



Михаил Эпштейн

На исторических  
перекрёстках.  
Метод проектов

Михаил Эпштейн

**На исторических  
перекрёстках. Метод проектов**

«Образовательные проекты»

2011

УДК 37.022  
ББК 74.03+74.200

**Эпштейн М. М.**

На исторических перекрёстках. Метод проектов /  
М. М. Эпштейн — «Образовательные проекты», 2011

ISBN 978-5-98709-438-9

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. В формате PDF А4 сохранен издательский макет.

УДК 37.022  
ББК 74.03+74.200

ISBN 978-5-98709-438-9

© Эпштейн М. М., 2011  
© Образовательные проекты, 2011

# Содержание

Глава 1. Введение или О пользе исторических исследований в педагогике	6
Глава 2. Другой взгляд на школу	11
Конец ознакомительного фрагмента.	16

**Михаил Эпштейн**  
**На исторических**  
**перекрёстках. Метод проектов**

© М. М. Эпштейн, 2011

© АНО «Образовательный центр «Участие», 2011

## 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 главном), 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»<sup>1</sup>. 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.

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 разобраться 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

---

<sup>1</sup> Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. – М.: Новая Москва, 1926.

система, фактически, также была измененным 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 вёлся широкий поиск, который подразумевал как достижения, так и ошибки. Во многих опытных школах метод проектов применялся успешно. Выстраивалась определённая система, нарабатывались крупные блоки проектов (комплексы), включающие в себя основные программные знания. Всё это мы можем проследить по педагогической печати того времени. Конечно, 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 проходится (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 самообразования.

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, самоорганизации, самоопределения. По возможно-

стям 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 возрастами и наработано 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 – повторюсь – 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 главке 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.»<sup>2</sup>*

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...*

*...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.*

---

<sup>2</sup> Методы работы в начальной школе Сев. Америки и Зап. Европы в применении к русской начальной школе, Москва, 1909 г.

*Я считаю, что это не отдельные предметы, которые нужно преподавать помимо других предметов или в перерывах между ними, вводя 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 прошлый 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...»<sup>3</sup>*

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. ... при-*

---

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

*чина 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.*

*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 получают 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...»<sup>4</sup>*

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

*Я понимаю под трудовой школой такую реформу школы, когда:*

---

<sup>4</sup> 15. Мальцева Н.С. Американская школа и принцип ручных работ. – Пг.; Варшава. – 1915.

*... учитель образует вместе со своими учениками самое интимное сообщество, 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...»<sup>5</sup>*

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, видеofilm. 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. Задача 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».*

---

<sup>5</sup> Шаррельман Г. Трудовая школа. – М., 1919.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.