

Любимова, Ю.С. Метод проектов как оригинальная педагогическая технология: исторический опыт и современная практика реализации / Ю.С. Любимова, Е.В. Миранкова // Вестник МГИРО. – 2015. – № 1. – С. 30–35.

УДК 37.036-053.5

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОРИГИНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ

Любимова Ю.С., Миранкова Е.В.

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию проблемы генезиса проектного обучения как альтернативной модели построения образовательного процесса. Осуществление ретроспективного анализа теории и практики проектного обучения, начиная с XVI века и до современности, позволило авторам обозначить некоторые особенности становления и развития метода проектов, а также выделить его ключевые сущностные характеристики. В статье представлена характеристика этапов развития проблемы проектного обучения в XX–XXI вв., приведено современное определение термина «образовательный проект». Анализ педагогического опыта учителей начальных классов Беларуси, отраженный в статье, свидетельствует о необходимости и важности реализации проектного обучения в организации современного образовательного процесса.

Ключевые слова: проект, метод проектов, образовательный проект.

Введение. Анализ современного педагогического опыта свидетельствует о том, что в практику учреждений общего среднего образования достаточно прочно вошла организация проектной деятельности учащихся. Метод проектов все активнее используется педагогами для решения различных образовательных задач (учебные, научно-исследовательские, творческие проекты и т. д.).

Применение в учебно-воспитательном процессе проектного метода ставит учащихся в активную позицию, способствует формированию у них навыков целеполагания, планирования, организации и рефлексии результатов

собственной деятельности, обеспечивает интеграцию знаний из различных предметных областей и творческую самореализацию личности.

Хотя проектная деятельность по своей сути относится к разряду инновационной, творческой деятельности (В.И. Есина, Е.С. Полат), технология ее реализации имеет определенные особенности (совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов) и не должна отождествляться с осуществлением учащимися других видов деятельности (игрой, выполнением учебных и творческих заданий, научно-исследовательской работой и т. д.).

Преподавателю же в рамках проекта должна отводиться роль разработчика (координатора, эксперта, консультанта), однако, как показали результаты нашего исследования, далеко не все учителя знают о принципиальных отличиях и особой «философии» проектного обучения, рассматривая и применяя его в педагогическом процессе несколько поверхностно и фрагментарно [1].

Вместе с тем педагогические идеи технологии проектного обучения имеют достаточно долгую историю своего развития, в ходе которой «выкристаллизовались» оригинальные педагогические подходы и принципы. Исследованию генезиса проблемы проектного обучения как альтернативной модели построения образовательного процесса и посвящена данная статья.

Основная часть. Для того чтобы понять, что лежит в основе проектного обучения и в чем заключается его педагогическая сущность, обратимся к историческим аспектам становления данного феномена. Исторические исследования указывают на то, что появление в педагогике понятия «проект» относится к XVI веку и связано со стремлением итальянских архитекторов объявить архитектуру наукой и возвести ее в ранг учебных предметов. Лучшие студенты получали серьезные задания творческого характера – изготовить эскиз церкви, памятника, дворца. Поскольку реализация представленных на конкурс работ не предполагалась, они были названы «progetti», что в переводе с итальянского означает

«эскизы», «планы», «проекты». Таким образом, понятие «проект» в педагогическом контексте возникло в Италии в эпоху Позднего Возрождения.

Можно заключить, что современное проектное обучение унаследовало четыре важнейших признака итальянских «progetti»:

1) *ориентация на «субъектность» учащихся*, означающая получение ими знаний в ходе самостоятельного и ответственного осуществления проекта;

2) *практикоориентированность*, выражающаяся в разработке практической задачи в условиях, близких к реальной жизни;

3) *интеграции знаний* из различных предметных областей;

4) *ориентация на продукт*, предусматривающая применение знаний из различных областей наук для достижения запланированного результата.

Однако современный образовательный проект трактуется значительно шире: он не только представляет собой возможное решение проблемы, но и должен быть оформлен в виде некоего конечного продукта деятельности учащихся.

Осуществление ретроспективного анализа теории и практики проектного обучения показало, что позднее данный вид обучения был перенесен из Европы в Америку, из архитектуры — в инженерное дело. Так, американские инженеры рассматривали проект как инструмент «обучения через делание» и как специальный метод «практического решения проблем» [2, с. 16–17].

Дальнейший вклад в развитие метода проектов в конце XIX – начале XX вв. внес американский педагог Дж. Дьюи, который развил в педагогике идеи прагматизма и предложил строить обучение на активной основе через *самостоятельную деятельность учащегося, соотносясь с его личными интересами в приобретении знаний*. Он доказывал, что ученик прочно усваивает лишь то, что требует от него определенных познавательных и практических усилий, и то, что можно применить в жизни. По мнению

Дж. Дьюи, при обучении следует исходить из четырех «инстинктов учащегося»: инстинкта действия, исследовательского инстинкта, художественного и социального.

Далее идея «конструктивного обучения» Дж. Дьюи была поддержана профессором Колумбийского университета Ч.Р. Ричардсом, который впервые употребил термин «проектное обучение». В 1911 г. Бюро воспитания США узаконило термин «проект» в американской педагогике применительно к образовательному процессу. Универсальное использование метода проектов обусловило его новое определение, которое дал коллега Дж. Дьюи – профессор У.Х. Килпатрик в своих трудах «Метод проектов» (1918 г.) и «Основы метода» (1925). Под *проектом* он понимал «от души выполняемый замысел», т. е. всякую активность, всякую деятельность детей, которая ими выбрана свободно и поэтому выполняется охотно, «от всего сердца» [3, с. 6].

Российский специалист в области истории педагогики А.И. Пискунов дает следующую характеристику метода проекта У.Х. Килпатрика: «Согласно ему обучение осуществляется через организацию целевых актов. Дети в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение конкретной практической задачи, включая туда и учебную деятельность. Несмотря на то, что руководство деятельностью оставалось за учителем, этот метод исходил из опоры на уже имеющийся опыт ребенка, его собственный путь искания, преодоления затруднений» [4, с. 199].

Таким образом, *концепция метода проектов*, в которой сущность образования понимается как организация исследовательского процесса по решению лично значимой для учащегося проблемы, возникла из прагматической теории американской философии и педагогической психологии рубежа XIX – XX вв.

В России идеи проектного обучения возникли в начале XX века – практически одновременно с разработками американских педагогов. Русские дидакты связывали методы обучения (в том числе и проектный метод), прежде всего, с проблемой развития личности, подготовкой ее к

самостоятельной жизни и труду. Большое внимание проектному обучению уделял один из создателей новой школы и педагогики в России С.Т. Шацкий (1878–1934). Под его руководством в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. С.Т. Шацкий исходил из того, что школа должна готовить учащихся к жизни. Педагог считал, что воспитание человека должно быть выработкой его самостоятельности в процессе творческой деятельности. В систему проектной деятельности С.Т. Шацкий включал «приспособление» ребенка к материалу (выбор подходящего материала для той или иной цели) и к инструменту (умение пользоваться инструментом). Началом его педагогической деятельности становится организация детского клуба «Сетлемент» (1906), где практически было внедрено проектное обучение. По словам самого автора, «это дело носило бесспорно общественный характер, давало простор творчеству каждого ученика». В клубе подростки занимались столярным, слесарным, переплетным ремеслом, историей, химией, искусством [2].

Прогрессивные для своего времени идеи педагогики прагматизма Дж. Дьюи, У. Килпатрика, экспериментальной педагогики В. Лая, Э. Торндайка привлекали внимание основоположников педагогики нового социалистического общества – Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, П.П. Блонского. По приглашению Наркомпроса Дж. Дьюи приезжал в Советский Союз (1928 г.), чтобы помочь в построения школы нового типа и встречался с Н.К. Крупской. Н.К. Крупская положительно оценивала опыт реализации проектного обучения в аспекте активизации ученика, но предупреждала об опасности эйфории в отношении к «способу проектов» и ратовала за сохранение принципов систематичности и последовательности [4, с. 189].

Значительный вклад в разработку проектного обучения внес один из основоположников единой трудовой политехнической школы П.П. Блонский (1884–1941). Народную школу педагог видел, прежде всего, *индустриальной*,

поскольку считал, что «в век прогресса» техническая неграмотность становится серьезной проблемой [2, с. 18]. В обучении школьников выполнению проектов П.П. Блонский выделял следующие методические подходы:

– ориентированность на нравственное развитие учащихся, сохранение культурной целостности их духовного мира, становление «творца новой, лучшей жизни»;

– проектное обучение – основное орудие становления активного преобразователя, исследователя окружающего мира, своеобразное средство «упражнения в творчестве»;

– залог успешной профессиональной деятельности в условиях индустриализации общества, развития науки и техники – формирование навыков самостоятельного выполнения учебных проектов;

– проектный метод есть основное средство познания и преобразования окружающей человека действительности, поэтому «методы познания и труда должны стать основными предметами в школе» [3, с. 9].

Однако в процессе внедрения проектного обучения в учебный процесс советской школы в 20-х гг. XX в. акцент был смещен в инструментально-практическую область его реализации, что привело к деформации образовательного процесса, снижению роли интеллектуально-теоретической составляющей обучения. Как показал теоретический анализ библиографических источников, универсализация метода проектов привела к снижению научной подготовки школьников.

В связи с тем, что идеи проектного обучения стали довольно широко, но не достаточно продумано и последовательно внедряться в школу, постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 году метод проектов был осуждён и вплоть до 1980-х гг. в практике отечественных школ не применялся, книги Дж. Дьюи и его последователей были изъяты из советских библиотек.

Однако в зарубежной школе первой половины XX века (США, Великобритания, Бельгия, Израиль, Финляндия, Германия, Италия, Бразилия,

Нидерланды и др.) метод проектов развивался и широко использовался в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников [5, с. 238].

Дальнейшее же развитие проектного обучения в странах Западной Европы связано с реформами образования (переход к педагогике сотрудничества, реализация практико-ориентированного подхода) в 60–70-х годах XX в. (И. Бастиан, Б. Бутмар, Г. Краут и др.).

Определяющее значение для создания предпосылок к «возрождению» проектного обучения в советской школе имели идеи *оптимизации учебно-воспитательного процесса* Ю.К. Бабанского, вдохновившие педагогов на поиск новых путей совершенствования образовательного процесса, способов преодоления репродуктивного характера обучения и воспитания подрастающего поколения.

В отечественной теории проектного обучения в конце 70–80-х гг. XX века можно выделить научно-педагогические идеи, послужившие основой для современного понимания данного феномена:

– проектное обучение как совокупность последовательных действий учащихся по решению лично значимой проблемы представляет собой *один из возможных способов проблемного обучения*, поскольку учитель ставит учащимся проблемную задачу, предоставив исходные данные и очерчивая круг планируемых результатов (В.В. Гузеев);

– проектное обучение следует рассматривать как важный системообразующий компонент при описании и характеристике различных образовательных технологий (Г.К. Селевко).

На современном этапе развития образования идеи проектного обучения активно раскрываются российскими учеными-исследователями: И.А. Зимней, Н.В. Матяш, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, Т.Е. Сахаровой, белорусскими учеными: Е.А. Ротмировой, Н.И. Шульга, Л.М. Яворской. Они рассматривают основные теоретические и методические подходы к

проектному обучению школьников: категориальный аппарат, принципы, содержание, формы и методы обучения. Исследованию эффективности метода проектов посвящены работы зарубежных ученых: L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Fillips и др. [6, с. 142].

Таким образом, анализ библиографических источников позволяет сделать вывод, что в своем развитии проектирование сначала выделилось в качестве самостоятельного вида человеческой деятельности, позднее выступало в качестве учебного творческого задания, а затем сформировалось как оригинальная педагогическая технология организации учебно-воспитательного процесса.

Развитие проблемы проектного обучения в XX–XXI вв. характеризуется следующими этапами:

– выделение проектирования в 20–50-е годы XX века в качестве предмета специальных научных исследований; в рамках технического проектирования (дизайн, архитектура, техника) делаются первые попытки методологически обосновать использование проектирования в социальных системах, в частности, в педагогике;

– разработка методологии социально-педагогического проектирования в 50–90-е годы XX века, создание научных теорий и концепций проектного обучения, раскрывающих различные аспекты данного феномена; осуществление целенаправленного изучения возможностей педагогического проектирования в повышении эффективности педагогической науки и образовательной практики (на основе теоретико-методологических исследований, ориентированных на обеспечение технологичности педагогического процесса);

– дифференциация и интеграция социальных и образовательных процессов; развитие инноваций в педагогической теории и практике; создание эффективных методик и технологий педагогического проектирования в области образования (конец XX в. – по настоящее время) [7, с. 194].

В современном понимании *образовательный проект* определяется как организация занятий, которая предусматривает комплексный характер деятельности ее участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени – от одного урока до нескольких месяцев (А.В. Хуторской) [8, с. 325].

Анализ педагогического опыта учителей начальных классов Беларуси свидетельствует о необходимости и важности реализации проектного обучения в организации современного образовательного процесса.

Развитие творческих интересов и способностей учащихся традиционно входит в перечень ключевых задач, стоящих перед системой общего среднего образования. Согласно Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, целью воспитания является «формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося» [9]. Государство заинтересовано в людях, способных создавать новые материальные и духовные ценности, и готово оказывать им необходимую поддержку.

Развитие творческих способностей учеников начальных классов (воображения, фантазии, способности генерировать идеи, обнаруживать новые способы решения задач, практически реализовывать свой замысел и др.) может осуществляться на различных предметах, во внеурочной и внеклассной деятельности, на разных ступенях образования. Хорошей альтернативой классно-урочной системе является проектное обучение, позволяющее развивать творческие способности учащихся начальных классов.

Интересным представляется опыт учителей начальных классов Варган Н.К., Гридюшко Т.С., Грицук Е.Н., Драгунской С.Г. (СШ № 3, г. Дятлово, Гродненская область) по организации проектной деятельности младших школьников. В данной школе каждая параллель учащихся начальных классов работает над своим проектом, выбор которого зависит от возрастных особенностей школьников. Так, в 1–2-х классах педагог умело

направляет своих воспитанников на выбор наиболее интересных и полезных проектов из перечня предложенных, прислушиваясь к мнению учащихся. Третьеклассники и четвероклассники все чаще вносят свои предложения. Труд над каждым проектом многогранен. Он проходит через урочную и внеклассную деятельность, работу с родителями, самостоятельные занятия. Детям особенно дороги часы общения на этапе завершения проекта, праздники, экскурсии и т. п.

Проектно-исследовательская деятельность как форма организации воспитательного процесса осуществляется в Горской СШ Лепельского района Витебской области. Условия сельской малокомплектной школы позволяют вовлечь всех учащихся начальных классов в проектно-исследовательскую деятельность, основные цели которой – повышение уровня познавательной активности, развитие творческих и интеллектуальных способностей, формирование умения работать индивидуально и в команде, активное привлечение родителей к участию в школьной жизни.

Модель проектно-исследовательской деятельности, которая реализуется в Горской СШ Лепельского района Витебской области, учителя назвали «Комбинированный долгосрочный проект». Долгосрочный, поскольку рассчитан не менее чем на месяц, а комбинированный, т. к. включает в себя несколько мини-проектов и исследований, направленных на подробное изучение одной темы. В структуре комбинированного долгосрочного проекта выделяется творческий проект, который предполагает участие учащихся начальных классов в конкурсе рисунков, написание сочинений, стихов, сказок, составление загадок, кроссвордов, организацию выставок «Поделки своими руками». Темы исследований выбираются с учетом интересов детей. Каждый проект начинается с актуализации данной темы. Учащимся предлагается ответить на вопросы: «Что знаю?», «Что хочу узнать?» (по данной теме). Затем начинается изучение литературы по теме, поиск ответов на поставленные вопросы. В дальнейшем ученики принимают участие в различных акциях, выставках, выступлениях, в которых могут

проявить свои знания по изучаемой теме и раскрыть себя. Фиксировать степень участия в проекте каждого ученика позволяет «Экран достижений», с помощью которого определяются лидеры проекта. Заключительный этап – презентация результатов работы по проекту (праздник, спортивное соревнование, интеллектуальная игра, спектакль и др.). На заключительных мероприятиях подводятся итоги, награждаются лидеры проекта (три первых места), все участники получают дипломы в различных номинациях.

На базе Вилейской гимназии № 1 «Логос» (Минская область) реализуются международные проекты («Толерантность», «Национальное меньшинство»), общегимназические проекты («Олимпиада», «Третий кит»), а также активно осуществляется проектная деятельность в обучении (проект как вид дальтон-задания, межпредметные проекты, экзаменационные проекты, проекты-исследования и др.), в воспитательной работе (во время поездок, экскурсий, внеклассных мероприятий, общественно полезных дел, путешествий и т. д.).

Пути активизации учебно-творческой деятельности младших школьников на уроках трудового обучения и изобразительного искусства представлены учителями гимназии № 1 г. Слонима Гродненской области (Белевич М.Б.); гимназии № 1 им. Ф. Скорины г. Минска (Петухова Е.В.); Могилевской гимназии № 1 (Теплякова С.М.). Учителя считают, что для эффективной организации художественно-творческой деятельности наиболее существенными педагогическими условиями являются приоритеты гуманистической концепции: уважение уникальности личности каждого учащегося, создание атмосферы доброжелательности, формирование умения работать в сотрудничестве и партнерстве.

Одним из видов проектной деятельности, который требует продуманной структуры, четко обозначенных целей и задач, предмета и методов исследования, являются исследовательские проекты. Анализ публикаций периодической печати и данных интернет-источников свидетельствует, что педагогические инновации по приобщению учащихся начальных классов к

решению проектных задач в целостном образовательном процессе осуществляются и другими учителями начальных классов Беларуси: Чернушевич О.В. (гимназия № 22, г. Минск), Кулисевиц А.Н. (гимназия № 1, г. Гродно), Печеновой О.В. (гимназия № 1, г. Горки, Могилевская область), Рычаговой А.А. (СШ № 40, г. Могилев), Чинокаловой Т.В. (гимназия № 10, г. Молодечно, Минская область) и др.

Так, учителем начальных классов СШ № 55 г. Минска Юхновской В.Н. в рамках создания исследовательских проектов были организованы различные виды работ, используемые при подготовке проектов на уроках трудового обучения: изготовление макетов, моделей, составление коллажей и плакатов («Друзья здоровой кожи», «О вреде курения», «Культура питания»), выпуск стенгазеты «Здоровье класса», составление наглядной рекламы проекта (афиши, этикетки, открытки) и т. д.).

Педагогический коллектив Октябрьской СШ Витебского района активно осуществляет исследовательскую деятельность учащихся 1–4-х классов через мини-проекты (индивидуальные, групповые, коллективные работы) в рамках общешкольного проекта «Природа и человек», накоплен опыт по организации экологических проектов учащихся начальных классов.

Заключение. Таким образом, можно заключить, что метод проектов, концепция которого базируется на идеях прагматической теории американской педагогики XIX–XX вв., прошел противоречивый и сложный путь своего развития и становления.

Метод проектов вновь обрел актуальность как оригинальная педагогическая технология в отечественной образовательной практике на рубеже XX–XXI вв.

Можно констатировать, что в последние десятилетия проектное обучение становится все более популярным в Беларуси. Это объясняется его направленностью на удовлетворение познавательных потребностей учащихся, развитие их индивидуальных способностей и дарований, творческой самореализации личности.

Результаты обобщения педагогического опыта показали, что характерной особенностью практики белорусских учителей является вовлечение учащихся в работу по созданию исследовательских и творческих проектов как в учебном процессе, так и во внеклассной работе.

Список литературы

1. Миранкова, Е.В. Организация проектной деятельности учащихся на уроках трудового обучения в начальных классах / Е.В. Миранкова // Весці БДПУ. — № 1. — 2014. — С. 19–23.
2. Поддубский, В. Проектное обучение: 300-летний путь / В. Поддубский // Минская школа сегодня. — 2008. — № 1. — С. 16–25.
3. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н.В. Матяш. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 160 с.
4. Пискунов, А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / А.И. Пискунов; под ред. А.И. Пискунова. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 304 с.
5. Кукушкин, В.С. Педагогические технологии / В.С. Кукушкин. — Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. — 333 с.
6. Самойленко, Н.Б. Применение метода проектов при изучении предметов гуманитарного цикла / Н.Б. Самойленко // Вестник МГЛУ. — 2011. — № 1. — С. 141–150.
7. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 368 с.
8. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб. пособие / А.В. Хуторской. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с.
9. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. — № 2. — 2007. — С. 3.