

УДК 37.0+371+578

Дахин Александр Николаевич

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.*

E-mail: dakhin@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ: ИСТОРИЯ, ИННОВАЦИИ, ИНТЕРПРЕТАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы развития проектно-технологической культуры школьников средствами компетентностного подхода к обучению. В основе изложения – ретроспективный анализ проектного обучения и соотнесение основных идей с современной педагогической практикой. Педагоги – лидеры современного образования – сосредоточили свои исследовательские усилия на идее объединения трудового, коллективного, прагматического и эстетического воспитания, что сближает распространенное во многих странах фрагментарно-научное обучение с эффективной социализацией учащихся. Россия не является исключением, т. к. современные педагогические концепции модернизации общего образования направлены на формирование у школьников целого спектра дидактических умений, в том числе универсальных учебных действий, подразделяемых федеральным государственным образовательным стандартом на регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Ключевые слова: проектное образование, продуктивный диалог, проектно-технологическая культура, открытые результаты обучения, образовательный проект, модель-проект, педагогическая валидность, неопределенность результатов, паттерн.

Dakhin Alexander Nikolayevich

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics
and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University*

EDUCATIONAL PROJECT: HISTORY AND INNOVATIONS

The article deals with the development of schoolchildren's project and technological culture by means of competence-based approach to teaching and learning.

The author, having conducted a retrospective analysis of project-based learning, correlates its main ideas with contemporary education practices.

The idea of combining labour, collective, pragmatic and aesthetic education is emphasized by education researchers across countries, who tend to view education as means of effective socialisation.

According to contemporary concepts of modernizing education in Russia, there is a need to equip schoolchildren with relevant study skills, including transferable generic study skills, defined in the Federal State Educational Standard as self-regulation, cognitive and communicative.

Keywords: project-based learning, productive dialogue, project and technological culture, education technologies, education outcomes, open education, educational project, project model, validity in education, vague results, patterns.

Деяние – живое единство теории и практики.
Аристотель

Начнем изложение концептуальных идей современных педагогических проектов с одного из авторитетных свидетельств международного признания вклада четырех ученых, предопределивших тенденции развития педагогической мысли в прошлом столетии. В 1988 году решением ЮНЕСКО таковыми научно-педагогическими лидерами стали Джон Дьюи (США), Георг Кершенштейнер (Германия), Мария Монтессори (Италия) и А. С. Макаренко (Россия). Обращает на себя внимание тот факт, что все названные педагоги сосредоточили свои исследовательские усилия именно на идее объединения трудового, коллективного, прагматического и эстетического воспитания, что, собственно, и сближает распространенное во многих странах фрагментарно-научное обучение с эффективной социализацией учащихся. Россия не является исключением, т. к. современные педагогические концепции модернизации общего образования направлены на формирование у школьников целого спектра дидактических умений, в том числе универсальных учебных действий, подразделяемых федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) на регулятивные, познавательные и коммуникативные. Российский вклад

в эту идею уже состоялся чуть меньше века назад благодаря деятельности А. С. Макаренко. Такого рода опыт никогда не поздно переосмыслить в контексте современной социокультурной ситуации. Действительно, иногда полезно уйти от себя, чтобы вовремя вернуться к себе, разумеется, обновленным. Этому учил нас Мишель Монтень. Данной теме посвящена настоящая статья, в которой автор преследует три цели:

- 1) выделить основные направления модернизации общего образования;
- 2) дать им культурно-историческую интерпретацию;
- 3) подготовить основу для дальнейшего технологического обеспечения модернизации российского образования.

Построим рассуждения по принципу соотнесения конкретной педагогической тематики с пониманием ее вышеназванными авторами. Начнем с того, что достаточно продуктивную идею профессиональной специализации в 1912 году выдвинул Георг Кершенштейнер в своей книге «Понятие трудовой школы». Педагогическая трактовка автора носила несколько утилитарный характер, но вполне адаптируемый к современным условиям России. Радость от творческого

труда, отработка конкретных умений не должны препятствовать формированию научной картины мира учащегося, которая и лежит в основе социального опыта школьника, пусть даже основанного на эмоциональном восприятии трудовой деятельности. Здесь уместно заметить, что именно А. С. Макаренко добавил к этой идее, так сказать, *ожидаемую неожиданность* педагогических результатов проектной деятельности, что и отражено в постановке задач обучения федеральным государственным образовательным стандартом. Назовем только некоторые цели проектной деятельности, осуществляемой в современной образовательной организации:

1) развитие инновационной творческой деятельности обучающихся в процессе решения прикладных учебных задач;

2) активное использование знаний, полученных при изучении других учебных предметов и формирование универсальных учебных действий;

3) совершенствование умений выполнения учебно-исследовательской и проектной деятельности;

4) формирование представлений о социальных и этических аспектах научно-технического прогресса и др.

В самом тексте ФГОС мы найдем значительный список умений, к которым должен прийти выпускник школы. Однако когда перечень всевозможных компетенций содержит более сотни наименований, то невольно приходится задуматься о педагогически валидной диагностике такого рода результатов. Обращает на себя внимание

и то, что ФГОС достаточно искусственно разграничивает эмоционально-ценностные, перцептивные, мнемонические, когнитивные, исполнительские и творческие способности-компетенции ученика. В действительности педагогу предстоит самостоятельно осветить весь набор компетенций в образовательный результат, понятный и школьнику, и его родителям, и структурам управления образованием.

Видимо, для нормативного документа, каковым и является ФГОС, вполне достаточно названного варианта постановки задачи перед всей системой общего образования. Содержательное наполнение заявленных целей произведет педагогическое сообщество. Но пока ситуация такова, что образовательной организации предоставляется возможность самостоятельно построить диагностические инструменты и технологии, например:

1) овладения логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей;

2) активного использования речевых средств и возможностей информационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;

3) овладения навыками смыслового чтения;

4) овладения технологиями проектно-преобразовательной и учебно-исследовательской деятельности.

Однако такой опыт уже был получен Марией Монтессори, которая рас-

сма тривала педагогический процесс именно с технологических позиций, обеспечивающих выработку внутри себя и адаптивного социального опыта, и диагностического инструментария его контроля [15]. Поэтому данная ситуация не является абсолютно новой для педагогической практики. Так, учебный процесс, организованный в виде проекта, содержит в себе тщательно спланированную учебную ситуацию, подготовленный дидактический материал и достаточно точные диагностические инструменты, позволяющие корректировать текущие ошибки, неизбежные на первых этапах. Автодидактика – в терминологии Монтессори – допускает свободу выбора ребенком вида занятия, проводимого по плану педагога, подготовившего дидактические средства. В середине XX века Марией Монтессори были предложены кубы-вкладыши, рамки с гнездами разнообразной формы и вкладыши для заполнения этих гнезд. В современных условиях спектр дидактических средств простирается от компьютерных обучающих программ до робототехники. Но дидактические материалы должны быть устроены так, чтобы позволить обучающимся самостоятельно находить и исправлять ошибки. Собственно исправление ошибок – важнейший момент обучения и, по мнению автора статьи, воспитания. Исправление ошибок требует от ученика сосредоточенности, внимания, наблюдательности, терпения, дисциплинированности, вырабатывает определенные волевые качества и, если угодно, стиль работы,

а стиль – это человек, если верить Жоржу Бюффону. Однако все это осуществимо в сенсорном обучении, которое Монтессори понимала как организованное учебное пространство, в современной терминологии – как образовательную среду, способствующую самостоятельному построению школьником своей траектории развития. Отечественная дидактика как минимум дважды использовала эту идею Монтессори при построении проектной основы образовательных технологий. Во-первых, при повышении эффективности технологий за счет уменьшения роли неизбежных дефектов какого-то технологического цикла [1], во-вторых, при создании собственного уникального «языка», пригодного для описания ожидаемых результатов в рамках конкретного педагогического проекта, что также является результатом сотворчества учителя и ученика [2–8; 13]. Анализируя типичную ситуацию административного контроля, А. М. Лобок предостерегал, что при использовании внешней экспертизы «возникает опасность попадания в ловушку “старых” интеллектуальных схем и категорий, а продукция проектной действительности, как правило, штучная и может “проскользнуть” сквозь языковую решетку дискурса, даже утвержденного ФГОСом» [12, с. 52].

Кершенштейнер считал, что основной смысл трудовой деятельности школьников в рамках проекта заключается в том, что при минимуме научного материала можно развить максимум умений, способностей, пробую-

дить радость от труда, готовность решать социально значимые задачи региона. Эффективный учитель трудовой школы кроме книжного образования «пропитывает» духом трудовой школы всю учебно-познавательную деятельность [11]. Ручной труд является основой собственного опыта детей, если в дополнение к нему придать большое значение обстановке вне школы, деятельности различных молодежных организаций, в которых больше возможностей для самоуправления, сетевого взаимодействия с социальными партнерами. Также Кершенштейнер считал, что при организации народной школы лучше всего было бы соединить преподавание с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью, широко используя опытническую и лабораторную работу. Программа такой школы предполагала использование различных форм практической деятельности так, чтобы они составляли непрерывную цепь, при которой каждое упражнение последовательно подводит к очередному креативному затруднению, которое ребенок в состоянии преодолеть самостоятельно. Хотя ручной труд рассматривался Кершенштейнером как самостоятельный учебный предмет, а сама организация обучения на ранних его ступенях примыкала к игровой деятельности, современный педагогический проект может включать элемент такой учебной деятельности.

Проектно-технологическая деятельность школьника – органично-целостная система, поэтому, во-первых,

расположена к отторжению искусственно навязанных ей процедур, вторых, она «готова» самостоятельно создавать недостающие ей элементы. Еще С. Л. Франк отличал внешнюю и внутреннюю организацию общественной жизни. В контексте данной статьи мы вполне можем принять проектно-технологическую деятельность как разновидность такой жизни. Внимательно следя за размышлениями А. С. Макаренко, понимаем, что все живущее внутренним единством не может быть организовано под внешним давлением, т. е. насильственно. Законченная оформленность, приводящая к органическому единству педагогического продукта, не налагается извне на раздробленные и бесформенные части проекта, а действует в них самих изнутри, пронизывая и объединяя имманентно присутствующие движущие силы. Творческая мысль ребенка держится его собственным познавательным напряжением и не нуждается в постороннем вмешательстве. Здесь, на наш взгляд, уместна аналогия с психологической реабилитацией непосредственной памяти, которую предложил П. И. Зинченко, найдя ей место в культурной деятельности без волевых усилий. Именно без таких усилий возможно и проектное творчество, но подлинное творчество возможно при условии сохранения детской непосредственности, которой так восхищался Павел Флоренский, считая, что гений – это сохранение детства на всю жизнь, а талант – сохранение юности. Непосредственность и естественность, ес-

ли угодно, нормальность творческого языка, созданного впервые для реализации проекта, позволяет преодолеть распространенную идею опосредования знаний, доминирующую в культурно-исторической психологии [10]. Все-таки непосредственное восприятие действительности – важнейшее психологическое свойство. Культурное опосредование означает включенность психических функций индивида, его персонально структурированных паттернов и психологических новообразований в контекст проектной деятельности, и даже жизнедеятельности. Собственный трудовой продукт позволяет превратить опосредованное восприятие в непосредственное, простое воспроизведение чужого социального опыта в авторскую презентацию мира. Для этого необходим текст, «высвечивающий» смысл участия в проектной деятельности через невербальное внутреннее слово как *путь к развитию интуиции* (воспользуемся фразой М. К. Мамардашвили).

Смысл конструктивной дискуссии, открывающей перспективу самоорганизации результатов трудовой деятельности, отмечал и Джон Дьюи. На первом этапе проекта Дьюи предлагал интересоваться тем, как индивид приспосабливается к среде и какие функции при этом задействованы [14]. Однако, проповедуя идеи функционализма, Дьюи стремился рассмотреть психические проявления как явления-приспособления, имеющие ярко выраженный адаптационный характер. Для этого автор определил отношение

психических проявлений и к условиям среды, и к потребностям организма [14]. Но функционализм Дьюи «искал» путь повышения эффективности механизмов приспособления, и «нашел» его в идеомоторном акте прагматической педагогики. Чтобы авторитет учащихся не мешал желающим учиться, необходимо приводить в движение «живую» мысль без давления чужой мысли, чем злоупотребляют авторитарные методы обучения. Современные методы тоже не свободны от традиций фребелевской школы, хотя именно Монтессори подвергла их критике, когда пропагандировала идею уважительного отношения к познавательному интересу ребенка, развивающемуся порой по спонтанному сценарию. Но это не должно быть проблемой для творческого дела, т. к. именно в этом и есть его продуктивное начало. Задача педагога состоит в создании условий, способствующих развитию ребенка и выявляющих актуальные запросы, приводящие участника проекта к самовоспитанию. Для этого необходимо в основу познавательного акта заложить сжатость, простоту и объективность как максимальную сосредоточенность ребенка на предмете самостоятельного учебного исследования.

Революционной по тем временам была идея внедрения антропологических измерений при помощи приспособленной к детям специальной аппаратуры. Кроме того, Монтессори провела реформу в оборудовании зданий и помещений детских садов, оснастив их специальной мебелью, выполняю-

щей, если так можно выразиться, свою педагогическую задачу. Представляется, что даже в современных условиях это выглядело бы вполне инновационно, а построение педагогически валидных измерителей академической успешности школьников по-прежнему остается актуальной задачей, которую необходимо решить.

В качестве обещанных педагогических оснований для технологического обеспечения модернизации общего образования представим элементы моделирования результата, ожидаемого от проектной деятельности школьника. Так, в качестве важнейшего итога проектной деятельности должна выступать готовность всех участников проекта воспринимать социальный опыт в контексте культуры, которая его создала. Это подразумевает авторскую интерпретацию и собственный поиск смыслов образования как результата. Осуществление эмоционально-ценностных отношений предполагает умение находить личностные смыслы в проектно-познавательной ситуации. При этом дидактические вопросы «чему учить?» и «как учить?» дополняются новой, ценностно ориентированной парой: «зачем учиться?» и «кто учиться?». Ответ на первую пару вопросов устанавливает логические и предметно-знаковые связи в содержании обучения, но эти связи-отношения лишь посредники между компетентностью школьника и новыми – смыслообразующими – связями, в которых ведется совместный поиск ответов на вторую – ценностную – группу вопросов. Способ-

ность формировать такие умения характеризует и мастерство педагога, который открывает своим воспитанникам – партнерам по проекту – не только и не столько мир знаний, но и свой собственный мир, выражая через учебные факты и факторы свое отношение к нему. Компетентность педагога требует от него способности ценностно доопределять сугубо природное явление или «сухой» научный факт, исследуемый в ходе проектной деятельности. Если такой процесс состоялся, то он непременно будет взаимонаправленным, т. е. ценностно значимым для участников проекта. В частно-научном логическом поле формирования предметной компетентности на первый план выходят значения-знаки, принятые в данной области знания. При движении к «верхним слоям» компетентности, т. е. к личностному саморазвитию предыдущие дидактические цели становятся средствами для достижения целей, обновленных ценностями-отношениями уже в ходе проектной деятельности.

На заключительном этапе проекта важно через рейтинговую шкалу или развернутое экспертное заключение измерять способность оценки тех или иных событий, высказываний, поведение как свое, так и партнеров, в ходе рефлексивной деятельности давать описательную оценку умению осмысленно выходить из ситуации, требующей нравственного выбора, способности к предвидению последствий собственной деятельности. Важно научиться анализировались такие свойства, как толерантность, умение ви-

деть рациональное в разных позициях, способность не противопоставлять себя окружающим, понимать пределы собственной компетентности, способность к самоограничению, контроль негативных эмоций, способность занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям.

Планирование проекта осуществляется также с учетом потребности участников в диалоге с другими педагогическими культурами. Это означает не только встречу в мультикультурном пространстве подобных образовательных сообществ, что само по себе тоже продуктивно, но и сетевое взаимодействие со многими социальными партнерами, заинтересованными в качественном результате проектной деятельности. Компетентный

участник проекта обладает способностью к обнаружению новых педагогических результатов, расположен к диалогу с ними с целью организации нового проекта. Таким образом, в педагогических результатах выделяются две составляющие:

1) нормативно-оценочная, направленная «внутрь» самой себя;

2) самоорганизующаяся, ориентированная на поиск новых, даже инновационных дискурсов уже зафиксированных и оцененных ранее результатов.

Заканчивая статью, приведем хрестоматийную фразу, предопределяющей смысл проектов, направленных на поиск педагогических смыслов: есть у инновации начало, нет у инновации конца.

Список литературы

1. *Гузев В. В.* Дефект технологического цикла и эффективность образовательной технологии // Педагогические технологии. – 2014. – № 1. – С. 3–9.

2. *Дахин А. Н.* Модели компетентности участников образования: монография / под ред. чл.-корр. РАО, проф. А. Ж. Жафярова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 259 с.

3. *Дахин А. Н.* Моделирование компетентности участников открытого образования: монография. – М.: Изд-во НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.

4. *Дахин А. Н.* Моделирование образовательной компетентности: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2008. – 246 с.

5. *Дахин А. Н.* Педагогическое моделирование: монография. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.

6. *Дахин А. Н.* Технология реализации модели образовательной компетентности: монография / под ред. чл.-корр. РАО,

проф. А. Ж. Жафярова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 202 с.

7. *Дахин А. Н., Юрьев К. А.* Формирование метапредметной компетентности учащихся 8-х классов в процессе интеграции изучения физики и математики: учебное пособие / под ред. чл.-корр. РАО, д-ра физ.-мат. наук, проф. А. Ж. Жафярова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 155 с.

8. *Жафяров А. Ж., Дахин А. Н., Юрьев К. А.* Формирование метапредметной компетентности учащихся 7-х классов в процессе интеграции изучения физики и математики: учебное пособие / под ред. чл.-корр. РАО, д-ра физ.-мат. наук, проф. А. Ж. Жафярова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 174 с.

9. *Зинченко В. П.* Деятельность. Знание. Духовность // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 81–91.

10. *Зинченко В. П.* Нужно ли преодоление постулата непосредственности? //

Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 3–20.

11. Кершенштейнер Георг. Развитие художественного творчества ребенка. – М., 1914. – 257 с.

12. Лобок А. М. Возможное сетевое взаимодействие инновационных школ // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 49–59.

13. Холина Л. И., Абаскалова Н. П., Дахин А. Н. Моделирование и неопреде-

лённость педагогических результатов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 101–110.

14. Dewey John. Experience and education. – N.Y., 1948. – 256 p.

15. Montessori Maria. Her life and work. – London, 1957. – 231 p.

Принято в печать: 25.12.2015 г.