

НОРМАТИВНОЕ ОПИСАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Новое качество образования подразумевает достижение новых результатов, часто неописываемых системой знаний, умений и навыков (ЗУН). В частности, на это ориентирует систему образования образовательный стандарт второго поколения. Считается, что именно проектная деятельность учащихся способствует достижению этих результатов.

Вместе с тем с представлением о том, что есть ученический проект, сложилась ситуация, которую метко описал Ю.В. Громыко: «Проектом именуется всё, что не является традиционным учебным предметом и выходит за пределы традиционной учебной программы»¹.

Дело в том, что в отечественной педагогике проектная деятельность учащихся, именуемая часто в литературе методом проектов, определяется как «совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации»², под ней понимается создание сайта и съемка фильма по собственному сценарию, исследование и деловая игра, спектакль и т. д. Главное, чтобы в работе использовались внепрограммные знания и в итоге обязательно достигались какие-либо конкретные результаты,

¹ Громыко Ю.В. Исследование и проектирование в образовании: различие типов мыследеятельности и их содержания [Электронный ресурс] / Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко. – Режим доступа : <http://www.researcher.ru>, свободный. – Загл. с экрана.

² Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса. Школьные технологии. – 2006.

Кроме того, публикации в педагогической литературе по этому вопросу также не добавляют ясности. Как правило, авторы ведут историю вопроса от «метода проектов» Килпатрика и потому примеры школьных проектов берут у него же: это школьные спектакли, работа на пришкольном участке и т. п. Далее, переходя к теоретической части, они начинают излагать основы проектирования как одного из типов мыследеятельности, опираясь на труды, например, членов Московского методологического кружка и пр.

В результате в головах читателей возникает серьезная путаница. С одной стороны, вроде бы четко прописано, как надо работать над проектом: выделить проблему, выдвинуть гипотезу ее решения и т. д. Но с другой стороны, как все это применить, например, к процессу создания школьного спектакля?

Хотя следует признать, что и «писателям» этих публикаций тоже не легче: каким образом можно в такой разнообразии видов ученических деятельностей выделить то общее, что позволяет называть их одним термином «проект»?

Вот и получается, что прав был Ю.В. Громыко, который утверждал, что «мало кто понимает, чему **по норме** нужно учить в проекте, что **по форме** должно стать предметом освоения школьников при работе в проекте»³.

Заметим, что по этой причине отсутствует ясное понимание результативности проектной деятельности школьников (за исключением общей убежденности, что в результате выполнения проектов у учащихся формируются ключевые компетентности) и, соответственно, представление о том, какие действия должен предпринимать педагог, чтобы достичь необходимых результатов. Кроме того, следствием вышеупомянутой ситуации являются и управленческие трудности, связанные, например, с аттестацией педагогических кадров или оплатой труда учителя, руководящего ученическими проектами.

Дело в том, что в настоящий момент в качестве основного критерия успешности проектных школьных работ используется место, занятое его автором на различных конкурсах и конференциях.

Нелепость такого подхода очевидна. Во-первых, при работе над проектами не выполняется ни один из базовых принципов соревнования: 1) равенство условий; 2) четкость и ясность критериев оценки. В самом деле, опыт участия автора данной статьи в жюри краевого научного общества учащихся показывает, что работы школьников из Красноярска, как правило, выглядят предпочтительнее, нежели работы школьников из других городов и районов Красноярского края. Связано это с тем, что подавляющее

³ Громыко Ю.В. Исследование и проектирование в образовании: различие типов мыследеятельности и их содержания [Электронный ресурс] / Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко. – Режим доступа : <http://www.researcher.ru>, свободный. – Загл. с экрана.

большинство вузов и научных центров сосредоточено в Красноярске, а следовательно, местным школьникам гораздо проще получить оттуда помощь. И хотя организаторы краевого НОУ как-то пытаются эту ситуацию сгладить, организовывая дистанционные консультации, тем не менее следует признать, что неравенство условий, в которых создаются ученические работы, по-прежнему существует.

Кроме того, до сих пор нет ясности: зачем еще, помимо необходимости, занять призовое место в конкурсе (и, соответственно, поднять рейтинговую оценку своего учебного заведения) школьник должен выполнять проект, а следовательно, не понятно, как оценить результативность этого проекта?

Доходит до смешного. Зафиксировано немало фактов, когда организаторы НОУ (в основном на местах) в качестве критериев оценки школьных работ использовали требования к диссертационным исследованиям.

Во-вторых, не ясна педагогическая целесообразность подобного «сравнения проектов».

Безусловно, школьники нуждаются в общественном признании результатов своей работы, но в таком признании нуждаются ВСЕ школьники, а не только те избранные, которым довелось стать призерами. Автору приходилось видеть работы, которые можно было смело называть «педагогическим чудом», поскольку их выполняли учащиеся, традиционно именуемые слабыми, для которых не то что проект – обычное домашнее задание представляет серьезные трудности! Именно в таких работах проявляется мастерство педагога, способного увлечь своим предметом любого, побудить его заняться чем-то нестандартным, лежащим за пределами школьной программы.

Понятно, что рассчитывать на прохождение в следующий этап таким школьникам не приходится, но отметить их усилия обязан любой сколько-нибудь грамотный педагог! К сожалению, на подобных конкурсах и конференциях господствует принцип: «Пусть неудачник плачет».

Кроме того, очевидно, что массовая (как того требует новый образовательный стандарт) проектная деятельность школьников еще более остро поставит вопрос о целесообразности определения ее результативности по занятому на конкурсе месту.

Имеющийся у автора опыт ведения проектной деятельности со школьниками, полученный в Аэрокосмической школе, а затем в МБОУ Гимназия № 10 г. Красноярска, позволяет сформулировать некоторые предложения и (по нашему мнению) ответить на вопрос, чему **по норме** нужно учить в проекте, что **по форме** должно стать предметом освоения школьников при работе в проекте? Но вначале рассмотрим один важнейший (на наш взгляд) для понимания причин возникновения вышеописанной ситуации момент.

Дело в том, что в свое время название «The Project Method» неудачно перевели как «метод проектов». При этом не было учтено, что в русском языке термин «проект» обычно толкуется как⁴: 1) совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия; 2) предварительный текст какого-либо документа; 3) замысел, план, причем первое значение является наиболее употребительным. В английском же языке то, что у нас принято называть проектом, обозначается как design, а слово a project означает не только «проект» или «план», но и «новостройка»⁵, причем последнее значение можно толковать расширенно, как «новое, разворачивающееся предприятие», «начинание», «затея». (Именно в таком значении, например, этот термин употребляется на эстраде.) Сам автор метода Дж. Килпатрик трактовал the project как «выполняемый от души замысел».

Метод проектов появился как одна из попыток создать педагогическую систему, нацеленную на преодоление формализма в знаниях, свойственного традиционному подходу. Дело в том, что при традиционном подходе ученик должен усвоить некий заданный извне набор знаний (фактов), никакого личного значения для него на данном этапе не имеющий, но, предположительно, необходимый в будущем. Кроме того, форма и методы изложения этих знаний (фактов) традиционно задаются в рамках научной парадигмы и, как правило, специалистами в данной научной области, совершенно не учитывающими того обстоятельства, что для того чтобы ребенок мог на равных с ними воспринимать научные идеи, он должен быть предварительно введен в соответствующие контексты (например, почему возникла та или иная научная проблема, каковы были альтернативные попытки ее решения, почему они оказались неуспешными и, наконец, каким образом это может быть применено на практике). Таким образом, на уроках постоянно складывается ситуация, когда школьнику приходится тратить значительные усилия на изучение того, назначение чего ему непонятно и потребности в чем он не испытывает.

В результате ученик старается уклониться от этой ненужной и неинтересной работы или, по крайней мере, минимизировать свои трудозатраты на ее выполнение, а педагог вынужден применять насилие, стремясь этого не допустить.

По замыслу авторов, новый метод должен был помочь преодолеть отчуждение школьника от его образования, дать ему возможность обрести личные смыслы. Для этого в качестве педагогического средства были вы-

⁴ Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М. : Сов. Энцикл., 1988. – 1600 с.

⁵ Англо-русский словарь: 20000 слов / сост. Г.И. Бункин, О.В. Буренкова и др. – 28-е изд. – М. : Рус. яз., 1981. – 648 с.

браны практические задания (которые и стали называться проектами), темы которых могли предлагаться учителем или быть инициативой самих учеников. Главное, чтобы они были связаны с их реальной жизнью и при этом работы выполнялись бы детьми с удовольствием.

Считалось, что в процессе выполнения этих заданий дети смогут получить более глубокие и прочные знания, чем традиционным способом, поскольку эти знания «живые», т. е. полученные учащимися самостоятельно как в процессе, так и в результате их собственной деятельности. Причем особенно важно то, что эти знания не дискретные (как в традиционном образовании), а комплексные, способные показать сущность различных вещей во всем их многообразии.

В отличие от метода проектов обучение проектированию – это обучение конкретному типу деятельности, а не деятельность, нацеленная на лучшее, более прочное освоение учебного материала.

Под проектированием понимаем «универсальный и самостоятельный в интеллектуальном и социокультурном отношениях тип деятельности, целенаправленный на создание реальных объектов (и эффектов) с заданными функциональными, технико-экономическими, экологическими и потребительскими качествами»⁶, и проектом в этом случае будем называть «предвосхищающий образ желаемого состояния какой-то части жизненной среды, в отношении которой доказательно признана возможность и целесообразность его практического достижения в обозримом будущем»⁷.

Различение метода проектов и обучения проектированию позволяет достаточно просто определить, чему и как следует учить в ученическом проекте.

Данную проблему можно решить, если нормативно описать учебные программы, использующие проектную деятельность учащихся. В качестве отправной точки было решено использовать результаты, достигаемые в ходе реализации этих программ. Были сформулированы следующие задачи:

1. Описать вышеупомянутые образовательные результаты.
2. Разработать систему их оценивания.
3. Оформить все это в виде системы нормативной документации.

Анализ возможных незуновских образовательных результатов показал, что создать их исчерпывающий список, которым в дальнейшем могли бы пользоваться учителя, невозможно. Эти результаты нельзя свести к перечню ключевых компетентностей, поскольку их формирование является

⁶ Генисаретский О.И. Деятельность проектирования и проектная культура [Электронный ресурс] / О.И. Генисаретский. – Режим доступа : <http://www.procept.ru>, свободный. – Загл. с экрана.

⁷ Генисаретский О.И. Проблемы исследования и развития проектной культуры дизайна [Электронный ресурс] / О.И. Генисаретский. – Режим доступа : <http://www.procept.ru>, свободный. – Загл. с экрана.

итогом всего образования в целом, совокупностью всех образовательных результатов, а не результатом работы на каждой отдельной дисциплине.

Следовательно, нормативные документы, предназначенные для описания образовательных результатов, полученных в ходе проектной деятельности учащихся, должны носить рамочный характер, обеспечивающий для учителей – разработчиков рабочих программ необходимые ориентиры.

Таким образом, эти задачи можно детализировать так:

1. Сформулировать принципы описания результатов в рабочих программах.
2. Сформулировать принципы проектирования образовательного события, демонстрирующего достижение заявленных результатов.
3. Сформулировать принципы оценивания степени достижения заявленных результатов.

Проработка данного вопроса показала, что практически невозможно выявить однозначную корреляцию между образовательным событием и демонстрируемыми в ходе него образовательными результатами. Например, один и тот же спектакль может в одном случае демонстрировать степень овладения его участниками актерским мастерством, в другом – степень овладения литературным материалом, а в третьем – умение выполнять определенные организационно-управленческие действия. Все зависит от того, какие задачи поставил перед собой и учащимися педагог, использующий то или иное образовательное действие.

В связи с этим была предложена классификация рабочих программ, в основу которой положены определенные характеристики (табл. 1).

Таблица 1

Описывающие параметры	Цель программы	Средства достижения	Результаты	Способы проверки	Характерные признаки
Уровень программы					

Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровень программы	Цель программы	Средства достижения	Результаты	Способы проверки	Характерные признаки
«ЗУНовский» уровень	Передача ЗУН	Репродуктивная передача (урок)	Сформированность ЗУН	Контрольная работа Устный экзамен Тестирование	Ведется работа с различными объемами информации. Деятельности учеников нет

Уровень программы	Цель программы	Средства достижения	Результаты	Способы проверки	Характерные признаки
Квалификационный уровень	Передача квалификаций	Практические занятия	Сформированность квалификаций	Квалификационная работа	Деятельность по освоению ремесла
«ЗУНовский» продвинутый уровень	Передача ЗУН	project	Сформированность ЗУН на более глубоком уровне (с умением применять знания и т. п.)	Презентация результатов выполнения project'a, демонстрирующие степень сформированности ЗУН	Работа ведется в рамках учебного предмета. Нацелена на придание учебе смыслов путем введения в соответствующие контексты
Предпрофессиональные пробы	Становление профессиональной идентичности	Квазипрофессиональная деятельность, в т. ч. обучение проектированию	Становление профессиональной идентичности. Построение долгосрочной индивидуальной образовательной программы	Презентация результатов квазипрофессиональной деятельности. Презентация долгосрочной индивидуальной образовательной программы	Демонстрация наиболее характерных признаков профессии ("пробный камень")
Компетентностный уровень	Формирование ключевых компетентностей	Выполнение меж- и надпредметных projectов, проектов, организация детских объединений и т. п.	Формирование ключевых компетентностей	Образовательные события, демонстрирующие степень сформированности ключевых компетентностей	Меж- и надпредметность (выход за пределы учебного предмета), наличие образовательной среды

Некоторые комментарии к табл. 2:

Первые два уровня – это традиционные программы: по предмету и профессиональной подготовке, нацеленные на передачу некоторой профессиональной квалификации. В данной таблице приведены для полноты классификации.

Третий уровень – это программы, в которых для лучшего усвоения предмета используется так называемый the projects method (в нашей стране метод проектов). Для того чтобы различить обучение проектированию и

метод проектов, для обозначения педагогического действия используется термин не «проект», а «project».

Обучение проектированию было отнесено нами к предпрофессиональным пробам, когда учащийся примеряет на себя деятельность проектирования.

Использование такой классификации позволяет выделить, развести и сгруппировать образовательные результаты, получаемые в различных программах, для последующего их нормативного описания.