения сильно расходятся. Наше время, по-видимому, ещё не в состоянии выразить сущность трудовой школы сжатой, ясной формулой. Может быть, действительно выражение «трудовая школа» выбрано не удачно. Возможно! — Может быть, также

* 15. Мальцева Н.С. Американская школа и принцип ручных работ. — Пг.; Варшава. — 1915.

не подходяще и понятие «учебная школа». В трудовой школе также должно и нужно учиться.

Я понимаю под трудовой школой такую реформу школы, когда:

... учитель образует вместе со своими учениками самое интимное общество, основанное на взаимном доверии и понимании,...

... где в общей работе ... стремятся к разрешению самостоятельно избранных целей самостоятельно избранными путями, ...

... где живой интерес детей является исходной точкой всех педагогических и дидактических мер,...

... где обычные школьные предметы всё больше и больше растворяются в целостном преподавании,...

... где всякая ручная деятельность играет роль только постольку, поскольку она необходима и полезна для углубления и разрешения духовных вопросов...»

Как видим, идеи, высказанные в «Педагогическом кредо» Д.Дьюи, здесь также присутствуют, иногда практически дословно.

Чтобы показать географический масштаб проводившегося нашими предшественниками поиска, приведу ещё одну выдержку, теперь уже из книги французского коллеги — Селестена Френе. Он считал необходимым строить школу как мастерскую. Вот какой он планировал (и организовывал на практике) свою начальную школу:

«Программа курса — это список Интересных Дел, которые ученик делает вместе с учителем (а не просто «прохождение материала»). Список может быть составлен учителем, предугадывающим детский интерес. Однако и дети могут принять участие в его составлении. Нет программы как Программы — есть разные дела (проекты), выполняя которые, мы учимся. Отдельное время выделено на «упражнения».

Дело заканчивается результатом. Как правило, он вещественен (можно увидеть и потрогать руками): текст для журнала, газета на стену, видеофильм. Результат может быть представлен для других людей: учеников другого класса или для взрослых.

Нет объяснения как объяснения. Известно три «языка» кодирования информации: словесно-логический, наглядно-образный и наглядно-действенный. Учителя используют главным образом первый, а дети — понимают второй и третий. Отсюда большинство школьных неудач. Там, где возможно, ученики работают руками: практические, лабораторные работы... Где невозможно — опора на образ, на картинку, обращение к чувству, эмоциям — к Сердцу. Потому что нет ничего в разуме, чего не было в сердце. Или, китайская поговорка: «Услышал — забыл, увидел — запомнил, сделал — понял».

Что ценнее для мышления, чем умение самостоятельно искать ответы? Умение задавать вопросы. Мышление начинается с удивления, непонимания. За-

* Шаррельман Г. Трудовая школа. — М., 1919.

дача учителя — реанимировать эти «почему» и «как» пятилетнего ребёнка. Наблюдая за природой, читая книгу, смотря фильм, решая математическую задачу, ученик сталкивается с фактами, которые не вписываются в структуру его сознания. Результатом этого столкновения, несоответствия и является вопрос. А попытки ответа на него создают новые «связи» в голове — что и называется «развитием мышления».

Уроков как уроков нет. Неподвижно сидеть, смотреть на доску и проч. Большая часть времени — это самостоятельная работа. В группах и индивидуальная. Группы образуются по взаимному согласию. Группа имеет возможность выбора работы по содержанию и по сложности. Ученики сами решают, как будут распределены роли. Группа отчитывается о своей работе перед остальным классом. В режиме индивидуальной работы проходит, как правило, «отработка навыков». Ученики работают с карточками, компьютерными программами, книгами.

Оценки ставятся только за контрольные работы. Текущая работа оценивается «зачётами». Это и есть Маршрутный Лист. Преимущества его: настрой ученика на успех, возможность второй попытки в случае неудачи, возможность взаимопомощи. Контрольные работы проходят по «государственному стандарту», как сторонняя форма оценки и анализа того, что мы делаем.

Для обсуждения работы, обмена мнениями, выработки правил существует Сбор класса. Что получается? Что не получается? Что надо сделать? Ученик перестаёт быть исполнителем. Он начинает думать о том, что он делает. Он приходит в сознание.»

Желая выстроить новую школу, педагоги искали для неё и новые методы, которые позволили бы достичь и поставленные цели. Методы и появлялись как ответ на поставленные вопросы. Замечу, например, что в приведённом отрывке С. Френе основные характеристики метода проектов фактически полностью присутствуют.

Более подробно самим методом проектов мы займёмся уже в следующей главе.

Глава 3. Целевой акт от всего сердца...

«Методу проектов предстоит занять в нашей школе первостепенное положение. В частности, он положен в основу гусовских программ, которые ставят перед учителем и детьми вопрос о проектировании своих работ всё время. Нельзя осуществлять как следует гусовские программы без использования метода проектов. С другой стороны, гусовская программа и метод проектов, вместе взятые — это уже почти трудовая школа в полном, совершенном виде.»

П.П. Блонский

Итак, возвращаемся вновь собственно к методу проектов. Мы уже говорили, что метод проектов — один из методов, рождённых в поисках путей построения новой, трудовой школы.

В чём же он заключается?

Метод проектов, на мой взгляд, является наиболее полным и прямым воплощением основных установок (целей, задач), которые ставили перед собой педагоги первой трети двадцатого века, желая воплотить в жизнь новую педагогику.

Напомню, для них было важно:

- организовать педагогическую работу на основе собственного опыта и интересов учащихся,
- ориентировать учебный процесс в сторону практики,
- обеспечить связь всего образовательного процесса с окружающей жизнью, участие детей в улучшении окружающей жизни, в самоорганизации своей жизни в школе,
- организовать детский труд как способ освоения принятых в обществе, цивилизованных путей улучшения окружающего мира,
- и в частности, дать детям возможность насколько возможно разнообразного ручного труда — и как средства общего развития школьников, и как способа освоения культурных форм деятельности.

* С. Френе, «Другой взгляд на школу». Перевод с французского — Р. Курбатов.

В попытке чётче сформулировать — что же есть «метод проектов», обратимся ещё раз к тому, как описывал его В.Х.Кильпатрик, считающийся первооткрывателем (или вернее — «первоописателем») этого метода.

Напомню: в своей книге «Основы метода» В.Х.Кильпатрик указывал: «...1. Внутренний учебный материал (т.е. вытекающий из природы и интересов учащихся). 2. Целесообразная деятельность 3. Обучение как непрерывная перестройка жизни и поднятие её на высшие ступени — вот три основы новой педагогики.»*

На мой взгляд, каждое из этих положений, воплощенное на практике, производит свою микро-революцию в современной нам педагогике.

Остановимся на каждом из них несколько подробнее.

Что означает «внутренний учебный материал»? Автор поясняет тут же — вытекающий из природы и интересов учащихся. Что это значит? Это означает, что основным материалом для изучения должны быть не привнесённые «извне» тексты, формулы, никак не связанные с конкретной ситуацией ребёнка, с его личным опытом, интересом... То есть, в частности, таким «материалом» для изучения должен стать собственно личный опыт учеников, опыт взаимодействия с людьми, опыт самоощущения, опыт решения разных жизненных задач, в том числе, и интеллектуальных... Именно в ходе такого осмысления своего разнообразного опыта и происходит обучение. Согласитесь — не часто в современной школе встретишь такую работу со школьниками. Учебный материал чаще всего подаётся как тот, который «нужно выучить», без понимания, а зачем, а какое отношение это имеет лично ко мне; осмысления своего опыта по его освоению не происходит и т.д.

Что есть «целесообразная деятельность»?

Деятельность, в которой ученик выступает как самостоятельный субъект — по собственному желанию, «от всего сердца» (пишет В.Кильпатрик) — сам ставит себе цели, в соответствии с ними планирует работу, осуществляет её и оценивает достигнутые результаты.

Замечу, что в обычном учебном процессе цель урока (и не только урока, но и конкретной его части, как и всей учебной программы предмета в целом) ставит в лучшем случае учитель, он же планирует этапы работы и, в итоге, он же и оценивает достижения учеников. Сами ученики в лучшем случае самостоятельно выполняют упражнения.

Такую деятельность вряд ли можно признать целесообразной и самостоятельной, то есть САМОдеятельностью. Именно об этом писал в своё время С.Т.Шацкий: «Воспитание человека должно быть воспитанием его самостоятельности». Постановка своей цели и выстраивание своей деятельности по её достижению — вплоть до самоанализа — это есть целесообразная, самостоятельная деятельность. Деятельность ученика на обычном уроке самостоятельностью назвать сложно.

Исходя из понимания необходимости осмысления своего опыта и важности цикла самостоятельной деятельности — от постановки цели до самоанализа, самооценки и постановки новой цели — возникает третий важнейший для метода

* Кильпатрик В.Х. Основы метода. — М.-Л., 1928.

проектов принцип: обучение как непрерывная перестройка жизни и поднятие её на высшие ступени.

Осмысление собственного опыта взаимодействия с миром, постановка перед собой новых целей, вытекающих из решённых предыдущих проблем, задаёт, скажем так, спираль развития, поднимающую уровень решаемых учеником проблем на новый и новый уровень. При этом важно заметить, что для метода проектов принципиальна направленность на разрешение возникающих внутри ученика или вокруг него проблем. Важен ценностный акцент — поиск путей улучшения — самого себя и окружающего мира. То есть не столько исследование ради исследования, не тренировка ради тренировки, сколько решение некоторой конкретной стоящей перед ребёнком (группой детей) проблемы, улучшение какой-то конкретной жизненной ситуации, и уже ради этого исследование, тренировка и пр.

В некотором смысле этот же ценностный (и в итоге определяюще организационный) ход в 60-е годы 20 века уже в Советском Союзе взяли на вооружение последователи И.П.Иванова, сторонники коммунарской методики или по-другому — педагогики общей заботы. «Наша цель — счастье людей» — говорили они, имея в виду, что они свою деятельность строят именно на том, что помогают людям, улучшают мир вокруг себя... То есть важен акцент: осмысление и анализ ситуации ценны, ценно и умение критиковать и вести дискуссии, НО главное — конструктивное, продуктивное отношение к проблеме — поиск ответа, как конкретную проблему разрешить, как улучшить ситуацию в себе и вокруг себя.

В этой логике школьная учебная программа из некоторой последовательности тем, представляющих конкретные школьные предметы, в идеале превращается в последовательность проектов, действий по разрешению проблем, которые возникают из окружающей ребят жизни.

В другой своей статье В.Кильпатрик так описывал свой путь поиска термина, объединяющего некоторые родственные виды педагогической практики:

«... во мне всё сильнее росло убеждение, ... что объединяющая идея, которую я искал, должна найти воплощение в «от всего сердца» производимой целесообразной деятельности, происходящей в определённых общественных условиях, или же, короче говоря, в основном элементе подобной деятельности, т.е. в сердечном «целевом акте».

Здесь В.Кильпатрик ещё раз делает акцент на том, что в проекте важно:

- кроме того, что вокруг человека, совершающего проект, есть общество и это важно «... как для практического выполнения проекта, так и для сравнительной оценки предлагаемых проектов» (замечу — именно поэтому в проектной работе принято устраивать общественные слушания — в разных формах — итогов деятельности — чтобы участники могли получить свою порцию общественного признания, увидеть результаты работы других ребят...),

- кроме того, что это должен быть «целевой акт», то есть выполняющий проект должен поставить перед собой цель, видеть впереди образ конкретного результа-

* Кильпатрик В. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. — Л.: Брокгауз-Ефрон. — 1925.

та («проект» — нечто брошенное, пущенное вперёд; про — вперёд, жест — бросать; пред-положенное, предположение),

- кроме всего этого, проект — это ещё и действие, совершённое «от всего сердца», по собственному желанию, с «горящими глазами», а иначе это не проект, а действие, выполненное по принуждению.

Поясняя, что же такое проект, В.Кильпатрик приводит такие примеры:

«... Мы можем также взять примером ученика, пишущего письмо (при наличии «сердечного намерения»), ребёнка, с поглощающим интересом слушающего рассказ Ньютона, ... мальчика, с видимым интересом работающего над разрешением трудной задачи по геометрии...»

Вроде бы это обычные и привычные для любой школы действия. Этот так, но с учётом нескольких принципиальных НО: мальчик решает задачу с «видимым интересом»! Как добиться, чтобы дети на уроках учились с видимым интересом? Как сделать так, чтобы эта, казалось бы, обычная работа стала следствием попытки ребёнка достигнуть поставленной (самостоятельно!) перед собой цели?

Проекты, по мнению Кильпатрика, могут быть не обязательно только индивидуальными. «... существует ещё множество таких же проектов группового типа: какой-нибудь класс разыгрывает пьесу, группа мальчиков организует команду при игре в бейсбол, ученик готовится прочитать своим товарищам интересный рассказ. ... проекты могут быть также разнообразны, как и намерения (цели)...» Главное, чтобы в эту деятельность люди «вкладывали всю свою душу» и у них была «главенствующая преднамеренная цель».

Эти характеристики достаточно полно описывают, «что есть метод проектов».

И наши предшественники, и современники в попытке чётче осознать, что же есть метод проектов, пробуют давать свои описания, определения этого метода. Приведу, например, ещё одно «определение» метода проектов, сформулированное уже теперь нами вместе А.Хабировой:

«Метод проектов — это педагогический метод, основанный на совместной деятельности учащихся и педагогов, целью которой является:

- *получение практически применимого результата, основанного на опыте, интересах и потребностях учеников,*
- *и определение учеником своих образовательных целей».*

Все эти попытки сформулировать определение, описание — что же мы понимаем под методом проектов — нужны для того, чтобы чётче, более выпукло описать те основы, без которых проект уже не будет проектом. Это нужно, прежде всего, самим учителям — какими могут быть проекты, что нужно делать, учитывать, претворяя их в жизнь вместе с учениками, что нужно не забыть, планируя учебный процесс, без чего организованная деятельность не принесёт ожидаемого результата.

Так, например, В.Кильпатрик приводит следующую классификацию возможных типов проектов:

«... тип 1, целью которого является воплощение какой-либо идеи (мысли) или плана во внешнюю форму, как, например, построить лодку, написать письмо, разыграть пьесу;

Тип 2, цель которого — наслаждение каким-либо эстетическим переживанием, как, например, внимать чтению интересного рассказа или исполнению симфонии, любоваться картиной (с должным пониманием её),

Тип 3, цель которого — справиться с каким-либо умственным затруднением, решить задачу, вроде: узнать, выпадет или нет роса; определить, почему Нью-Йорк перерос Филадельфию,

Тип 4, цель которого — получить какие-либо данные, некоторую степень сноровки, таланта или познания, как например, научиться писать согласно 14-й ступени шкалы Thorndike, выучить французские неправильные глаголы...»

Казалось бы, типы 2–4 — не слишком сильно отличаются от обычной школьной работы. И тогда для учителя размываются границы, и теряется особый смысл и отличие метода проектов от обычно организованного урока. Именно для того, чтобы видеть принципиальное отличие, важно чёткое определение — что есть метод проектов. Да, ученик пытается выучить наизусть стихотворение — это обычно для школы. А он сам поставил себе такую цель или это ему учительница задала? Он пытается выучить это наизусть, чтобы потом учительнице «сдать» и забыть или это будет часть общеклассного выступления на большом празднике? Такие развороты, согласитесь, меняют суть того дела, которым занят ученик. Внешне — он делает одно и то же — учит наизусть. НО! — важно — в каком контексте находится это его действие, что было перед этим и что будет после этого, частью какого целостного процесса является этот его «акт»?

Этого же — нечёткое понимание учителями границ метода проектов — опасался и сам В.Кильпатрик: «некоторые учителя могут, в самом деле, не разобраться точно между упражнением в смысле проекта и упражнением в смысле заданного урока, хотя результаты, в обоих случаях, будут заметно различными».

Более чёткое понимание сути метода будет способствовать достижению тех эффектов, которые не могут быть достигнуты иными путями.

При этом понятно, что само введение такого метода в практику школьной жизни потребует многих серьёзных изменений в организации учебного процесса. В.Кильпатрик отмечает некоторые: «изменения ... должны быть произведены в классной мебели, обстановке и пособиях, может быть даже в школьной архитектуре, новый тип учебника, новый характер учебного плана, программ; весьма возможны новые способы разделения школы на классы и перевода в другой класс и, более всего, перемена отношения к тому, чего собственно желать в смысле конечного достижения».

* Кильпатрик В.Х. Основы метода. — М.-Л., 1928.

Понимая, какие революционные изменения ведёт за собой целостное введение этого подхода в школьный процесс, В.Кильпатрик предполагал и возможные сложности с его реализацией:

«... противодействие традиций, плательщиков податей, неподготовленные и неспособные учителя, отсутствие разработанного практического плана действий, вопросы о способах организации администрации и контроля...». И он даже добавляет: «Всех этих и ещё более многочисленных затруднений хватило бы на уничтожение нового движения, если бы оно не имело таких глубоких корней».

В.Кильпатрик оказался провидцем, по крайней мере, в отношении ситуации в России. Развернувшиеся в 20-е годы 20 века эксперименты с введением метода проектов в школьную практику были прекращены, но сама необходимость поиска решения жизненных вопросов обучения и воспитания нового поколения в новом времени заставляет нас снова возвращаться к осмыслению метода проектов.

Уверен — более подробное изучение и осмысление опыта наших предшественников, в том числе, с точки зрения современных реалий, позволит методу проектов теперь уже укорениться более серьёзно в современной школьной практике.

Глава 4. Такой разный «метод проектов»

В предыдущей главе мы сформулировали основные характерные черты метода проектов. Теперь — не забывая о принципиальных основах — можем рассмотреть многообразие путей воплощения этого подхода на практике.

Уже в первой трети 20 века педагогами и в зарубежных странах и в России использовалось множество вариантов реализации педагогических идей, заложенных в методе проектов. Это выразалось не только в многообразии типов реализуемых проектов (немножко об этом мы говорили в предыдущей главе, касаясь классификации проектов, предложенной В.Кильпатриком), но и сам методический ход, структура работы учеников и учителей — при попытке встроить её в ткань школьной жизни — по-разному преломлялись в практике разных педагогов в разных странах.

Изучая тексты педагогов того времени, мы сталкиваемся с описаниями схожей по сути организации учебного процесса (со своими нюансами, конечно), только под другими названиями. Так, если в Германии это называли комплексным подходом, то во Франции, Бельгии, Швейцарии — методом центров интереса. Любопытно, что в Германии комплексный подход появился ещё в 1885 году в книге Ф. Юнга «Сельский труд как жизненный комплекс». Под комплексным преподаванием (Gesamtunterricht — нем.) понималось «...внутренне естественное сплетение всех процессов роста и образовательных мероприятий, делающее возможным взаимодействие всех доступных для ребёнка или детской общины видов телесно-духовной трудовой деятельности и при этом принимающее в расчёт общий уровень свойственного возрасту развития и в то же время полное проявление отдельного дарования».*

Среди других бытовавших наименований этого подхода к организации учебной работы — метод центров интересов, метод целевых заданий, метод исканий... Каждая их таких вариаций добавляла своих красок в общую палитру ходов реализации идеи метода проектов.

* Новые системы образовательной работы в школах Европы и Северной Америки / Под ред. С.В.Иванова и Н.Н.Иорданского. — М.: Работник просвещения. — 1930. С. 18-19.

Так, в опыте американских педагогов проекты часто являлись способом комплексного изучения той или иной темы, вокруг которой концентрировалось внимание учащихся. Особенно важно было, чтобы основные виды школьных работ концентрировались на жизненном материале; обращалось много внимания на совместную деятельность детей, на отношения между ними, на их умение разобраться в реальной жизни.

В городских школах основная масса проводимых проектов базировалась больше на самом учебном предмете (нескольких учебных предметах) и отталкивалась, прежде всего, от них и интересов учащихся. Это были не всегда проекты-дела, чаще они носили учебный характер или являлись проектами «мнимых дел». Это игры, имитирующие реальные дела, литературные проекты, географические «путешествия». Вот как описывал практическое применение метода проектов советский журнал «На путях к новой школе» в 1929 году:

«Метод проектов понимается в американской школе очень широко.... Важно одно: чтобы создавался интерес и увлечение у детей, чтобы основные виды школьных работ концентрировались на живом ... материале. Тогда сама цельность и непосредственность занятий даже у детей младших групп стимулирует настойчивость и энергию всей школьной группы.»

Много проектов намечают американские педагоги в связи с занятиями географией. География всегда захватывает детей, стремящихся не только узнать новое о жизни других народов, но и пережить какие-то перемены в своей обстановке, совершить своего рода путешествие по неизведанным странам, испытать ряд приключений. Это именно и учитывается американскими педагогами при построении их «географических проектов» в элементарной школе.

В одной из школ города Канзаса детям шестой группы (12-13 лет) в качестве географического проекта было предложено в один из зимних месяцев совершить целое мнимое путешествие по странам Средиземного моря. Класс разбился на небольшие группы, и каждая должна была точно установить:

1. выгоды и преимущества своего маршрута;
2. самый маршрут;
3. продолжительность поездки;
4. стоимость её.

Сразу же всплыл вопрос о паспорте. Одна из учениц смогла принести какой-то заграничный паспорт в школу, дети принялись его внимательно рассматривать и изучать, каждый захотел скопировать его для себя. Так сам собой наметился план общих работ по проекту.

1. Паспорт был изучен каждым учеником.
2. Он был точно воспроизведён в классе искусств.
3. Изучен текст паспорта на уроках языка.
4. На уроке арифметики обсуждалось составление чеков.
5. На уроках географии класс знакомился с каждой страной, которую хотели посетить, и нужно было указать её в паспорте.
6. Различные названия стран и их письменное обозначение фиксировались на уроках письма.

7. Новый интерес получила фотография, так как нужно было для паспорта дать свою фотографию.

На уроках гигиены дети знакомилась с тем, как нужно беречь дорогой своё здоровье, какие болезни чаще встречаются в разных странах. В связи с этим встали вопросы об одежде, о снаряжении, о багаже. Ведь крейсерование по Средиземному морю совсем не похоже на поездку в Европу.

Далее, понадобилось получить много справок о Нью-Йорке, месте отправления корабля «Каринтия», на котором решено было путешествовать. Класс внимательно изучил расписание поездов к Нью-Йорку, расстояние между остановками. В классе висел план корабля, дети в точности знали его устройство, заранее разместились по каютам. Решено было вести краткие дневники во время путешествия, отмечая в блокноте всё достойное внимания. Маршрут установлен такой: первая остановка на острове Мадейра (Константинополь), острова Корфу, Югославии, Италии (Венеция, Флоренция, Рим, Неаполь), Алжира, Франции (Монте-Карло, Ницца, Париж, Шербур), Англии и снова Нью-Йорк.

Нужно было подумать и о подарках. Долго спорили, что лучше привезти. Решили, что каждый, во-первых, привезёт по куску мыла, вырезав на нём какое-нибудь изображение, и затем воспроизведёт какой-нибудь предмет по своему выбору. Иных заинтересовали греческие колонны, других — римские скамьи, вызвали интерес и театр в Помпее, греческий храм в Афинах, римская арка на Аппиевой дороге, падающая башня в Пизе, египетская мумия, бюст Цезаря и т.п. По мере сил всё это, так или иначе, воспроизводилось после внимательного изучения. Уроки рисования и занятия в мастерских сразу нашли обильную пищу.

Писались и письма «с пути». Вот их образец:

«Шестое марта. Сегодня мы прибыли в Рим. Утром посетили Ватикан, а после завтрака увидим св.Петра. Затем отправимся в Помпею. Страшно хочется увидеть её — я так много слышала об этом. Я купила магометанское покрывало, как вы просили; оно очень красиво. В Каире я достала египетский «кинжал» для открыток. Я купила во Флоренции очень красивое кольцо. Теперь я ношу его.»

Работа по данному проекту вполне удовлетворила педагога. У детей развилось умение пользоваться справочными книгами и журналами и читать книгу умело, с пониманием. Равным образом вырабатывалось умение писать в дневнике кратко, отчетливо, правильно. Дети усвоили много новых терминов; учились ставить вопросы и толково отвечать полными фразами.

Проект вызвал интерес к собиранию картин; мальчики изучали и конструировали типы океанских пароходов; прослеживали влияние европейской архитектуры на американские постройки; уясняли историческое значение посещаемых мест. Дети оценили этот метод занятий географией, что и выразил один из учеников, Мориц, сказав: «Я хочу, чтобы всегда географию мы изучали таким путём.»

* Соловьев И.М. Из практики метода проектов в американских школах // На путях к новой школе. — 1929.

Бельгийский педагог О. Декроли разработал так называемый «метод центров интересов». О. Декроли предложил материал, над которым ведётся работа в школе, брать из других источников, чем это делалось ранее. Старая школа брала его из различных дисциплин, мало между собой связанных и мало доступных детскому пониманию. О. Декроли же берёт материал, опираясь на интересы и потребности детей, и предлагает организовывать работу с детьми по нескольким этапам: наблюдение, ассоциация, выражение. О. Декроли отмечает, что, конечно же, это деление искусственно, но позволяет работать. «Предлагаемое подразделение имеет только целью указать, как можно подойти к центру идей с разных сторон и внести большее разнообразие в изучение предмета, чтобы таким образом содействовать ассимиляции».

Уроки наблюдения имеют целью приучить ребёнка воспринимать явления сознательно, заставляя его искать причины фактов, констатировать следствия; дать детям в возможно более конкретной форме комплексные знания, относящиеся к жизни. Работа на этапе «наблюдение» строится следующим образом: учитель выясняет имеющийся у детей запас представлений по теме, намеченной к проработке, путём свободной беседы. Это позволяет учителю выявить пробелы в умственном багаже детей по данной теме, который позже будет восполняться путём наблюдения. Далее следует комплекс работ, где наблюдение — не единственная, но преобладающая деятельность. После чего следует уточнение и углубление наблюдения путём проведения эксперимента по следующим линиям — установление причинности, осознание технологии, речевое выражение, измерение (счёт и мера), изготовление, дабы наблюдать «вживую».

Второй этап — ассоциация — имеет цель подвести ребёнка к ассоциированию знаний, приобретённых посредством наблюдения, с другими знаниями (из памяти или других источников), так как не все знания можно непосредственно пронаблюдать. Ребята упражняются в ассоциациях в пространстве и во времени. Так, например, при изучении темы «жилище» ученики привлекают сведения о жилье в других странах и в других временах. Используется, в том числе, метод сравнений по сходству, по различию. Опосредованные способы получения знаний — книги, рассказ учителя, иллюстрации, кино, музеи... Установлению сходства и различий между изучаемыми предметами и явлениями в методе Декроли уделяется большое место. Гаманд, коллега Декроли, пишет: «Лишь благодаря установлению различий между объектами мы приходим к выработке у детей общей точки зрения... Лишь благодаря этой проработке возникает у детей мышление. В самом деле, не значит ли «научить ребёнка мыслить, — научить его доходить до общих понятий.»» Установление сходства и различий между предметами и явлениями достигается посредством особых приемов коллекционирования и классификации, в том числе работы с карточками.

Третий этап — выражение. По Декроли, выражение — это всё, что представляет мысль в понятной для других форме: конкретное выражение (ручной труд, рисова-

* Поляк Г.Б. Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли / С предисловием А.П. Пинкевича. — М.: Работник просвещения. — 1928. С. 28.

** Там же, с. 33.

ние, лепка, плетение...) и абстрактное выражение (чтение, письмо, беседы...). Одна из основных причин, почему Декроли выражение выделяет в особый этап работы, заключается в том, что «...необходимо особое внимание и время для закрепления, систематизации и фиксации приобретаемой детьми в процессе наблюдения и ассоциации техники, особенно если иметь в виду малоспособных детей.»

Отчасти продолжая линию О. Декроли, отчасти споря с ним, строил свою работу французский педагог Селестен Френе.

Он считал важным строить учебную работу в тесной связи с реальной жизнью, стремился привнести в школу современную технику (например, типографию), позволяющую учесть, удовлетворить, развить разнообразные интересы детей.

«Жизнь нашей школы питают три источника. Во-первых, работа на пришкольном участке, а также организованные прогулки и экскурсии. Во-вторых, работа в школьных мастерских, где участие местных рабочих и ремесленников создает атмосферу, близкую к реальной жизни. И третье. Поскольку этим участие школы в жизни окружающей среды ещё не исчерпывается, мы прибегаем к помощи самих детей, которые, знакомясь с близким им миром, живо и непосредственно делятся с нами результатами своих наблюдений, своими впечатлениями и открытиями.

На этих трёх опорах и строится наша деятельность. Школьная типография помогает нам прочно внедрить эти формы работы в учебно-воспитательный процесс и утвердить таким образом центральное место, которое она быстро завоевала среди новейших методов и средств обучения.»

С. Френе считал принципиальным строить школьную жизнь, опираясь на реальный, настоящий, «всамделишный» труд детей, на осмысление происходящего с их участием в окружающей жизни, на следование за их вопросами и интересами, возникающими в ходе столкновения с окружающей жизнью, которая не всегда может быть чётко спланирована и соответствовать заранее написанному школьному расписанию.

«Можно, конечно, предложить детям план занятий по разным мастерским, заранее составленный, рациональный и научно обоснованный. Например: на этой неделе мы будем делать такие-то вещи в таких-то мастерских, печатать тексты на такие-то темы, дополняя их такой-то работой с картотекой, такими-то наблюдениями вне школы.

Что ж, в такой атмосфере формальной логики и порядка, способной удовлетворить некоторые натуры, боящиеся разнообразия жизни, это — несомненный прогресс по сравнению с догматической и пассивной школой прошлого. Но при этом мы не достигнем того духовного единения, которое рождает культуру труда, органически связывая учёбу с творчеством и создавая тем самым гармоничную личность.

* Там же, с. 35.

** Френе С. Новая французская школа // Френе С. Избранные педагогические сочинения. — М.: Прогресс, 1990.

Разница может показаться совсем незначительной— всего лишь мотивация, но для нас мотив — это всё, это сама жизнь. Тот, кто пришёл к осознанию этой истины, владеет педагогическим методом, наиболее полно отвечающим подлинным целям воспитания.»

Работая, как и О.Декроли, с интересами детей, С.Френе критиковал коллегу за недоведённую до совершенства идею. О.Декроли, по мнению С.Френе, чаще всё же оставался в рамках класса и этим сужал область интересов школьников, область их возможной самореализации. С.Френе же предлагал смело выходить за границы школы и для того, чтобы увеличивать диапазон интересов школьников, возможных к «окультуриванию» школой, применять современную технику.

«Нам могут сказать, что, в общем, речь идёт о методе, получившем название центры интересов. Да, в сущности, так оно и есть. И мы готовы утверждать, что только благодаря нашей педагогической технологии возможно эффективно использовать истинную методику центров интересов. Мы полностью освободились от схоластической формы, которую приобрёл этот метод в педагогике, начиная с Декроли. Не имея достаточных технических средств, чтобы удовлетворить интересы детей во всей их полноте, педагоги более или менее произвольно сосредоточивают внимание лишь на некоторых из них. Это похоже на магазины, которые ограничиваются определённым набором товаров, так как не располагают достаточной площадью и специальными отделами, чтобы удовлетворить широкие и разнообразные запросы покупателей. Но покупатель в поисках товара, который ему хочется купить, может пойти в другой магазин, тогда как ребёнок в школе вынужден довольствоваться тем, что ему предлагают. «Это лучше, чем ничего», — скажут ему в утешение. Но ребёнку трудно привыкнуть к таким полумерам, к этому жалкому подобию подлинной жизни.

Мы говорим скорее не о центрах интересов, а о комплексе интересов. Наша школа трудового воспитания находится в самой гуще жизни, и её работа обусловлена разнообразными движущими силами этой жизни. Ребёнку остаётся лишь выбрать в отделах нашего магазина товар по своему вкусу.»

В дореволюционной России идеи прагматизма одним из первых начал реализовывать С.Т.Шацкий, который успешно соединил в своей педагогической работе две задачи: участие в жизни волости, на территории которой находилась его колония «Бодрая жизнь» и её школа, и организацию учебной деятельности. С.Т.Шацкий так описывает метод, который они вместе с коллегами применяли: «...он опирается, прежде всего, на реальный опыт ребёнка, который известными способами должен быть выявлен педагогом. На основании того, что мы знаем про опыт ребёнка, полученный в результате его деятельности, мы организуем для него занятия в школе; мы говорим, что он получает организованный опыт (лаборатория), и затем мы вводим ребёнка в соприкосновение с накопленным человечеством опытом (готовые

* Там же.

** Там же.

знания), всё время устанавливая связь между этими тремя видами опыта. К этой работе мы присоединяем упражнения, дающие нужные для ребёнка навыки. Вот четыре элемента того метода, который мы считаем основным.»

С.Т.Шацкий ставил своей целью создание живой школы, в которой учатся и трудятся не только дети, но и педагоги. Главной задачей педагога в школе С.Т.Шацкого было организовать такую деятельность детей, которая бы включала деятельность самосохранения (охраны здоровья), физического труда, игры, искусства, а также умственную и социальную деятельность. Между этими сторонами детской жизни С.Т.Шацкий находит связь и постоянное взаимодействие, которые в конечном итоге приводят к ситуации, когда изменения в одном направлении сопровождаются изменениями в другом. Поэтому С.Т.Шацкий особенно акцентировал значимость физического труда в жизни детского общества, организация и формы которого претерпевают изменения в своем развитии, приводя в итоге к соответствующим изменениям в эстетической, умственной и социальной жизни детского коллектива.

Каждая тема школьной программы сопровождалась выполнением практического задания, которое учитывало жизненные интересы учащихся, и которое было для них доступно. Важным этапом в проектной деятельности был выбор подходящего материала и подходящего инструмента для достижения той или иной практической цели. Ученики увлечённо занимались столярным делом, слесарным, переплётным ремеслом, историей, химией, искусством. В колонии «Бодрая жизнь» (работала с 1911 г.) дети самостоятельно выбирали дело, которым им было интересно заниматься, а педагоги, в свою очередь, активно помогали им воплощать задуманное, давая по необходимости советы и консультации. Работа в колонии целиком концентрировалась на раскрытии творческого потенциала каждого ребёнка. Для этой цели педагоги особенно тщательно подходили к поиску соответствующего содержания деятельности и условий её реализации. Творческие проекты, которые выполняли ученики, имели тесную связь с окружающей детей жизнью. В частности, это были проекты по озеленению, изготовлению школьной мебели, ремонту сельскохозяйственной техники, сельскохозяйственному опытничеству, росписи дуг для упряжек и т.п.

На уроках по биологии дети обучались в комиссиях по животноводству, огородничеству, полеводству. Они вели дневники, в которых отмечали собственные наблюдения относительно роста, развития и продуктивности животных, природных изменений и т.д.

На уроках физики дети создавали детекторные радиоприёмники, различные средства механизации труда.

Учителя по математике предлагали детям решать задачи из жизни своего хозяйства, крестьянской жизни.

Урок музыки также являлся неотъемлемой частью учебного процесса школы. Но дети пели много не только на уроках музыки, пение сопровождало их и во время полевых и огородных работ. Каждый учебный день начинался и заканчивался пе-

* Шацкий С.Т. Наше педагогическое течение // Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. — М.: Просвещение, 1962-1965. — Т.2. С. 134–141.

нием песни. Многие обучались игре на фортепьяно, скрипке, баяне, был создан хор, который пел на четыре голоса, оркестр народных инструментов, читались лекции о композиторах. Активную работу вели драмкружки и изостудии. Всё это позволяло ставить спектакли на достойном уровне, с хорошо оформленными декорациями, начиная от русских народных сказок и заканчивая пьесами А.Н. Островского.

По мнению С.Т.Шацкого, «начатки творческой силы существуют почти у всех, у маленьких и у больших людей — надо лишь создать для проявления её подходящие условия». Такие условия были созданы на основе окружающей школу среды, которая предоставила большую возможность для организации внутренней и внешней исследовательской и общественной деятельности учащихся и педагогов.

Подчеркну ещё раз — основное в практике С.Шацкого — дать возможность детям заниматься делом, полезной осмысленной деятельностью по улучшению окружающей среды, а уже задача учителей организовать осмысление детьми этой деятельности и её увязывание с необходимыми, важными и интересными (!!!) предметными (и не только) знаниями.

В послереволюционной России идея связи обучения с трудом, включения проблем окружающей жизни в учебные программы школ была подхвачена на государственном уровне. Были разработаны так называемые Программы ГУСа (Государственного Учёного Совета), которые пытались предложить учителю пути увязывания учебной программы школы, интересов детей и задач окружающей жизни. В итоге порождались так называемые комплексы — вокруг тех или иных «общественных вопросов» объединялись как деятельность детей, так и те или иные предметные сведения. И так же, как и в ситуации, в которой С.Френе критиковал «бюрократизацию» идей О.Декроли, возникали вопросы: что первично — дело и интерес конкретного ребёнка, живущего часто в непредсказуемых условиях окружающей жизни, или составленная заранее программа обучения.

Вот, например, какое важное (принципиально важное) отличие массового использования идеи метода проектов в России от американского варианта отмечает Соломон Ривес: «... метод проектов базируется на тех же принципах, что и наш трудовой метод, или метод целевых заданий. Есть, однако, одна важная черта в методе проектов, которая отличает его от нашего метода целевых заданий. Это именно то, что проекты выдвигаются самими детьми, в то время как наши целевые или комплексные задания вытекают из наших программ, содержание коих, в свою очередь, определяется целым рядом условий и факторов. Одним из важнейших принципов, лежащих в основе метода проектов, является, по Кильпатрику, следующее: «для того, чтобы школа могла правильно выполнять свои функции, ученики должны сами проектировать то, чем им предстоит заниматься.»^{*}

А.Т. Калашников замечает: «Сравнивая эти два пути построения комплексного содержания педагогического процесса (комплексная и проектная системы) приходится отметить, что путь заранее составленных комплексных программ

* Ривес С.М. Метод целевых заданий и Далтон-план в школе 1 ступени. — М.: Работник просвещения. — 1927. С.11

более искусственный и менее гибко отвечающий интересам детей, чем система проектов.»^{}*

С. Ривес указывает два момента, затрудняющих проведение в жизнь этого существеннейшего принципа метода проектов. Мнение одного из активных деятелей образования того времени очень важно нам для понимания трудностей, с которыми сталкивались педагоги при реализации обсуждаемых нами идей.

«Один из этих моментов — это практическая неосуществимость его при нашей бедности (один учитель на 2-3 группы, отсутствие необходимых пособий, неподготовленность и перегруженность учителя). Другой момент имеет чисто принципиальное значение. Он заключается в том, что в условиях нэпа, когда ребёнок подвержен в значительной степени влиянию враждебных нам социальных влияний, нет никакой гарантии того, что строя педагогический процесс всецело на детских проектах, мы сможем, так же как при «системе заранее составленных комплексных программ», получить в результате ту идеологическое и практическое оформление ребёнка, которое предусмотрено учебным планом ГУСа.»^{**}

Далее С. Ривес размышляет о том, что «цели» детей не изолированы от социальной среды, в значительной мере — они цели и настроения семьи. А семья — крестьянская, мелкобуржуазная. А цель работы советской школы не идти на поводу у мелкобуржуазной семьи, а подкопаться под её устои. Поэтому конкретный крестьянский ребёнок не может быть творцом школьной программы.

Замечу, что американские учебные проекты как раз строились на обратном желании — привлечь семью к сотрудничеству в делах школы. То есть, в данном случае видно, что в практику реализации идей метода проектов в Советской России вмешивалась идеология. Но — если пока отставить в сторону идеологию (хотя понятно, что в случае с методом, подразумевающим активное участие детей в рамках учебного процесса в общественных явлениях окружающей жизни, невозможно совсем от идеологии абстрагироваться), точно можно заметить одну важную особенность работы учителя по методу проектов (во всех его вариациях) Это — большая степень неопределённости, которая возникает в ситуации необходимости выстраивания работы не столько на основе заранее спланированной программы, сколько от текущих (и меняющихся!) интересов конкретных детей и условий окружающей их жизни.

Это требует от учителя как особых навыков наблюдения за детьми и ситуацией, в которой они находятся, и умения делать выводы, реагировать на живую текущую ситуацию, так и основательного владения «предметным» содержанием, которое важно «вписывать» в текущую деятельность детей (а не наоборот — детей «впихивать» в освоение предмета, смысл которого прямо сейчас им не очень понятен).

Обсуждению возможных ходов в организации содержания образования в школах, применяющих идеи метода проектов, подготовки дидактического материала для работы в логике метода проектов будет посвящена следующая тема.

* Советская трудовая школа: Книга для чтения и работы по основам советской системы воспитания / под ред. А.Т. Калашникова. — М.: Работник просвещения. — 1926. — Т.2. С. 29

** Ривес С.М. Метод целевых заданий и Далтон-план в школе 1 ступени. — М.: Работник просвещения. — 1927. С. 13.

Глава 5. Содержание образования в программах и учебных планах школ, использующих метод проектов

Напомню, что метод проектов как один из центральных педагогических методов брали на вооружение те школы, которые соотносили свою деятельность с идеями «новой школы», «трудовой школы».

В этой главе мы несколько углубимся в анализ общих тенденций и отличий, связанных с формированием учебных программ при реализации этих идей в практике образовательных учреждений.

Идеология «новой школы» («трудовой школы», «школы действия»...) требует не только смены основных приоритетных методов учебной работы, но и изменения содержания учебного процесса – как самого материала, так и его организации. То есть разработки новых учебных программ.

Перечислю (в очередной раз) основные принципы формирования учебной программы, заявляемые сторонниками идей «новой школы»:

- а) организовывать работу, опираясь на интересы, потребности ребёнка;
- б) школа должна быть неразрывно связана с жизнью, сама жизнь должна диктовать программу;
- в) школа должна быть трудовой, активной;
- в) устранение дробности предметов, комплексность школьной программы;
- г) основным содержанием должна быть проработка детского опыта.

Несмотря на общность оснований, разнообразие педагогических подходов к реализации этих принципов и различие в социально-экономических ситуациях в разных странах приводят к разнообразию вариантов программ. В этой главе мы рассмотрим подробнее особенности формирования программ ГУСа в послереволюционной России и позиции по проектированию учебных программ, которых придерживались лидеры «новых школ» в Европе, на примере лишь некоторых их работ.

Так на основе программы О. Декроли были составлены программы многих европейских учебных заведений. Идеи О. Декроли по составлению учебных программ были одними из самых распространённых и влиятельных среди «новых школ» в Европе первой трети XX века.

Важнейшим является вопрос о понимании основных интересов и потребностей детей. А. Феррьер, являвшийся последователем О. Декроли в вопросах формирования учебной программы, выделял шесть этапов/периодов детства и юности в зависимости от характера интересов, господствующих в этих возрастах. Данные этапы устанавливаются в соответствие с биогенетическим законом и эволюцией психологических типов, как их понимает А. Феррьер.

| | | |
|--------|-----------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1 этап | 1–3 года | Сенсорные интересы |
| 2 этап | 4–6 лет | Период рассеянных интересов или возраст игр |
| 3 этап | 7–9 лет | Период непосредственных интересов |
| 4 этап | 10–12 лет | Период конкретных специализированных интересов или возраст монографий |
| 5 этап | 13–15 лет | Период простых абстрактных интересов |
| 6 этап | 16–18 лет | Период сложных абстрактных интересов |

Понимая, что это – лишь общая схема, допуская множественность вариантов её реализации, А. Феррьер предлагает следующее распределение материала школьной программы по этапам:

| | |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 и 2 этапы | Возраст «первого детства». |
| 3 этап | Возраст «деятельностей первобытного человека». В этом возрасте в школе нельзя предлагать детям логически построенную программу занятий. |
| 4 этап | Начинается две группы предметов, объединяющихся вокруг изучения природы и человека. Изучается математика (арифметика и геометрия). Все занятия сопровождаются свободным ручным трудом. |
| 5 этап | Возраст ремесленника. Дальнейшая дифференциация учебных предметов. Более систематичное изучение истории, географии, физики, химии, иностранного языка и т.п. Треть времени должна быть отдана занятиям по выбору, с обязанностью выбрать что-нибудь из трёх деятельностей: <ul style="list-style-type: none"> а) подготовка к будущему ремеслу, б) дополнительные занятия по общеобразовательным предметам, в) курсы подготовки к будущей специальности. |
| 6 этап | Только 2 часа в день на обязательную общеобразовательную школьную работу. Всё остальное время отводится на обязательную профессиональную подготовку. |

* Познанский Н.Ф. Конструктивное воспитание. Педагогические идеи А.Феррьерера. – Саратов, 1928. С. 54-61.

Для ребёнка 6–10 лет А. Феррьер предлагает такое распределение времени в школьной программе:

1/10 времени – абсолютная свобода (при условии, чтобы ребёнок не вредил ни себе, ни другим) – игры, конструктивные работы или труд при полной самостоятельности;

8/10 времени – деятельность в основе своей самостоятельная, но взрослый направляет её к целям, содействующим росту ребёнка;

1/10 времени – предписанная деятельность, физиологически и психологически полезная, которую ребёнок не выполнил бы по собственному желанию.

При этом А. Феррьер призывает стремиться к тому, «...чтобы деятельность перешла из третьей стадии во вторую, а главное, из второй в первую...»^{*}

О. Декроли, выстраивая учебную программу, меняет материал, над которым должна вестись работа в школе. Если «старая школа» брала материал из различных дисциплин, мало связанных и мало доступных детскому пониманию, то Декроли предлагает брать его из совершенно иных источников. Этими источниками являются ребёнок и его интересы. Но каковы же интересы ребёнка? Очевидно, они базируются на основных потребностях ребёнка. О. Декроли считает, что ребёнку важнее всего знать самого себя – какое у него строение, как работают его органы, каково их назначение, как он спит, ест, дышит, играет, работает, почему боится или сердится... Но ребёнок живёт в определенной среде, с которой активно взаимодействует, а значит необходимо изучать и среду. Но среда достаточно обширна. Что нужно выбрать для изучения? О. Декроли отвечает на этот вопрос следующим образом: «Я смотрю на среду с точки зрения ребёнка и устраняю, по возможности, все, что не связано с его жизнью.»^{**} Такой своеобразный «центризм» своей программы Декроли пытается обосновать при помощи детской психологии, ссылаясь на естественную склонность ребёнка все относить к себе. «Это так называемый антропоцентризм, и, что бы ни думали о нём моралисты, из него надо извлечь пользу, по крайней мере, на первой ступени обучения».^{***}

Итак, программа Декроли состоит из двух разделов: 1) познание ребёнком себя, 2) познание ребёнком окружающей среды. В первом разделе Декроли выделяет следующие потребности ребёнка:

- а) потребность в питании,
- б) потребность бороться против суровости климата,
- в) потребность защищаться против опасностей и разных врагов,
- г) потребность действовать солидарно, работать, отдыхать, совершенствоваться.

Во втором разделе Декроли выделяет природную среду (живую и неживую) и человеческую среду (школа, семья, общество).

* Познанский Н.Ф. Конструктивное воспитание. Педагогические идеи А.Феррьерера. – Саратов, 1928. С. 64.

** Поляк Г.Б. Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли / С предисловием А.П. Пинкевича. – М.: Работник просвещения. – 1928. С. 12.

*** Там же.

Соответственно вышеизложенному описание схемы школьной программы таково:

1. Ребёнок и его потребности.
Потребность в питании.
Потребность бороться против суровости климата.
И т.д.
2. Ребёнок и его среда.
Ребёнок и животные.
Ребёнок и растения.
Ребёнок и земля, воздух, вода, камни.
Ребёнок и солнце, луна, звёзды.
Ребёнок и семья.
Ребёнок и школа.
Ребёнок и общество.
И т.д.

Важной особенностью программы Декроли является наличие двух её описаний – для педагогов и для детей. О. Декроли считал, что дети должны также понимать, чем они будут заниматься, в его школе ученики принимали активное участие в планировании своей учебной работы и, соответственно, было необходимо формулировать основные положения программы на языке, доступном детям.

Так, например, раздел «Ребёнок и его потребности» описывался следующим образом:

Я голоден; я ем, пью, дышу, соблюдаю опрятность.

Мне холодно; одежда, жилище, отопление.

Мне страшно; опасности, средства защиты и безопасности.

Я люблю работать с другими, чтобы быть сытым, согретым, чтобы мне не было страшно.

В своей программе Декроли предлагает рассматривать вначале основные потребности как таковые, а потом в отношении к перечисленным участникам природной и общественной среды. Таким образом, он устанавливает взаимоотношения между первым и вторым разделом программы. При исследовании взаимоотношений среды и потребностей ребёнка Декроли предлагает искать ответы на следующие вопросы:

1. Благоприятно или неблагоприятно действие данной среды на индивидуума?

2. Как индивидуум воздействует на данную среду и как он использует её для удовлетворения своих потребностей?

3. Какие требования ставит жизнь перед ребёнком в отношении его поведения в интересах своего блага и блага человечества?

Тем самым, свою программу О. Декроли базирует на четырёх основных комплексах, основных потребностях (он называет их «центрами интересов»). Возможно, конечно, использование и других эпизодических тем, если они глубоко заинтересуют ребят. Так, например, в опыте школы О. Декроли «эпизодически»

ми» были сезонные «комплексы» — осень, День всех святых, Рождество, Новый год, каникулы...

По времени эта программа распределена на все 8 лет (бельгийской) начальной школы, но проработка «центров интересов» с каждым годом углубляется. Первый год прорабатываются поверхностно, ориентировочно все четыре центра интереса. Второй год отводится на углублённую работу со всеми четырьмя центрами. В течение третьего — шестого годов в школе прорабатывается в год по одному центру углублённо. Седьмой и восьмой года отводятся для изучения теоретических вопросов, связанных с темами центров.

На основе программы О. Декроли работали очень многие школы, при этом она подвергалась критике современников, педагоги брали её за основу, дорабатывая многие моменты по-своему. Критики отмечали, например, следующее:

1. Действительно ли соответствует система потребностей, предложенная О. Декроли, основным интересам детей (особенно младших)? Не слишком ли она искусственна?

2. Некоторые материалы программы на самом деле слишком далеки от ребёнка. Материал про опасности чрезмерно мрачен и проработка его в течение целого года способна навеять на ребёнка смертную тоску.

3. Прохождение одного лишь комплекса (центра) в течение целого года может убить всякий интерес детей к школе.

4. В программу не включён человеческий труд по удовлетворению потребностей.

5. Необходима разбивка плана каждого из центров интересов по временам года, чтобы отдельные разделы центра проходились в связи с жизнью природы и т.д.

Российские авторы добавляли, что программа уделяет мало внимания изучению социальной жизни (на первом плане оказывается природа). Высказывалось предложение, что в центре программы О. Декроли необходимо заменить ребёнка индивидуального на ребёнка социального.

Разработку комплексных программ вели и немецкие педагоги. Так, в качестве основы программ (их «комплексирующего» стержня) они предложили принцип «от ребёнка к миру», предусматривающий ряд последовательно, от года к году расширяющихся образовательных кругов. «Наиболее полно такой подход был реализован в Лейпцигских программах (1920), где была предложена следующая схема: 1 и 2-й годы — дом, двор, улица (т.е. ближайшие окрестности), 3-й год — жизнь района, 4-й — ближайшие и отдалённые окрестности). В программах Лейпцигского педагога О. Эрлера (1922 — 23 гг.) был реализован принцип последовательного продвижения ребёнка от познания родной семьи к познанию родной и других стран.» По такому же принципу строились и программы австрийских педагогов для 1 — 5 классов (1919), где учебный материал брался сначала из окружающей ребёнка среды, затем из жизни края, а далее из жизни государства и всего мира.

* Богуславский М.В. Творческое использование западных педагогических технологий в деятельности НПС ГУСа. // История педагогической технологии. — М.: НИИ ТИИП, 1992. С. 99.

Общие установки российской послереволюционной школы во многом совпадали с позициями европейских и американских педагогов. Это позволяло активно использовать их опыт при создании новой школы в России и формировании её программы. При этом российская школа шла своим путём, что было обусловлено как имеющимся дореволюционным опытом (С.Т. Шацкий, Н.И. Попова, П.П. Блонский...), так и политической спецификой зарождающегося государства.

Так, Н.Ф. Познанский, российский исследователь деятельности А. Феррьера, отмечал следующие положительные моменты в современной ему «буржуазной педагогике», совпадающие с основными тенденциями советской педагогики:

«1. Отказ от одностороннего интеллектуализма и стремление к гармоничному развитию личности.

2. Стремление превратить школу в организованную детскую жизнь.

3. Тщательная физическая культура.

4. Поиск педологического обоснования педагогической практики.

5. Стремление к максимальной активизации детского коллектива.

6. Стремление развивать врожденные способности и склонности, а не навязывать детям чужого им и не интересного («изнутри — наружу», а не «снаружи внутрь»).

7. Организация самоуправления учащихся.

8. Воспитание «организаторов» жизни.

9. Воспитание коллективизма.

10. Введение физического труда в педагогический процесс.

11. Введение краеведческого элемента в школьную работу

12. Индивидуализация образовательной работы.

13. Стремление к комплексному преподаванию.

14. Поощрение свободного детского творчества.

15. Поиски педагогически ценных форм учета работы.

16. Широкое применение экскурсионной работы.

17. Выработка школьных стандартов.

18. Изучение образовательного материала с точки зрения соответствия его психологическим типам и возрастным интересам и способностям.

19. Стремление вовлечь широкие общественные круги в реформу воспитания.»

Для отработки всех практических вопросов воплощения в жизнь принципов единой трудовой школы по предложению П.Н. Лепешинского (1918), поддержанному Наркомпросом, создавались опытно-показательные учреждения. Н.К. Крупская, А.В. Луначарский подобные учреждения рассматривали «как педагогические лаборатории, экспериментальные участки, где определялись, формировались новые методы советской школы.» А.В. Луначарский отзывался об опытно-экспериментальных учреждениях как о «рычаге, с помощью которого Наркомпрос

* Познанский Н.Ф. Конструктивное воспитание. Педагогические идеи А.Феррьера. — Саратов, 1928. С. 118.

** Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т.Шацкого. — М.: Прометей. — 1993. С. 7.

будет поднимать работу массовой школы, улучшать её». В «Положении об опытно-показательных учреждениях», принятом коллегией Наркомпроса в 1918, году было записано: «Задача опытно-показательных школ заключается в том, чтобы усилиями лучших культурных работников способствовать делу изыскания путей и средств к действительному осуществлению в жизни связи идей трудовой школы, и в особенности её II ступени, с окружающей её общественно-трудовой жизнью, применительно к местным условиям производства, выявлению новых типов школьной работы, способствовать наглядному ознакомлению деятелей просвещения и трудовых масс населения с достижениями новой школы». В 1921 году уже работало около 70 опытно-показательных учреждений, в 1926 году – 20 центральных и 106 местных опытно-показательных учреждений.

Многие из этих учреждений создавались на базе уже работающих учреждений, возглавляемых педагогами, работавшими ещё и до революции. Таковой, например, была Первая опытная станция С.Т. Шацкого. Основываясь на опыте этих учреждений, были составлены первые школьные программы ГУСа. Особую роль в появлении программ играл С.Т. Шацкий и его коллеги по Первой опытной станции. «На базе программных достижений некоторых опытно-показательных учреждений (Шатурская опытная станция, Первая опытная станция и др.) и массовых школ создаются в 1923 году схемы программ ГУСа, а затем в 1924 году и самые программы ГУСа на основе комплексной системы». Об участии С.Т. Шацкого в составлении схем и программ ГУСа вспоминает П.П. Блонский в своих мемуарах: «Эта схема была продуктом трех лиц: Крупской, Шацкого и меня...»

С.Т. Шацкий при составлении программы деятельности школы огромное внимание уделял изучению детьми жизни и участию в ней. Он считал необходимым учёт всех условий окружающей среды школы и использование её возможностей в школьной работе. В программы ГУСа, кроме комплексности, также была заложена идея местного их наполнения. То есть, содержание комплексов, предлагаемых Программами, должно было появляться в зависимости от условий той местности, в которой находилась школа.

Но, по мнению Шацкого, важно было не только изучать местные условия жизни, чтобы понимать их, но ещё и для того, чтобы в них вмешиваться, чтобы школа могла принять доступное ей участие в местной жизни. Это был принципиально важный момент создания подлинно трудовой школы. Сравнивая современную ему школу в 1925 году со «старой школой», С.Т. Шацкий отмечал: «В нашей современной школе больше жизни, больше активности, меньше дела с книгой, через которую рассматривается жизнь, но принципиально мы остаёмся на той же позиции quasi-трудовой школы, на которой стояла и стоит новая школа: германская, швейцарская, бельгийская и английская. Кое-какие исключения в этом смысле представляет американская школа.»

* Авксентьевский Д.А. Опытные станции Наркомпроса и их будущее. – М., 1925. С. 12.

** Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т.Шацкого. – М.: Прометей. – 1993. С. 7-8.

*** Там же, с. 89-90

**** Блонский П.П. Мои воспоминания. – М.: Педагогика, 1971. С. 171

Если С.Т. Шацкий, придавая первостепенное значение изучению и участию в жизни в школьной работе, при этом уделял много внимания и традиционно школьным задачам – отработке навыков грамотности, счёта, то ряд педагогов общую установку на связь школы с жизнью воспринимали слишком прямолинейно. Среди различных позиций, существовавших в то время в педагогической среде по отношению к программе школы, наряду с точкой зрения А.Г.Калашникова и А.П.Пинкевича (сводившейся в конечном итоге к созданию учебных учреждений по типу дореволюционных гимназий) активно пропагандировалась теория «отмирания школы» (сотрудники Института методов школьной работы В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина и др.). Они утверждали, что главное – бросить все силы на борьбу за социально-экономическую и культурно-бытовую перестройку социальной среды и добиться в этом деле победы. Тогда школа как сфера централизованного процесса воспитания, планомерного воздействия на личность, отомрёт, растворится в обществе, воспитывать будет вся социальная среда. Их идеалом были «школа-жизнь», «школа-производство». К сожалению, деятельность этих педагогов была необычайно активна, сопровождалась «правильной» партийной фразой, а позже (в конце 20-х – начале 30-х годов) приклеиванием «правильных» в данный период ярлыков. Деятельность школ, работавших на основе этих идей, часто сводилась к организации трудовой деятельности школьников. В том числе, и активность этой группы привела к компрометации идеи взаимодействия школы и социальной среды.

Принципиально важным при формировании школьных программ являлось то или иное понимание трудовой школы.

Сущностную критику искажений понятия трудовой школы в педагогике России послереволюционного периода дал в своей работе С.И.Гессен.

В противопоставление профессиональной школе, в центре которой стоит сама профессия – соответствующее ремесло или занятие, служащие предметом обучения, С.И. Гессен подчёркивает, что «... трудовая школа, даже когда она исходит из труда, имеющего производительное хозяйственное значение, полагает в центре даваемого ею образования уже не интересы самой профессии (ремесла или занятия), а интересы личности образовывающегося.» Трудовую школу Гессен противопоставляет также старой школе, которую называет пассивной. И в этом противоречии «пассивность – активность», по мнению Гессена, и кроется принципиальное отличие именно трудовой школы. Вторым важнейшим качеством трудовой школы является целостность. В строящейся на этих основаниях трудовой школе самым наилучшим способом достигается и задача научного образования, и развитие личности вообще.

Неправильно, по мнению Гессена, понимать трудовую школу как школу преимущественно ручного труда. «Ручная работа, как и всякая другая, может строиться не по принципу целостности, а по принципу одинаковости, как это и бывало всегда в старой школе на уроках ручного труда.» Гессен приводит пример чтения в классе по трудовому принципу. Важнейшим, в этом смысле, этапом является со-

* Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т.Шацкого. – М.: Прометей. – 1993.

** Гессен С.И. Основы педагогики. – М.: Школа-пресс, 1995. С. 127.

*** Там же, с. 133.

вместное обсуждение прочитанного, когда каждый ученик выносит на общий суд подмеченные им индивидуальные черты прочитанного. В результате совместного обсуждения и возникает продукт общего труда. «Смысл трудовой школы состоит не в том, чтобы свести всякий умственный труд к физическому, но в том, чтобы всякий труд, как физический, так и умственный, сделать источником целостного развития личности. Написанные или сказанные учеником слова, так же как и действия его рук должны отражать в себе и созидать собою личность ученика. Тогда ученик не только станет незаменимым участником совокупной работы класса, но и определит своё индивидуальное место в мире, научившись всякую деятельность связывать с целостностью природы и культуры.»*

То есть существо трудовой школы не в том, что дети будут выполнять в ней работу, которую уже ранее выполняли другие, а в том, что они иначе будут выполнять эту работу, так что она будет служить источником развития личности. По мнению Гессена, неверно то понимание трудовой школы, согласно которому трудовое обучение имеет лишь там, где в результате совместной работы класса возникает некий общественно полезный продукт труда. Сущность трудовой школы состоит в том, что вместо пассивного повторения за учителем одного и того же образца, все дети в совместной работе создают некий до того не бывший общий продукт, который не должен всенепременно иметь общественно полезную хозяйственную ценность. Этот взгляд Гессена близок воззрениям американских педагогов, последователей Дьюи.

Критикуя, с одной стороны, сведение трудового принципа к ручному труду, с другой стороны, Гессен подвергает сомнению и полезность для реализации трудовой школы её чрезмерной индустриализации, которая часто не давала ребёнку никакой пищи для самостоятельной, развивающей его личность деятельности.

Идея «индустриализации школы», исходя из определённого социально-политического взгляда на эпоху, суживает понятие труда, понимая под ним исключительно «индустриальную работу», «машинный труд», «труд на фабриках и заводах». Её сторонники размышляют следующим образом: школа должна иметь тесную связь с жизнью, а современная жизнь есть эпоха машинного производства, значит, всё образование в трудовой школе должно сосредоточиться вокруг «индустриального труда». Но часто в связи с невозможностью реальной работы школьников на производстве, идея индустриализации труда в школе вела на деле к тому, что «активная деятельность ребёнка заменяется пассивным ознакомлением, труд — присматриванием, самостоятельное исследование действительности и применение добытого знания к жизни — выслушиванием рассказов о чужой жизни и трудовой деятельности других.»**

Подводя черту под обсуждением проблем формирования и реализации учебных программ, отмечу следующее.

Многие проблемы, с которыми сталкивались педагоги при поиске путей реализации идеи комплексности программ, связи их с жизнью, опоры на детские интересы, были общими для этого направления педагогической мысли и практики.

* Гессен С.И. Основы педагогики. — М.: Школа-пресс, 1995. С. 134.

** Там же, с. 147.

Таковыми проблемами были:

- поиск путей определения истинных интересов детей;
- необходимость формирования программы деятельности школ непосредственно в живом педагогическом процессе;
- поиск сбалансированного подхода к пониманию трудового принципа новой школы;
- определение границ взаимодействия школы и окружающей жизни в формировании школьных программ и т.д.

Важно отметить, что для реализации проектного подхода требуется достаточная материальная база школы и соответствующая подготовленность педагогов. В 20-е годы в России удачно эта практика складывалась в опытных школах, отличавшихся, прежде всего, качеством педагогического состава.

Существенной проблемой на путях реализации идей «новой школы» в российской истории являлась (и является ныне) установка на ускоренные темпы воплощения всего (в том числе, новой школы). Такое желание быстрого изменения всего школьного дела («пятилетка за четыре года») приносит больше вреда, чем пользы, поскольку опытная работа требует вдумчивого и очень аккуратного подхода. Желание же срочного внедрения идей в массовую практику приводит лишь к компрометации идей.

И ещё одно весьма важно замечание. Воплощение обсуждаемых нами оснований школьных программ на практике подразумевает наличие уважения к свободе и жизни каждого ребёнка, определённую автономию школы, в реальности в качестве цели ставит всесторонне развитую личность. В конце 20-х — начале 30-х годов на территории России эти идеи противоречили тенденциям развития советского общества, направленным на гегемонию административно-командной, тоталитарной системы, где внутренняя свобода личности исключалась. Приверженность им европейских обществ позволило гораздо более серьезно продвинуться в реализации идей метода проектов в программы и практику массовых школ.

И это — как и позитивный опыт многих российских школ — показывает, что при вдумчивом подходе к реализации этих идей достигаются прекрасные результаты, и, в том числе, по критериям «старой школы».

Глава 6. И другие близкие методы

Обсуждая разные вариации метода проектов и возможные основания формирования учебных программ школ, мы сталкиваемся с тем, что регулярное использование метода проектов само по себе тянет за собой и необходимость освоения учителями и других важных для идей «новой школы» методов, которые соответствуют тем же принципам, но технологически дорабатывают, дополняют как таковой метод проектов. Или просто становятся частью учебного цикла, стержнем которого является метод проектов. Поскольку для качественной организации работы и учителя и школы важно владеть палитрой разнообразных, но ценностно единых методов, то остановимся немного на беглом описании некоторых важных технологий.

Среди методов, актуальных для реализации принципов трудовой школы, и активно использовавшихся в американской школе первой трети 20 века, Е.Н.Янжул, автор книги «Американская школа нашего времени», приводит, например, следующие:

1. МЕТОД ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.Янжул приводит мнение американского педагога Форстера: «Для меня несомненно, что система взаимного обучения, как её олицетворяли когда-то Белль и Ланкастер в Англии, в школе будущего займёт снова большое место — не только потому, что она имеет огромное значение с точки зрения педагогической техники, но ещё и потому, что в ней кроется масса этических, воспитательных сил».

Е.Янжул описывает, например, такой путь применения идеи взаимного обучения в американской школе начала 20 века:

«Последние двадцать минут из часовых уроков посвящаются таким занятиям, которые ведутся школьниками. Берутся обычно четыре предмета и пять минут посвящают каждому, причём ученикам позволяют ставить друг другу любые вопросы, на которые, как предполагается, они в состоянии ответить. После того, как один из учеников задал два или три вопроса, он назначает другого

взамен себя. Во время этой процедуры класс полон жизни и энтузиазма. Учитель в это время сидит в стороне и не принимает участия, только следит, чтобы дети не уклонялись от намеченного предмета. Такие выступления учеников в роли учителя, как замечено, благотворно действуют как средство для сохранения в памяти того, что ученики узнали».

2. МЕТОД САМООБУЧЕНИЯ

Чрезвычайно важно (для американской школы, и для нас сегодняшних, конечно, тоже) научить школьников учиться — пользоваться картами, таблицами, справочниками и пр.

Так в одном из американских педагогических изданий за 1911 год приводится следующее сопоставление прежнего наглядного обучения в Америке с современным:

«Прежний: Учитель сам демонстрирует предмет в присутствии класса, который находится в положении заинтересованных зрителей известного процесса.

Теперешний: Учитель кладёт весь материал на столы учеников и, с минимумом предварительных указаний, направляет их к желательным выводам и заключениям.»

3. МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ

Для самообучения учащихся, по представлению американских педагогов, недостаточно одной книги: нужно самостоятельное наблюдение.

Так, например, в отчёте Бюро образования за 1901 год говорится: «Мы страдаем от ложных идеалов образования, которые нам переданы от эпохи Возрождения. Мы, по-видимому, полагаем, что одолеть книгу — есть главнейший путь к тому, чтобы сделаться учёным, а сделаться учёным — это цель образования... Прошло время, когда человек мог сделаться учёным лишь через книгу. Мы живём в столетии естественных наук, а их основными методами являются: наблюдение и эксперимент... Почти всё, что может быть узнано из книг, лучше может быть узнано в городских парках, в музеях, галереях, театрах, лекциях, проповедях, наконец — в деловой жизни. Всё это даёт общее образование всякому, кто готов к его восприятию. По крайней мере, так же важно, чтобы ребёнок мог хорошо наблюдать, как чтобы он мог овладевать книгой. Проблемы, которые жизнь представляет на решение каждому человеку, не могут быть разрешаемы из книг».

5. МЕТОД ЭКСКУРСИЙ.

В обсуждаемое время и в американском образовании, и в опыте российских педагогов, экскурсии начинают играть большую роль. Они используются и с целью предпрофессионального образования, для знакомства с промышленностью, и с целью изучения природы. Причём они являются не только желательным дополнением обычных уроков, но и становятся важным звеном обучения, необходимым условием его успешности. Организацией экскурсий занимаются не только сами педагоги школ, но и специализированные организации, в частности, «детские музеи».

* Янжул Е.Н. Американская школа нашего времени. — М.; Л.: Гос изд-во, 1926.

6. ЛАБОРАТОРНЫЙ МЕТОД.

Развитием принципа самостоятельности учеников явился в Америке так называемый «лабораторный метод» – или Дальтон-план – от названия городка Dalton, где в одной из школ её заведующей Е.Паркхерст впервые был проведён опыт превращения классов в своего рода лаборатории, в которых ученики самостоятельно проходят предметы с помощью предоставляемых в их распоряжение книг и учебных пособий, лишь в крайнем случае пользуясь содействием присутствующей здесь же учительницы.

В логике Далтон-плана программы всех предметов разбиты на части, соответствующие числу учебных месяцев. Месячный план разбит на недельные задания. Классы превращаются в лаборатории. Каждому предмету отводится своя комната. Библиотека разделяется по предметам. Имеются: географическая лаборатория, историческая, литературная... Звонков и перемен нет. Ученик, утомившийся работой в одной лаборатории, переходит в другую, может и отдохнуть – посидеть где-нибудь, почитать... Каждый работает без задержки, своим темпом, не дожидаясь отстающих. Практикуется система карточек для учета успешности детей. Время, сэкономленное на каком-нибудь предмете, ученик может посвятить своим «слабым» предметам.

В знакомстве с различными педагогическими методами – предшественниками и «партнёрами» метода проектов, системное использование которых позволит построить целостный учебный процесс в школе на идеях «новых школ» и со стержнем в виде метода проектов, уделим внимание ещё ручному труду и самостоятельной работе.

7. РУЧНОЙ ТРУД

В «новых школах», в частности американских, как впрочем, и во всех известных нам европейских, и российских ручному труду уделялось особое внимание. Преимущества обращения в школьной программе к этому виду деятельности американские педагоги, например, формулировали следующим образом:

1. Ручные работы удерживают дольше учащихся в школе, и большинство поступивших в среднюю школу оканчивает её. Школа теперь более привлекает, интересуется по разнообразию занятий.

2. Ручные работы оказывают серьёзное моральное воздействие на подростков. Родители подтверждают, что дети и дома стремятся устраивать мастерскую, где с величайшим усердием занимаются.

3. На детей медлительных словом и мыслью, ручные работы производят настолько возбуждающее влияние, что они легко сравниваются с другими.

4. Изучение форм, материалов, процессов работы, облегчает изучение математики.

5. Ручные работы обнаруживают личный вкус и индивидуальные способности.

6. Профессия ручного труда, приобретая достоинство и уважение в глазах населения, поднимает промышленное благосостояние страны.

7. Ручные работы развивают способность изобретения.

8. Способности, развитые школой с помощью ручного труда, упрощают для молодого человека вопрос с приобретением средств к существованию.

Н. Мальцева свидетельствует: «Заводы, фабрики наперерыв разбирают окончивших Manual training schools» и дают им солидное вознаграждение».

Замечу, что необходимости возвращения ручного труда в «классическую», «книжную» школу уделяли внимание, конечно же, не только американские педагоги. Приведу лишь одну цитату из статьи П.А.Кропоткина «Умственный и ручной труд»: «Молодежь очень легко усваивает законы химии и её формулы, если ученики сами делают первоначальные опыты при помощи пробирок, но им трудно понимать начала механики... в особенности потому, что им только показывают издали машины, вместо того, чтобы заставляя их изготовлять простые аппараты для того явления, которое они изучают...Ученики легко могут делать сами простые машины для наглядного изучения законов о силе, но вместо того их обучают отвлечённым способом при пособиях рисунков.»

8. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Организации индивидуальной самостоятельной работы в первой трети двадцатого века придавалось большое значение. В различных источниках приводится множество вариантов распределения учебного времени по формам учебной работы (коллективная, групповая, индивидуальная) – вплоть до 80%, но никак не меньше 30%. Разнообразных форм, систем организации индивидуальной самостоятельной работы было множество (метод М.Монтессори, Дальтон-план, Виннетка-план...). Педагоги, реализующие идеи «новой школы», проявляли специальный, принципиальный интерес к этому вопросу. Иного быть и не могло, так как в основе «новой школы» лежит та идея, что в школе позиция ученика должна быть активна – в школе не учат, в школе учатся. Отсюда столь большое внимание педагогов этого направления, уделяемое обучению детей самостоятельному учению, самостоятельной работе с книгой, методам систематизации знаний, научной организации труда (см. тексты С.Т. Шацкого, М.М.Пистрака, О. Декроли, С. Френе, Е. Коллингс...)

Так, в опыте Первой опытной станции (рук. С.Т.Шацкий) педагоги уделяли много внимания индивидуализации обучения, внимательно наблюдая за ребятами, за их индивидуальными способами работы и мышления; разработали специальную программу обучения детей оптимальным способом самостоятельной работы с материалом; при работе над навыком работы с книгой проводилась специальная работа с карточками, на которые выписывались мысли, цитаты к изучаемой теме.

Сотрудники Декроли считали, что система индивидуальной организации школьной работы, при которой каждый ученик работает сам, своим темпом, приучаясь самостоятельно мыслить и работать, должна быть организована в форме самообучения. Но! Поскольку речь идёт, в том числе, и о младшей школьной ступени, то самообучение это возможно лишь при наличии разработанной системы соответ-

* Мальцева Н.С. Американская школа и принцип ручных работ. – Пг.; Варшава. – 1915.

** Кропоткин П.А. Умственный и ручной труд.– М., – 1910.

ствующих пособий. У Декроли эта научно разработанная система вспомогательного дидактического материала была. В неё входили система карточных заданий и образовательных игр.

Сделаем здесь важный акцент на следующем. Одной из идей педагогов «новой школы» было то, что основную информацию ребёнок должен получать не от учителя, а самостоятельно. И тогда учитель становится не информатором, а организатором, мотиватором, помощником; основной же направляющей, ведущей силой является специальным образом организованный учебный материал. Это очень важная принципиальная технологическая идея – перенесение центра активности от пары «ученик – учитель» на взаимодействие типа «ученик – учебный материал – учитель». Обучение становится технологичным в том смысле, что для организации процесса необходимо наличие специально подготовленного материала и правильно (по процедуре) организованной работы. Эта идея работает как у О. Декроли, так и у М. Монтессори, в Дальтон-плане и т.п. Отмечу лишь одно, но важное отличие. М. Монтессори использует в своём материале больше абстрактных форм, О. Декроли же старается брать материал из жизни ребёнка.

Декроли вообще был противником учебников, так как считал, что учебник не оставляет места для детской любознательности, для «сюрпризов». Он считал, что можно пользоваться книгами, как первоисточниками информации для детей, и системой заданий, изложенных на карточках. Условия грамотного составления рабочих карточек были следующие: 1) задания должны требовать от детей посильной работы; 2) работа должна быть разложена на этапы. По мнению коллег Декроли, когда на карточку помещается сразу слишком много вопросов, у ребёнка уменьшается интерес.

Приведём несколько примеров таких карточных заданий. Каждая следующая цифра означает новую карточку.

Почка

1. Посмотри и зарисуй почку сирени.
2. Поставь ветку с почкой в воду.
3. Зарисовывай почку ежедневно.
4. Наблюдай, что делается с почками сирени в саду.
5. В июне. Есть ли ещё почки на деревьях?
6. Скажи мне, когда ты их снова увидишь?

Площадь круга

Цель заданий: подвести ребёнка к отысканию формулы площади круга.

1. Начертите вписанный шестиугольник стороною в 2 см. Измерьте апофему.
2. Удвойте число сторон многоугольника. Измерьте сторону и апофему нового многоугольника. Сравните площади обоих многоугольников. Какая из них больше?
3. Удвойте в третий раз число сторон многоугольника. Измерьте его сторону и апофему. Прodelайте в четвёртый раз ту же работу. Что вы замечаете?

4. а) Сравните длину периметра первого многоугольника и длину окружности. б) Сравните длину апофемы первого многоугольника с длиной радиуса окружности. в) Что вы замечаете?
и т.д.

Заметим следующее. Каждая карточка по отдельности не слишком сложна для самостоятельного выполнения учеником. Задания карточки побуждают ребят практически работать и проводить маленькое самостоятельное исследование. Тот же самый материал можно было бы объяснить в виде лекции, времени, наверняка, отняло бы меньше. Но здесь ребёнок дойдет до формулы сам, что невероятно важно, и главное, наверняка усвоит её. Чего не гарантирует лекция.

На примере работы школы Декроли посмотрим, как в общую систему работы на основе детского интереса вписывается индивидуальная работа.

Работа по центру интересов начиналась с планирования самими детьми вместе с учителем комплекса. Ребята обсуждали вопросы, которые надо разъяснить по ходу работы, планировали этапы своей деятельности.

Вторым этапом было отыскивание необходимого материала.

Далее в течение какого-то времени (до 2-3 месяцев) шла проработка материалов комплекса, где и использовались активно карточные и игровые задания.

В конце этой работы проводилась систематизация проработанного материала с составлением таблиц.

В процессе работы ребята свободно выбирали темы по изучаемому центру интересов и готовили самостоятельно доклады по ним. И в конце работа по центру интересов заканчивалась конференцией, где ученики выступали с докладами.

Конечно же, вся эта работа строится на тех же принципах, что и метод проектов. Между прочим, многие иностранные авторы так и называли систему Декроли – «бельгийский метод проектов».

Как мы видим, технологически идея метода проектов оказалась очень конструктивной и применимой. Во многих странах в различных условиях на разнообразном учебном материале выстраивались учебные процессы, схожие по основным принципам. Говоря о трудностях практического применения метода проектов, выделим проблему соотношения необходимости тренировки навыков и метода проектов.

Отчасти навык – действительно проблема, требующая размышлений и поиска решений, поскольку приоритеты в методе проектов расставлены несколько иначе, чем в обычном учебном процессе. Отработка навыка как бы чуть отсрочена, по крайней мере, не является довлеющей задачей над всем уроком. И навык появляется, может быть чуть позже, но что принципиально – осознанный. С другой стороны, как раз многие из методов, дополняющих применение метода проектов и обсуждаемых нами в этой главе, уделяют много внимания проработке навыков.

Но, всё же, понимая актуальность этого вопроса, приведём ещё один пример работы с навыками наших предшественников.

В частности, интересен опыт педагогов Первой опытной станции (руководитель – С.Т. Шацкий). Одной из задач школ, относившихся к опытной станции, было активное участие в жизни волости, где они находились, и связь этой работы с учебной деятельностью. В своей работе «Опыт увязки формальных навыков с комплексными темами» С.Т. Шацкий писал: «Так как приобретение каждого навыка дело сложное, которое требует специального материала, то, по-моему, получается такой вывод: без всякого ущерба для комплексности можно утверждать, что отдельное время для упражнений необходимо. Не скажу, что навыки только возможны, нет они, просто необходимы...»*

Но для этого необходимо специально подготовить учебный материал. Так, обсуждая возможность связи учебной деятельности и общественной работы, Шацкий замечает, что у учителей станции довольно много материала, характеризующего жизнь района, окружающего школу. Материал может браться из специальных обследований экономического или бытового характера. «Самый трудный вопрос состоит в том, чтобы школа сумела перевести полученные данные на язык школьных заданий. Их, следовательно, необходимо соответственным образом переработать. Экономические данные получить можно, а что с ними делать? Вот как стоит вопрос.»**

На Первой опытной станции поступали следующим образом. Учителю в качестве пособия давали:

- карту волости с нанесёнными на неё всеми селениями, границами, школами, избами-читальнями...;
- основные сведения справочного характера по разным сторонам хозяйственной жизни волости;
- данные по каждому селению;
- разработанные данные по отдельным вопросам, интересующим школу в связи с её работой: трёхполье и четырёхполье, разведение картофеля в нашем районе, куроводство, овцеводство...

«Каждый учитель, работающий над той или иной темой из тех, которые здесь перечислены, получает ряд таблиц для детей, которыми они могут пользоваться. В таблицах имеются сведения о том, как обстоит дело с той или иной стороной хозяйственной жизни в волости, как обстоит дело с ней в данной деревне и каковы нормальные данные.

Например, в области куроводства дети могут узнать, что в волости более 17000 кур, что каждая курица даёт убытка от 1 до 2 рублей в год и что она может дать такой же доход. Указываются книжки, в которых можно прочесть, как надо ухаживать за курами. В области овцеводства приводятся те же данные, вполне реальные и проверенные. Учитель составляет ряд задач, которые могут решить дети, например:

* Шацкий С.Т. О том, как мы учили, и как следует учить... // На путях к новой школе школе. – 1926. – №11. С. 78.

** Там же.

вся волость вносит сельскохозяйственного налога 50000 рублей. От кур получается убытка столько-то, от овец столько-то... Как можно было бы выплачивать сельскохозяйственный налог, улучшив заботы о курах и овцах?

Решённая задача, имеющая вполне жизненный характер, переписывается как можно лучше на карточку, а школьнику даётся поручение рассказать о ней дома, а затем прийти в школу и доложить, что из этого показа вышло.»*

Очевидно, что для вновь рождаемой советской школы одной из первоочередных педагогических задач стояла задача обеспечения школы дидактическим материалом и разработанной системой заданий, необходимых для воплощения обсуждаемых идей на практике. Эту проблему С.Т. Шацкий формулировал в 1926 году в журнале «На путях к новой школе» № 11. Но было ли у российской школы достаточно исторического времени для решения этой задачи?

* Там же.

Глава 7. Заключение

Завершая разговор о методе проектов в этой книге, я, конечно же, отдаю себе отчет, что она не исчерпала всю тему. Боюсь, что сделать это и невозможно, да и не нужно. Слишком объёмный опыт, слишком многообразны решения, слишком много вопросов, возникающих на практике.

Надеюсь, что те читатели, кто впервые знакомится с методом проектов, смогли составить себе представление о том, что это за «зверь такой»; а те, кто уже был знаком с ним раньше и, может быть, даже применяет на практике, — смогли посмотреть на метод проектов под иным углом зрения, соотнести опыт коллег со своим, сформулировать себе новые вопросы.

Мне кажется важным появление новых вопросов. В опыте наших предшественников, конечно, есть некоторые ответы на актуальные вопросы. Но точно не на все, ведь новое время формулирует и новые вопросы.

При этом, думаю, всё же опыт коллег может:

- помочь нам укрепиться в уверенности, что поиски путей реализации метода проектов на практике — это верный ход в деле улучшения жизни детей в школе;
- показать нам интересные и эффективные ходы, которыми можно искать выход в нашей конкретной ситуации.

Но, всё равно, конечно, искать нам придётся самим...

Я не ставил своей целью создать справочник по организации метода проектов, но всё же, надеюсь, что-то вам, уважаемые читатели, стало понятнее, яснее, узнаваемее.

И очень хочется надеяться, что я этой книжкой не отвратил вас от желания дальше работать по методу проектов.

И перед тем как предоставить вам самим возможность попробовать «спроектировать проект», продумать, как вашу педагогическую деятельность выстроить в логике метода проектов, я, завершая это небольшой разговор об истории становления метода проектов, ещё раз остановлюсь на некоторых моментах, которым учит нас опыт предшественников.

Для метода проектов характерна ситуация неопределённости — сама структура деятельности учителя и учеников зависит не столько от стройной и логичной структуры учебника (и учебной программы), сколько от спонтанных идей, интересов, возможностей детей, которым учитель предлагает вместе проектировать свою жизнь на конкретном промежутке времени.

К этому нужно быть готовым. Это не просто. Поначалу, может быть, и болезненно, но — опыт коллег показывает — научившись ощущать себя как «рыба в воде», управлять возникающими «подводными течениями», давая при этом возможность ребятам выбирать быть самостоятельными, учитель может провести свой «учебный корабль» мимо рифов и привести в нужный порт. Ну, или в какой-то иной порт, но это для путешественников не менее ценно. В том числе, с точки зрения образования.

Наши коллеги учат — наблюдайте! Помните, для капитана корабля важно умение слушать и слышать своих матросов — это помогает избежать бунта на корабле.

При работе по методу проектов для учителя важно умение включать ребят в деятельность, находить дело каждому — по его способностям, умениям, интересам, потребностям развития...

Работать командой — вот чему нужно учителю научить своих учеников. Учителю важно поставить перед собой задачу постепенно вырастить из учебной группы, класса (в котором случайно административной волей собрали детей) сообщество помогающих друг другу, заинтересованных друг в друге людей. С одной стороны, с таким сообществом любой проект по плечу, и обучение происходит более эффективно, с другой — именно грамотная работа над проектом и помогает воспитывать это умение — кооперации, командной работы...

Чрезвычайно важно изыскать возможность дать ребятам как можно больше времени работать руками, заниматься ручным трудом, разнообразными видами деятельности — но, что важно, продуктивной, конструктивной, общественно-полезной и признанной... Для современных детей ещё важно, конечно же, работать с современной техникой, оборудованием.

И, конечно же, важно помнить, что при работе методом проектов складываются особые отношения с тренировкой навыков. Нужно обязательно держать в поле зрения эту задачу (планируя всю работу), но помнить, что метод проектов, скорее — про навык самостоятельности, самоопределения, целенаправленной деятельности, командной работы, мотивацию к исследованию и пр., чем про конкретные предметные навыки. Но, похоже, без этих общих навыков не развить и конкретно предметных.

Планируя свою деятельность с детьми по методу проектов, нужно помнить, что это обязательно должен быть путь навстречу: учебной программы и интересов детей.

Напоследок, в качестве вероятной помощи при подготовке возможных проектов, могу предложить некоторые вопросы, отвечая на которые можно планировать свою работу методом проектов.

Готовясь изучать некоторый учебный материал методом проектов, имеет смысл поискать ответы на следующие вопросы:

- Каковы узловые, основные проблемы данной темы (что на самом деле нужно освоить, решить, чему научиться...)?
- На какие ещё проблемы выходят эти узловые проблемы (их смысловые связи)?
- Какие существуют практические выходы из этой темы (где может применяться на практике)? *или*
- Какие научные (исследовательские) проблемы невозможно разрешить, не разобравшись с этими «узловыми проблемами», *или*
 - Какие практические действия можно совершать с использованием «материала» данной темы?
- На каком уровне мы будем заниматься этими проблемами (возраст, опыт, ... детей)?
- Что *необходимо* знать (уметь) ребятам для того, чтобы смочь работать в проекте с этим материалом (какова смысловая сеть понятий)?
- На какие ещё предметные (тематические) области выходит материал темы?
- Какие могут быть идеи \ сюжеты проектов?
- Какова возможная мотивация \ заинтересованность детей участвовать в этих проектах?
- Какова возможная последовательность действий \ этапов проекта?
- Какие необходимо выделить мини-задания, мини-проекты, «технологические узлы»?
- Как организовать получение ребятами необходимой, отсутствующей у них информации?
- Как учителю отслеживать «правильность» продвижения по проекту; как ребята могут сами корректировать своё продвижение по проекту?

Успехов вам в поисках себя в проектной деятельности!!!!

Литература

1. *Авксентьевский Д.А.* Опытные станции Наркомпроса и их будущее. – М., 1925. – 99 с.
2. *Блонский П.П.* Мои воспоминания. – М.: Педагогика, 1971. – 175 с.
3. *Богуславский М.В.* Творческое использование западных педагогических технологий в деятельности НПС ГУСа. // История педагогической технологии. – М.: НИИ ТиИП, 1992. – 133 с.
4. *Гармаев А.Ц.* Не самоутверждение, а проявление самостоятельности // Гармаев А.Ц. Этапы нравственного развития ребёнка. – Решма: Свет православия, 1998. – 128 с.
5. *Гессен С.И.* Основы педагогики. – М.: Школа-пресс, 1995. – 447 с.
6. *Домбровский А.В.* Метод проектов. Размышления собственными руками. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 96 с.
7. *Дьюи Д.* Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 383 с.
8. *Дьюи Д.* Мое педагогическое кредо // На путях к новой школе. – 2002. – №3.
9. *Кильпатрик В.Х.* Основы метода. – М.-Л., 1928. – 115 с.
10. *Кильпатрик В.* Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. – Л.: Брокгауз-Ефрон. – 1925. – 43 с.
11. *Коллингс Е.* Опыт работы американской школы по методу проектов. – М.: Новая Москва, 1926. – 288 с.
12. *Кукушкин М.Е.* Проекты и творческие работы.
13. *Кропоткин П.А.* Умственный и ручной труд.– М., – 1910. – 24 с.
14. *Малинин Г.А.* Воспитательная система С.Т.Шацкого. – М.: Прометей. – 1993. – 175 с.
15. *Мальцева Н.С.* Американская школа и принцип ручных работ. – Пг.; Варшава. – 1915. – 43 с.
16. Методы работы в начальной школе Сев. Америки и Зап. Европы в применении к русской начальной школе, Москва, 1909 г.
17. На стороне подростка. На путях к новой школе. – 2009. – №1: Альтернативное образование.

18. Новые системы образовательной работы в школах Европы и Северной Америки / Под ред. С.В.Иванова и Н.Н. Иорданского. – М.: Работник просвещения. – 1930. – 168 с.
19. Новые ценности образования. – 2008. – №1[35].
20. *Познанский Н.Ф.* Конструктивное воспитание. Педагогические идеи А.Феррьеера. – Саратов, 1928. – 124 с.
21. *Поляк Г.Б.* Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли / С предисловием А.П. Пинкевича. – М.: Работник просвещения. – 1928. – 100 с.
22. *Ривес С.М.* Метод целевых заданий и Далтон-план в школе 1 ступени. – М.: Работник просвещения. – 1927. – 120 с.
23. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. – М.: Смысл. – 2002. – 527 с.
24. Советская трудовая школа: Книга для чтения и работы по основам советской системы воспитания / под ред. А.Т. Калашникова. – М.: Работник просвещения. – 1926. – Т.2.
25. *Соловьев И.М.* Из практики метода проектов в американских школах // На путях к новой школе. – 1929.
26. *Френе С.* Новая французская школа // Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990.
27. *Шаррельман Г.* Трудовая школа. – М., 1919. – 92 с.
28. *Шацкий С.Т.* Наше педагогическое течение // Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. – М.: Просвещение, 1962-1965. – Т.2.
29. *Шацкий С.Т.* О том, как мы учили, и как следует учить... // На путях к новой школе. – 1926. – №11.
30. *Юсфин С.М.* Ребёнок и педагог в договорном пространстве // На путях к новой школе. 200/2001. – №4.
31. *Янжул Е.Н.* Американская школа нашего времени. – М.; Л.: Гос изд-во, 1926. – 103 с.

Научное издание

Эпштейн Михаил Маркович

**На исторических перекрестках.
Метод проектов**

АНО «Образовательный центр «Участие»
195196, Санкт-Петербург, ул. Стахановцев, 13а
Телефон/факс: (812) 444-38-62
E-mail: epimail@mail.ru
www.fondedu.ru

Дизайн обложки Г.С.Путра
Корректор и библиограф Светлана Шарова

Подписано в печать 15.12.2011
Заказ №
Тираж:

Отпечатано в ООО «Издательство «ЛЕМА»
Санкт-Петербург, Средний пр. В.О., 24
Телефон/факс: (812) 401-01-74
E-mail: izd_lemma@mail.ru