МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

На рубеже XIX–XX вв. ученые и педагоги задумывались о новой системе обучения, которая должна быть ориентирована на ученика и его индивидуальные особенности, в этот период возник гуманистический подход к воспитанию и обучению детей. В частности, прообразом метода проектов в Америке можно считать разработанную Д. Дьюи технологию обучения и воспитания детей, при которой в основу учебной деятельности были положены пять актов мышления [Дьюи, 1992]. Обучение осуществлялось в ходе практической деятельности детей, которая организовывалась педагогом, но планировалась детьми на уроке самостоятельно.

В России в начале ХХ в. многие ученые заинтересовались идеями Л. Н. Толстого о свободном воспитании. Н. В. Чехов, К. Н. Вентцель, изучая достижения отечественной и зарубежной педагогики, стремились к созданию школ, в которых учебный процесс был бы освобожден от жестких рамок, в которых во главу угла были бы поставлены интересы ученика [Вентцель, 1923, 1999].

Н. В. Чехов выступал против традиционный системы обучения и обосновывал необходимость создания школы, предоставляющей ученику множество возможностей для обучения. С этой целью он считал целесообразным упразднить жесткие учебные планы, ввести в процесс обучения практическую деятельность и развивать сотрудничество между учителем и учеником.

К. Н. Вентцель придавал особое значение самостоятельной деятельности учащихся и их свободному творчеству, предлагал новые программы, созданные с учетом психического состояния ребенка [Комаровский, 1967]. Ученый считал, что школьная жизнь должна строиться на идеологии общественной необходимости труда, удовлетворении детской любознательности, систематических занятиях производственным трудом, на отдыхе с игрой [Михайлова, 1983].

Наиболее близко к методу проектов в своей педагогической практике подошел С. Т. Шацкий с его идеями организации трудовой деятельности учащихся без отрыва от учебной [Шацкий, 1980]. Он использовал американские наработки в области проектного обучения и модифицировал их применительно к специфике советской школы. Шацкий работал над такими проблемами, как создание наиболее благоприятных условий для естественного развития ребенка, разносторонняя трудовая деятельность как педагогическое средство организации нормального детства, школьное самоуправление. В подходах к решению данных проблем позиции С. Т. Шацкого были близки к теории свободного воспитания [Степашко, 1999].

Таким образом, первоначально проектное обучение внедрялось с целью организации практической деятельности школьников и основывалось на идеях свободного воспитания. Целью выполнения проектов была интеграция теоретических знаний и практической деятельности, осмысление теоретического материала в практике. При этом в американских школах проектная деятельность носила характер лабораторной практики, а в российской школе — выполнения производственных заданий. В Америке Бюро воспитания ввело в официальный оборот термин «проект» в 1911 г. Д. Снедзен и его коллеги понимали самостоятельно планируемую учащимися и регулируемую учителем практическую деятельность, подчиняющуюся алгоритму получения знаний, как основу формирования личности ребенка. В России П. Г. Блонский (трудовая школа), А. Г. Калашников (индустриальная школа) и другие ученые-педагоги использовали идеи проектного обучения, его принципы для создания школ нового типа.

 В нашей стране метод проектов получил официальный статус в 1920‑х годах. За рубежом метод проектов внедряли сначала экспериментально, проверяя его эффективность на практике. Американский профессор Е. Коллингс в книге «Опыт работы американской школы по методу проектов» подробно описал использование метода проектов в школах и привел итоги сравнительного анализа результатов экспериментальных и контрольных школ. Учебная программа «может быть полностью выбрана из целей, поставленных себе детьми в реальной жизни» [Коллингс, 1926]. Приведенные данные свидетельствуют, что практически по всем параметрам (успехи учеников, их отношение к школе и образованию, поведение вне школы, отношение родителей к школе, жизнь сообщества, формирующегося вокруг школы) экспериментальные школы превосходят контрольные [Трояновский, 1925]. Педагоги, использовавшие метод проектов, высоко оценивали его эффективность и стремились совершенствовать навыки его применения. Американские журналы публиковали статьи, где обсуждались достоинства и недостатки метода проектов, были выпущены специальные руководства для учителей. В то же время многие учителя отказывались внедрять проектное обучение, поскольку для него не существовало строгого распорядка занятий, четких правил их проведения.

Советские школы вводили в практику обучения метод проектов без дополнительной проработки. В ходе работы возникли проблемы — недостаточное количество подготовленных учителей, отсутствие специальной литературы, — которые затрудняли использование метода проектов в практике школ. При этом организаторы образования в России не были едины в принятии проектного обучения. Н. К. Крупская писала: «Метод проектов, в основе которого лежала необходимость планирования своей работы, был плох тем, что “планы” были оторваны от учебы, срывали систематическую учебу, что они воспитывали в ребятах мысль, что учеба для них не важна» [Крупская, 1962]. А Б. В. Игнатьев констатировал в 1930 г.: «Мы не знаем в арсенале нашей современной методики пока ничего, что более подходило бы для осуществления указанных задач современной трудовой школы, чем то, что называется методом проектов» [Игнатьев, 1930. С. 20].

В 20‑х годах ХХ в. метод проектов был одной из центральных тем в научных и практических педагогических журналах. Анализировались характерные черты метода проектов, его внедрение в отечественной школе [Меандров, 1931], использование проектного обучения в летних трудовых лагерях [Летняя школа, 1931].

Отечественные дидакты связывали метод проектов с прагматической педагогикой, провозгласившей лозунг «Обучение посредством делания».

Советская педагогика 1920‑х годов ориентировала учителя на приспособление к потребностям учащегося. Место обучения как такового занимала организация самостоятельного учения детей, состоящего в выполнении трудовых, лабораторных, эвристических, исследовательских задач. При этом метод проектов рассматривался не только как средство развития творческой инициативы и самостоятельности в обучении, а прежде всего как инструмент установления непосредственной связи между приобретаемыми знаниями и умениями (исключительно в решении практических задач) [В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина, Б. В. Игнатьев]. Свойственная тому времени категоричность выразилась в формуле «метод проектов как единственное средство преобразования школы учебы в школу жизни».

В результате метод проектов, задуманный как развивающий, реально для отечественной педагогики таким не стал, по крайней мере, в государственном масштабе [Эпштейн, 2001].

В России и на Западе использование метода проектов преследовало разные цели. Американские педагоги применяли его как один из путей пробуждения и поддержания интереса учащихся к учебному процессу, стремились к тому, чтобы выполненный проект приносил ребенку конкретную личную пользу и его результаты могли использоваться в повседневной жизни. Советские учителя на основе метода проектов вырабатывали у детей желание трудиться для общества и вносить свой вклад в общее дело. Проекты носили преимущественно общественный характер. В Америке метод проектов использовался наряду с классно-урочной системой, в СССР данным методом хотели вытеснить все другие.

Выявленные в ходе апробирования и испытания проектного обучения преимущества данного метода — групповая форма работы, преобладание самостоятельной деятельности, формирование умения прогнозировать конечный результат — легли в основу новых методов и форм организации учебного процесса. 1920–1930‑е годы характеризуются широким использованием в практике обучения модификаций метода проектов. Оговоримся сразу, что четкие временные границы между вторым и третьим периодом установить невозможно, метод проектов и его варианты использовались параллельно. В практике использования метода проектов были определены его основные признаки: наличие увлекающего детей общественнопрактического дела, сочетание познания и действия, целеустремленность, комплексность, самодеятельность, активность, исследовательские приемы работы, коллективный труд, законченность работы [Меандров, 1931. С. 9].

На Западе на основе метода проектов возникли многочисленные педагогические течения, различающиеся по целям и формам.

Таким образом, очевидна тенденция к индивидуализации процесса обучения в школах Запада, в то время как отечественные школы в этот период воспитывали в детях трудолюбие и мотивировали их к участию в общественном производстве. При этом и в нашей стране, и на Западе средством совершенствования процесса обучения и воспитания в 1920–1930‑е годы было стимулирование самостоятельности, активности учащихся; обращение к групповым формам организации учебной деятельности, комплексный подход к изучению программного материала.

К 1940‑м годам метод проектов исчез из практики школ, он перешел в область инженерии. После официального запрета на его использование в массовой школе в Советском Союзе он применялся для организации и проведения деловых, аварийных, проектировочных игр при подготовке инженерно-технических кадров. На Западе метод проектов остался в сфере образования, но лишь в виде теоретических разработок. Период утраты педагогической наукой интереса к проектному обучению характерен как для зарубежной, так и для советской школы. Видимо, он объясняется чрезмерно активным внедрением метода проектов в практику, усталостью учителей от использования этого метода.

Интерес к методу проектов вновь возник в СССР в начале 1980‑х годов в связи с новой волной интереса к идеям свободного воспитания, учета личностного фактора в обучении и воспитании детей. С этого времени в периодической печати появляется достаточно много работ, посвященных методу проектов (Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, И. Чечель и др.). Ряд школ принимает этот метод обучения в качестве основного в своей учебной деятельности.

В западной педагогической теории и практике к методу проектов вновь обратились еще в 60‑х годах ХХ в. В 1970‑е годы в Английском колледже искусств процесс обучения был построен так, что результатом всей деятельности являлся проект. В конце 1980‑х гг. Б. Шлезингер использовал метод проектов в «Школе без стен». При этом ослабевает социальная значимость проектной деятельности в пользу индивидуализации и личностного участия.

Чтобы охарактеризовать основные компоненты проектного обучения, целесообразно сравнить отечественный вариант его использования с американским как наиболее широко известным. Обращают на себя внимание различия в организации деятельности учителя и ученика в учебном процессе, протекающем по методу проектов. Американский теоретик проектного обучения Э. Коллингс к функциям учителя причислял предоставление учащимся возможности проявлять себя в различных сферах деятельности, способствовать свободному самовыражению учеников, оказание помощи при выполнении проекта [Коллингс, 1926].

Функции советского учителя в проектном обучении гораздо конкретнее: проведение подготовительной работы, составление плана проекта, продумывание образовательно-воспитательных задач проекта, подбор материала, определение объема формальных навыков.

В Америке деятельность учителя в ходе реализации учебных проектов не предусматривала различные роли, но менялась в зависимости от этапа, в СССР учитель как участник реализации проектов должен был уметь менять роли и на каждом этапе способствовать более успешному ходу выполнения проекта. Важным для перспектив метода проектов было определение его места и роли в комплексе учебно-воспитательных действий, в первую очередь его соотношение с другими формами обучения: он может выступать как равноправный способ построения обучения наряду с классно-урочной системой или как составляющий элемент классно-урочной системы. Д. Дьюи использовал в своей практике форму организации учебной деятельности, названную впоследствии методом проектов, и при этом он не отрицал роль традиционной системы обучения. В Советском Союзе метод проектов был принят как самостоятельная форма обучения и не связывался с классно-урочной системой вообще, возможно, именно это стало причиной зафиксированного спада в уровне знаний учащихся и снижения качества преподаваемого материала.

Метод проектов в том виде, как он используется сегодня, унаследовал только ряд черт первоначального замысла: учет интересов учащихся при распределении поручений внутри группы при коллективном выполнении проекта, специфические особенности деятельности учащихся и функций учителя на разных этапах совместной деятельности. Современными нововведениями в проектном обучении можно считать большое количество видов проектов, более детальную регламентацию деятельности учителя на каждом этапе, преобладание теоретического материала над практическим.

Общая периодизация истории применения метода проектов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  **Период** | **Метод проектов****в отечественной педагогике** | **Метод проектов****в зарубежной педагогике** |
| Начало XX века | 1905 г. — группа учителей под руководством С. Т. Шацкого предпринимает попытку использовать проектные методики в обучении.С 1918 г. после опубликования книги В. Килпатрика «Метод проектов» происходит массовое внедрение метода | 1908 г. — в Америке Д. Снедзен впервые употребил термин «метод проектов».1911 г. — американское Бюро воспитания узаконило термин «метод проектов», и он стал широко применяться в педагогической литературе.1919 г. — американское школьноеведомство выпустило рекомендации «Проектный метод в деле образования» и тем самым официально ввело этот метод в практику школьного обучения |
| 1914-1021 | Е. Г. Кагаров проанализировалопыт реализации метода проектов в России и за рубежом и сформулировал его отличительные черты: опора на интересы детей, копирование тем из взрослой жизни, ведущая роль принадлежит творчеству и самостоятельности.Г. Меандров изучал этапы работы над проектами и деятельность учителя и учащихся на каждом этапе. | В. Килпатрик - сформулировал теоретические основы метода проектов (связь тем проектов с детскими интересами; определение изучаемого материала учащимися; связь каждого проекта с последующим); - разработал первую классификацию проектов в соответствии с их целями (воплощение мысли во внешнюю форму; получение эстетического наслаждения; решение задачи, разрешение умственного затруднения, проблемы; получение новых данных; развитие таланта). Э. Коллингс проводил экспериментальные исследования, доказывая преимущества метода проектов перед традиционной системой обучения. |
| 1920-1930 | Использование отдельных элементов метода проектов в педагогических направлениях и формах организации учебной деятельности:- трудовая школа — выявление характера одаренности детей, практическая трудовая деятельность, нацеленная на конечный результат; - исследовательский метод — переход от классно-урочной системы к свободной учебной деятельности ребенка; - студийная система — самостоятельная работа в группах с распределением ролей для достижения общей цели в лабораториях, а также вне школы. Комплексный метод — выдвижение цели, проработка темы и путей достижения целей, составление плана работы (учитель как консультант).  Звеньевая работа — самостоятельное решение предложенных вопросов с последующим отчетом о результатах деятельности. | Паркхерст (Дальтон-план): организация сотрудничества учащихся разных классов, ступеней обучения, возрастных групп; стимулирование самостоятельной работы учащихся в группах, составление индивидуального плана работы или расписания, учитель выступает в роли советчика, помощника.К. Уошберн (школа в Виннетке): связь обучения с практической деятельностью, интеграция учебных дисциплин, лабораторная работе.Р. Бертран (школа Бикон-Хилл в Англии): использование метода проектов в системе свободного воспитания без выставления отметок с дифференциацией на средней ступени обучения.Йен-план П. Петерсена: комплексное обучение, при котором содержание учебного материала определяется интересами учащихся с учетом индивидуальных способностей.О. Декроли: изучение разных школьных дисциплин в составе одной темы (метод центра интересов).С. Френе: метод проектов как средство стимулирования процесса обучения (технология свободного труда) |
| 1930-1950 | Угасание интереса к методу проектов в теории и практике образования. Внедрение метода проектов в сферу бизнеса и инженерии. | Идеи проектного обучения были положены в основу концепции общего образования Б. Отто, который определил проект как связь теории с практикой. |
| 1960-1990 | Новые направления использования метода проектов в обучении.Московско-норвежская школа; московская гимназия № 1546; пилотные школы Самарскойобласти | «Школа без стен» (Б. Шлезингер, США) |

**Методы и формы обучения в отечественной педагогике, заимствовавшие идеи проектного обучения**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Метод/форма** | **Сходство с методом проектов** | **Отличия от метода проектов** |
| Исследовательский метод | Отход от классно-урочной системы.«Второстепенная» роль учителя. Занятия в лабораториях. Исследовательская деятельность.Самостоятельность в выполнении заданий | Подтверждение уже имеющейся (доказанной) информации, а не открытие новой |
| Студийнаяработа | Изучение материала по циклам.Самостоятельная работа в группах.Распределение ролей.Достижение общей цели. Работав лабораториях, вне школы | Полный отказ от классноурочной системы в школах |
| Комплексныйметод | Выдвижение цели.Проработка темы.Обговаривание пути достиженияцелей.Педагогическая и общественнаязначимость поставленной цели.Составление плана работы. Учительв качестве консультанта.Тематические комплексы | Отсутствие связи с окружающиммиром.Большой объем содержаниякомплексных тем.Отсутствие вниманияк индивидуальным особенностями возможностям ребенка.Использование для простогоповторения ранее изученногоматериала |
| Звеньеваяработа | Самостоятельное решениепредложенных задачс последующим отчетомо результатах деятельности.Работа в звеньях.Активность и самостоятельностьучащихся | Использование методовстимулирования (соревнование).Преобладание усвоениятеоретических знаний |
| Лабораторныйметод | Самостоятельность проработкитемы.Работа в группах (бригадах).Консультативная роль учителя | Проработка учебного материалав специально оборудованныхпомещениях |

**Методы и формы обучения в зарубежной**

**педагогике, заимствовавшие идеи метода проектов**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Метод/форма проектов** | **Сходство с методом проектов**  | **Отличия от метода проектов** |
| Дальтон-план(система обученияЕ. Паркхерст) | Учитывает возможностьсотрудничества учащихся разныхступеней обучения и возрастныхгрупп.Преобладает самостоятельнаяработа учащихся в группах.Индивидуальные планы работыили расписания.Учитель выступает в ролисоветчика, помощника | Больший, чем в методепроектов, акцентна индивидуализацию обучения:ребенок сам выбирает темы длясамостоятельного изучения;приветствуетсяличностная заинтересованностьпри выборе направлений работы |
| Виннетка-план(К. Уошберн) | Обучение, основанное на связис повседневной жизнью,на интеграции предметов.Использование комплексови лабораторий.Учет индивидуальных интересовдетей | Индивидуализация темпаи содержания обучения.Контроль промежуточныхрезультатов учебнойдеятельности |
| Школа Бикон-Хилл(Р. Бертран) | Свободное воспитание.Отсутствие оценок.Дифференциация на среднейступени | Полная свобода ребенкав выборе тем и темпа обучения |
| Йен-план(П. Петерсен) | Комплексность обучения.Выбор учебного материалав зависимости от интересовучащихся и их индивидуальныхспособностей.Внимание к трудовомуи эстетическому воспитанию | Продвижение ученикапо индивидуальной программес переходом из одной группыв другую |
| Метод центраинтересов(О. Декроли) | Изучение различных школьныхпредметов в рамках одной темы | Метод главного учителя.Вместо проектов — крупныетемы, изучавшиеся в течениегода |
| Технологиясвободного труда(С. Френе) | Стимулирование процессаобучения на основе методапроектов.Консультации учителя привыполнении проектов | Большое внимание трудовойдеятельности |
| Школаим. Линкольна | Ознакомление детей с рядомпроектов.Стимулирование инициативыдетей.Деление на группы.Межгрупповые объединения.Отчет о проделанной работена собраниях | Программа гибкаяи схематичная.Ведущая роль учителя привведении нового материала |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Америка** | **Советский Союз** |
| Точноеопределе-ние | Метод проектов — методпланирования целесообразнойдеятельности в связис разрешением какого-нибудьучебного задания в реальнойжизненной обстановке(В. Килпатрик) | Метод проектов — метод, комплекснореализующий ряд принципов:самодеятельность, сотрудничестводетей и взрослых, учет возрастныхи индивидуальных особенностей детей,деятельностный подход, актуализациясубъектной позиции ребенкав педагогическом процессе, взаимосвязьпедагогического процесса с окружающейсредой (М. В. Крупенина) |
| Этапыработы | Постановка цели.Планирование.Практическое осуществление.Критика достигнутыхрезультатов (В. Килпатрик) | Создание у детей стимула к работеи осуществление выбора проекта.Составление предварительного планаработы.Подготовка к выполнению проекта.Составление детального плана.Выполнение проекта.Учет проекта (по Г. Меандрову) |
| Видыпроектов | Экскурсионный проект.Игровой проект.Проекты-рассказы.Трудовой проект(Э. Коллингс) | Большой и малый проект.Общешкольный и групповой проект |
| Деятель-ность учи-теля и уче-ников | Учитель предоставляетучащимся возможностьпроявлять себя в различныхсферах деятельности,способствует свободномусамовыражению учеников,оказывает помощь привыполнении проекта(по Э . Коллингсу) | Задачи учителя — проведениеподготовительной работы, составлениеплана проекта, продумываниеобразовательно-воспитательных задачпроекта, подбор материала, определениеобъема формальных навыков(по Г. Меандрову) |

Литература

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985.

2. Бергер С. А. Философские основы анализа теории непрерывного (пожизненного) образования / Межвузовская научно-практич. конф. «Современные проблемы становления профессионально-педагогической культуры (преподавателя вуза, колледжа, лицея, школы)». Ростов‑н/Д, 2004. URL: http://rspu.edu.ru/science/conferences/01\_03\_22/berger.html

3. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. М., 1923.

4. Вентцель К. Н. Избранные произведения. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1999.

5. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. Берлин, 1992.

6. Игнатьев Б. В. О методе проектов как основном методе работы трудовой школы // На путях к методу проектов / под ред. Б. В. Игнатьева, М. В. Крупенина. М., 1930.

7. Коллингс Э . Опыт работы американской школы по методу проектов. М.: Новая Москва, 1926.

8. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1967.

9. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 11 т. М., 1962. Т. 10.

10. Летняя школа // Просвещение на Урале. 1931. № 4–5. С. 24–29.

11. Меандров Г. Метод проектов в начальной школе. В помощь комплексно-проектной работе. Метод. пособие для педагогов. Уральская обл. опытная станция соцвоса им. В. И. Ленина /под ред. Пумпянского, Калгановой. Свердловск; М.: Госиздат, Уральское обл. отделение, 1931. С. 9–18.

12. Михайлова Ю. В. Дом свободного ребенка // Советская педагогика. 1983. № 4. С. 102–106.

13. Педагогическая энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1965.

14. Прокопьева Н.И. Проектное обучение в зарубежной педагогике. К вопросу о становлении и развитии // Сибирский учитель. 2004. № 2 (32).

15. Словарь-справочник по педагогике / под ред. Г. И. Пидкасистого.

М.: ТЦ Сфера, 2004.

16. Степашко Л. А. Философия и история образования: учеб. пособие. М.: Флинтас, 1999.

17. Трояновский И. Опыт практического применения метода проектов в одной американской сельской школе // Вестник просвещения. 1925. № 5. С. 182–184.

18. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2.

19. Эпштейн М. Метод проектов: история с продолжением // Первое сентября. 2001. 15 сентября.