

Ю. Олькерс
История и польза метода проектов
(реферат)

«Известные педагоги, повторяя друг друга, подвергают резкой критике бессвязное сосуществование преподаваемых дисциплин, что, усиленное эгоизмом преподавателей-предметников, с каждым годом представляет все большую опасность разрушения старшей школы как места истинного формирования (просвещения) людей. Учителя-предметники старших классов являются специалистами, которые вынуждены в соответствии с требованиями времени знать все больше и больше о все меньшем и частном» (Fruhmann, 1956, S. 377).

Так писал в 1956 г. один оставшийся неизвестным учитель гимназии в уже давно прекратившем свое существование и забытом профессиональном журнале¹. Его тезис о чрезмерной и опасной специализации предметного преподавания опирался на авторитет литератора Макса Пикарда (Max Picard)², который со своей стороны десятью годами раньше, непосредственно после окончания Второй мировой войны, написал следующее:

«Воспитание сегодня в целом направлено на подготовку людей к существованию в мире бессвязности, поскольку они (люди) наполняются бессистемной грудой учебного содержания... В головах молодежи складывается несовместимый учебный материал: литература, история, языки, математика, физика, химия и т.д. В *мире непрерывности*, где все состоит во взаимосвязи друг с другом, разнообразие, множественность содержания служат формированию гармонично развитых людей... Однако в *мире прерывистости* различное продолжает оставаться различным: ученик не учится постигать различные учебные предметы как части единого мира; каждая часть, каждое учебное содержание является ему маленьким мирком, противоречащим другому, пытающимся поглотить это другое. Все бессвязно; *школа становится школой бессвязности*» (Picard, 1946, S. 158; выделения – J.O.).

Безусловно, эта жалоба на педагогические проблемы не была новой для 1946 года, также как был уже давно известен и конструкт Пикарда обоих миров (хорошей и плохой школы), как собственно и средство устранения этих проблем, которое наш оставшийся неизве-

ственным учителем гимназии в 1956 году обозначал выражением «метод проектов», о котором говорилось следующее: «С помощью метода проектов многие дисциплины могут быть объединены в одном проекте, а учителя-предметники получают дополнительный стимул к сотрудничеству» (Fruhmann, 1956, S. 377). Точнее:

«Проект группирует различные учебные предметы вокруг сферы реальности и позволяет учителям и школьникам постичь в процессе командной работы глубинный смысл специализации, который состоит собственно лишь в желании постичь целое, исследование которого слабыми силами одиночек не представляется возможным. Проект концентрирует обычно разнонаправленное внимание учителей-предметников и учеников на едином фрагменте реальности. Проект имеет интегративное воздействие и позволяет ученикам, избежав предметных ограничений, взглянуть на различные аспекты проблемы. Благодаря этому преодолевается также известная односторонность гуманитарного, естественнонаучного и социологического подходов (ebd., S. 377/ 378).

Если это действительно так, то почему же метод проектов до сих пор не стал основным методом обучения в школе? Верно ли это? В этом ли состоит идея метода проектов? И соответствуют ли действительности эмпирические утверждения или рабочие гипотезы? Если «да», то что же тогда помешало методу найти доступ в школы, как минимум в школы «высокого образования», как они беспристрастно назывались в 1956 году?

Все обсуждаемые сегодня расширенные учебные формы каким-либо образом связаны с методом проектов, который является не единственным, относительно «новым» вариантом обучения, а скорее вызовом реформаторской педагогики школе учебного плана, каковым он сформировался в XIX столетии. И наконец, то, что позволяет описать метод проектов, – это вид Обучения и Учения, которые в теории и на практике не только отличаются от школы учебного плана, а также ставят последнюю под сомнение.

На поставленные мною вопросы можно было бы ответить, что метод проектов не подходит для школы, его использование предполагает принципиально *другую* учебную организацию, и *поэтому* реально никогда не был адаптирован для школьных условий. Будь это моим заключением, я должен был бы в данном месте поставить точку: то, что мы обозначаем как «метод проектов» может быть реализовано лишь только тогда, когда мы разрушаем школу в ее привычной форме, что, вероятно, не желательно.

Я же продолжаю писать, что может быть обосновано лишь одновременным представлением и ограничением радикальности метода проектов. Я начинаю с радикальных истоков, чтобы прояснить начала начал или исторические основания, которые имеют на удивление мало общего со специфическими проблемами реформаторской педагогики (1). Затем я изложу, в чем фактически состоит конфликт между учебным методом и школьной организацией. Мой пример возвращает нас в период радикальной фазы американского детоцентристского образования, когда на практике было опробовано то, что прежде постулировалось лишь теоретически (2). И наконец, я попытаюсь в обобщенном смысле прояснить пользу и границы использования метода проектов (3).

Сложность состоит в том, что мы не располагаем достаточными эмпирическими исследованиями по данной теме. Рабочие гипотезы основаны на попытках отдельных школ, которые не были объектом независимого наблюдения. Материал состоит практически только из самоописания. Джон и Евелин Дьюи в 1915 году нашли для данного явления подходящее название – Школы будущего /School of Tomorrow³. Опыт этих школы был обобщен, правда, лишь в одном русле, в котором новая педагогика была отделена от старой, и фактически возникло их радикальное противопоставление. Ключевая проблематика современной дискуссии вытекает из вполне понятного вопроса: «Почему начинания этих школ не выжили в своей первоначальной форме, почему они были недолговечными и никоим образом не были восприняты как великий вызов элиты?».

1. К истории метода проектов

То, что сегодня преподносится как открытие школьной педагогики, или подготовки учителей, речь идет о методе проектов, имеет долгую предысторию, уходящую своими корнями в 17 столетие (Knoll, 1991). Основанная в 1671 году Королевская Академия Архитектуры в Париже в 1702 году объявила конкурс строительных планов, эскизы которых были названы проектами.

Академия, как единственная королевская Академия, учредила школу для обучения архитекторов, и эта школа проводила среди студентов конкурсы, которые требовали от участников сотрудничества и креативности. «Студенты в работе над проектом должны развивать фантазию и – в рамках классической традиции – придумать оригинальное решение» (ibid., S. 45).

В первой половине 19 века замысел метода проектов из Архитектурной Академии во Франции распространяется также на территории немецкоязычных стран, безусловно, преимущественно в форме ранней идеи рабочей школы или в профессиональном техническом образовании. Из Европы метод переходит в Америку: в 1879 году при Вашингтонском университете в Сент-Луисе была основана Школа ручного обучения /Manual Training School/, где был использован метод проектов.

Школьники должны были «не только разработать проекты, но и выполнить их реально в технических мастерских ... они мастерили полки, подсвечники, строили моторы» (Knoll, 1992, S. 91). При этом соблюдались три принципа: ориентация на учеников, ориентация на реальность, ориентация на продукт. Школьники сами отвечали за планирование и реализацию проекта, они опирались на реальные проблемы повседневной жизни или профессиональной деятельности и подготавливали объекты, которые позволяли подвести их теории и планы к практической проверке.

Американская школьная педагогика впервые зарегистрировала этот метод на рубеже веков⁴, обосновав посредством метода проектов «королевский путь» нового детоцентристского воспитания. Из специфического метода профессионально-технического образования он перерос во всеобщий метод обучения, который должен был соответствовать новому психологическому образу ребенка. И для этого нового ребенка допускалось, что он естественно обучается вне школы, направляемый непосредственно любопытством, созидательными порывами и жадой знаний. В то время как в школе учебного плана и книг эти способности угнетаются. Таким образом, истинная реформа школы состояла бы в том, чтобы приспособить организацию обучения к способностям и потребностям ребенка.

В период между 1900 и 1915 гг. возникает самое настоящее Проектное движение (Knoll, 1992, S. 91f.), которое пропагандирует связь ориентации на ребенка и школьной реформы. Школы будущего Джона и Евелин Дьюи описываются по существу как проектной обучение, которое, однако, уже тогда существенно различалось и познало технические, практические, социальные и художественные варианты. В некотором смысле все могло быть «проектом», так что дискуссия устремилась к терминологическим разъяснениям или к теории метода проектов.

Вильям Килпатрик, работавший в педагогическом колледже при университете Колумбия в Нью-Йорке⁵, предпринял попытку оформле-

ния этой теории в статье, опубликованной в 1918 году в «Рекорде ПЕД-колледжа» – ведущем журнале американской школьной педагогики. Статья называлась просто – «Метод проектов»⁶. Килпатрик не упоминал предшественников и поступал так, как будто бы был автором, изобретателем нового метода. Успех был необычайным: журнал смог сбыть 60 000 переизданий статьи, что, с современной точки зрения, указывает на невероятнейший спрос (Westbrook, 1991, S.504).

Первенство открытия метода не принадлежит Килпатрику, но эта легенда упорно сохраняется, особенно в связи с Дж. Дьюи и Психологией решения проблем⁷. В реальности взаимоотношения между Килпатриком и Дьюи были достаточно конфликтными, поскольку Дьюи как раз не постиг того, что Килпатрик обосновал в 1918 году, – метода, который ориентировался бы исключительно на деятельность и интересы обучаемых, в частности детей. Килпатрик, а не Дьюи, был главным протагонистом радикального *детоцентристского образования*, которое фактически определяло зависимость содержательной организации школы от артикулированных и предполагаемых интересов.

Этому соответствует неясное и суггестивное определение Килпатрика: «Проект – это включающая все чувства целенаправленная деятельность, предшествующая социальному окружению» (Kilpatrick, 1918, S. 320). В последующей публикации 1921 года термин будет уточнен следующим образом:

«Термин «проект» должен означать *каждое* единство целенаправленного опыта, каждую возможность деятельности, при которой *цель*, как внутренний стимул (1) определяет цель деятельности, управляет процессом приобретения опыта (2) и определяет собственное направление или свою внутреннюю мотивацию» (Kilpatrick, 1921, S. 283, перевод и выделение – J.O.).

В принципе термин может также обозначать каждую разновидность опыта, появившегося благодаря конкретной цели (ebd.). Однако это слишком широкая дефиниция и, к тому же не выражающая ничего, что могло бы хоть как-то обозначить сам метод. Поэтому Килпатрик выделяет четыре различных типа проекта, которые должны были обеспечить сужение термина:

«Первый тип проекта касается такого опыта, в котором целью является делать, достигать, выполнять что-либо конкретное, идею или представление воплощать в определенной форме...

Второй тип проекта опирается на целенаправленное использование опыта...

Третий тип касается решения проблем, собственно опыта, целью которого является вскрытие интеллектуальных трудностей и замешательств и их продуктивная обработка...

И наконец, четвертый тип касается приобретения знаний и навыков, или опыта, в котором личность продвигает вперед свой собственный процесс обучения до определенной точки» (ebd., S. 283 ff).

Разделение этих четырех типов проектов стало известным, однако они кропотливо только описывали «проекты», и слишком мало говорили о новом, либо радикально другом, способе обучения. Первый тип соответствовал рабочей школе 19 столетия. Только Килпатрик значительно расширил сферу применения. Воплощением идеи в материальной форме могло быть исключительно все: сама идея, материал и воплощение⁸.

Второй тип описывает, как отмечал сам Килпатрик, относительно пассивный опыт, эстетическое восприятие и переживание, которое может быть названо проектом, если они заданы целью⁹.

Третий тип проекта введен эволюционно-исторически (без способности к разрешению проблем человеческий род не смог бы выжить) (ebd., S. 285), но сфера применения здесь вновь безгранично расширена. Мышление есть решение проблем, но это можно отнести ко всем ситуациям повседневной жизни: «Когда возникает трудность, необходимо мышление, чтобы ее преодолеть» (ebd.). Однако это не является достаточным условием. Проблемы необходимо отличать от проектов, что делается также через постановку цели. И ниже следующее высказывание Килпатрика наглядно демонстрирует взаимоотношения проблемы и проекта:

«Проект начинается для меня только тогда, когда присутствует постановка цели. Например, ты спрашиваешь меня: «Что есть треть числа, треть которого – 3?». Я мог бы ответить...: «Я решу эту задачу, если попытаюсь, но у меня нет желания заниматься математикой». Если я так отвечаю, то познаю проблему, но я избегаю ее решения, это значит, я отказываюсь от постановки цели. И тогда для меня нет проекта. Проект этого типа, прежде всего, предполагает ощутимую сложность, проблему, но также требует постановки цели по решению этой проблемы» (ebd.).

Четвертый тип, наконец, направляет идею проекта на непосредственное применение знаний (практиковать содержания учебных предметов по мере их освоения), которое может быть накоплено и в после-

дующем, при необходимости, востребовано (ebd., S. 286). Целью здесь является, чтобы ребенок хотел учиться, чтобы он овладевал знаниями осознанно и с пользой.

Теория Килпатрика в двадцатые годы имела много противников (Knoll, 1991a), например таких, которые делали акцент на форме учебного процесса, или таких, которые ограничивались процессом решения проблем. Не совсем ясное теоретическое обоснование, сильная заинтересованность готового к реформам учительства и, не в последнюю очередь, слабость собственного определения побудили Килпатрика к подробному изложению, которое было издано в 1925 году под заголовком «Основания метода»/ «Foundation of Method» (Kilpatrick, 1925)¹⁰. Здесь проясняется широта рамки, которая не была столь очевидной в выделении четырех типов проектов. Рамкой здесь является детоцентристское образование, обучение в котором связано только с интересами и мотивацией детей и желает избежать любого принуждения, и ожидает от этого радикального обновления естественного воспитания далеко идущих социальных изменений: Образование есть изменение /Education is changing/ (ebd., S. 251 – 271).

Метод проектов здесь снова описывается как связь целесодержащей деятельности и одновременного учения (ebd., S. 345), однако здесь попутно была названа базовая психологическая гипотеза. Она была противопоставлена традиционному представлению, согласно которому методы должны являться планами деятельности и рекомендациями для учителей, которые разделяли учебное содержание во времени (ebd.). Более широкое определение метода должно было принимать в расчет учебную среду целиком, а не только искусственно контролируруемую ситуацию обучения. Обучающийся ребенок реагирует на все раздражители своего окружения, он выстраивает свой характер из многих реакций, так что метод может состоять только во всеохватывающей стимуляции учения (ebd.).

Часто упускалось из виду, что Килпатрик сформулировал эту связь с Психологией обучения Торндайка (Knoll, 1991a, S. 52f.) фактически лишь с помощью эмпирического отстаивания позиции, что только действия, исходящие из склонностей обучаемых, приносят удовлетворение и скорее будут усвоены и повторены, нежели действия, последовавшие в результате принуждения и приводящие к фрустрации. Килпатрик эту гипотезу никогда не перепроверял, но обобщил ее до реформационно-педагогической теории обучения, сообразно с которой

учение является наиболее успешным тогда, когда оно преимущественно идет навстречу склонностям и практикуется как можно меньше принуждения. В данной теории ни «склонности», ни «принуждение» ясно не были определены либо обозначены. Здесь также с обоими терминами могло быть связано «все».

Как же тогда можно говорить о *методе*, если Учение происходит исключительно *самостоятельно*? В целом Килпатрик в 1925 году описывает легитимное применение термина «метод проектов» как «the purposeful way of treating children in order to stir the best in them and then to trust them to themselves as much as possible»/ «целевой способ так относиться к детям, чтобы пробуждать в них лучшее, а затем позволять им поверить в себя как можно сильнее» (Kilpatrick, 1925, S. 346).

Это больше чем просто неясное стимулирование самостоятельной деятельности – «To stir the best in them»/ «Пробуждать в них лучшее» – включает выбор. Мы не можем стимулировать все, это не есть одинаково хорошо. Но – в абстрактном определении проекта – все может быть поводом для проекта. Чтобы выйти из этой сложной ситуации, Килпатрик возвращается к различению четырех типов проектов, которые теперь обозначаются популярно и удобно. Именно в этом описании они стали достаточно влиятельными, как минимум в педагогической семантике.

Теперь Килпатрик говорит о:

- Producer's Project (о проектах, которые служат изготовлению чего-либо)
- Consumer's Project (о проектах, в которые что-либо расходуется либо может быть приобретено)
- Problem Project (о проектах, которые служат решению проблем)
- Learning Project (о проектах, которые служат приобретению знаний) (ibd., S. 347ff.).

Предпосылка цели и до сегодняшнего дня является основанием теории внутренней мотивации: «Purposeful activity is undoubtedly the best way to learn if only you have or can get a strong enough purpose in the child» /«Целевая деятельность без сомнения лучший способ научиться, но только если у вас есть или вы можете достичь достаточно сильного результата в ребенке» (ibd., S. 349). Но цели нельзя предписать либо перепоручить: «Assigned problems as a rule remain teacher's problems; they do not thereby become pupil's problems» /«Заданные проблемы как правило остаются проблемами учителя, поэтому они не становятся про-

блемами ученика» (ebd.) Но тогда как возникает постановка цели, которая, по Килпатрику, является предпосылкой каждого проекта?

Ответ: «Она возникает либо не возникает, но она не может возникнуть в результате принуждения» (ebd., S 350). Ребенок учится, и все ведет к тому, чтобы проекты разрабатывались исходя из потребностей и склонностей ребенка. Иначе говоря, Килпатрик редуцировал три исходных критерия проекта, – критерий рабочей школы и ремесленного обучения 19 столетия – собственно ориентацию на продукт, на действительность и на ученика. Единственным, что осталось, было одна лишь ориентация на ученика (Knoll, 1991a, S.54). Ребенок был важнее Куррикулума либо чего-то другого, только такой учебный план и только такая организация школы выглядят легитимными, если они отвечают потребностям и устремлениям, т.е. цели поставленной ребенком. Но когда это случается?

Рассмотрение данного вопроса я предпринимаю в следующем разделе, где речь идет о Килпатрике, его специфической теории метода проектов и о соответствующих проблемах проекта, а также непосредственно о практике его применения в школе.

2. Метод проектов и организация школы

В немецких публикациях часто обращаются к Килпатрику и Дьюи, прежде всего в новейшей литературе, которая пытается представить и обосновать «расширенные» формы обучения. При этом предыстория американского метода проектов никогда не принимается в расчет, что приводит к достаточно странным историческим компиляциям.

«Проекты» – термин, как доказано, представлен в немецкоязычной литературе с 1831 года (Knoll, 1991, S. 49) – были, прежде всего деятельностью, которую ученики вели самостоятельно и за которую они брали на себя ответственность. В большинстве случаев речь шла о практической деятельности, что было требованием «рабочей школы» на протяжении всего XIX столетия (не только в Германии, но и во всей Европе), впоследствии методически обработанной. Отличие от метода формальных этапов гербартинцев состояло лишь только в том, что действовал ученик, а не учитель. Фазы метода, такие как «наблюдение», «планирование», «проведение» (Knoll, 1991a, S. 53) снова встречаются в методических пособиях для учителей. Они настолько тривиальны, что вряд ли могут быть названы иначе. Безусловно, где-то в начале должно находиться намерение или цель, должен быть разработан план

проведения, и после этот план должен быть реализован. Но если это все, то к чему же тогда вся эта эйфория и суета вокруг метода проекта?

Прежде всего, должно быть зафиксировано следующее: американская дискуссия о методе проектов конца двадцатых годов по существу исчерпана, и она отвергает более ранние допущения и гипотезы. «Новое образование десять лет спустя» /«New Education Ten Years After»/ так называет журнал «Новая республика» /«The New Republic»/ критическую дискуссию 1930 года, в которой среди прочих участвовал также Джон Дьюи. Он поставил под сомнение противопоставление наивной ориентации на ребенка ориентации на учебный план, что как раз и составляло радикальность метода проектов в понимании Килпатрика.

Дьюи пишет: «Взрослый не может развиваться до интегрированной личности без учета реальности своей жизненной ситуации, частью которой он сам и является. Изучение этой реальности имеет особенное значение также для подрастающего поколения. В таком случае учебный план есть просто отобранный и организованный материал, который является релевантным такой когнитивной и практической инкорпорации молодежи» (Dewey, 1930, S. 205).

Подобный тезис Дьюи выдвигал еще в 1902 году в брошюре «Ребенок и курикуллум» (Dewey, 1956). Речь шла о балансе или равноправии между способом обучения детей и требованиями учебного плана. Здесь еще не содержались высказывания об оптимальной организации школы, но также не были представлены и аргументы в защиту радикального метода проектов, *единственного* действующего сообразно возможностям и интересам. Вероятно, на практике радикальный вариант стал не таким влиятельным, как это преподносится «*педагогической от Ребенка*». Из четырех типов проектов существенной эффективностью обладал лишь первый, и то лишь тогда, когда по существу имитировал модель рабочей школы (Knoll, 1991a, S. 55; вслед за Blaine, 1929). В свою очередь, решение проблем вряд ли может быть институционализировано, а потребительские проекты просто противоречат школе как форме или описывают, как учебные проекты, тривиальные пограничные условия (vgl. Zilversmit, 1976).

Почему же тогда современные школьные реформаторы возлагают большие надежды на метод проектов, несмотря на наличие подобной предыстории? Ответ прост и сложен одновременно. Простой является констатация того, что новейшие исследования имеют свои

достоинства. Они демонстрируют неполноту и провалы в освещении исторического контекста становления метода и показывают, что нечто, что могло быть названо проектом, никогда таковым не являлось.

Однако достаточно сложно объяснить не только устойчивость термина (лучше – ключевого слова), но также реформаторские настроения и предпринятые практические попытки под лозунгом метода проектов. Все современные попытки проведения внутренней школьной реформы (от обучения в мастерских до практико-ориентированного учения) ссылаются в большей или меньшей степени непосредственно на метод проектов, несмотря на то, что он никогда не был свободен от вариативности, и его ограничения были выявлены, по меньшей мере в американской дискуссии, очень рано. Почему так происходит?

Должны быть приняты во внимание три тенденции:

1. Отход от курикуллума, сконцентрированного на учителе или на методе как руководстве к действию, который должен управлять учением.

2. Ослабление требований к учебному плану или отказ от застывшей системы.

3. Постоянная дискуссия о реформе, которая не позволяет школе остаться при ранее сформированных организационных принципах и институциональных механизмах.

Современная школа должна, по меньшей мере, реагировать на возрастающий натиск реформ во всех сферах, что явно происходит посредством обращения к историческим образцам реформирования, причем по существу выбираются такие варианты, которые позволяют длить школьную практику без радикальных в ней сомнений.

К этим образцам причисляют сегодня, прежде всего, метод проектов, хотя он, как было сказано, не претерпел действительного теоретического оформления. Но, вероятно, это как раз и является предпосылкой успеха; термин пригоден к употреблению и вне рамок радикальных начинаний.

Конфликт школьной организации с методом проектов представляется сегодня существенно в ином свете, нежели на заре детоцентризма. Таким образом, исторический возврат является в значительной степени проблематичным, в особенности, если принимать в расчет эпоху, с которой связаны современные реформаторы школы. Изменилась базовая ситуация. Она не такая, каковой была описана в 1928 Гарольдом Ругг и Энн Шумахер /Harald Rugg and Ann Shumaker/ в их извест-

тной книге «Школа, сконцентрированная вокруг ребенка»/ «The child-centered school»¹¹. Книга концентрирует дискуссию о реформировании школы на кульминационных точках и расхождениях. На титульной странице напечатаны две фотографии, которые призваны показать старую и новую педагогику. Новая педагогика олицетворяется с групповой работой и проектным обучением, старая – с предметным и фронтальным обучением. Оба стиля описываются следующими высказываниями:

Новая педагогика: «Freedom! Pupil initiative! Activity! A life of happy intimacy – this is the drawing-out environment of the new school»/ «Свобода! Инициатива учеников, деятельность, жизнь счастливой близости – вот составляющие окружения новой школы».

Старая педагогика: «Eyes front! Arms folded! Sit still! Pay attention! Questions-and-answers situations – this was the listening regime»/ «Смотреть вперед! Сложить руки! Сидеть спокойно! Будьте внимательны! Ситуации вопросов и ответов – это был режим, при котором все слушались».

Идет нападение на школу учебного плана, на объективацию (опредмечивание) учения посредством системы знаний, которой дети не могут обладать, но в которую они будут погружены. Здесь есть определенные учебные преимущества, которые не могут быть утрачены. Метод проектов разрушает эту неподвижную систему, но замещает ее не равноценно, а совсем по другому принципу – концентрируясь на развитии отдельного ребенка. Ругг и Шумахер формулируют критические критерии детоцентрированной школы в виде вопроса: «How shall the activities and materials of instruction be organized to guarantee maximum child growth? / «Как организовать деятельность и материал инструктажа, чтобы гарантировать максимальный рост в ребенке?» (ebd, S. 68). Вопрос не ставится, каким образом можно достичь оптимальных результатов образования для максимального количества детей, а как может быть поддержано индивидуальное развитие каждого ребенка? Претензии учебного плана для всех рассматриваются как недопустимая уравниловка, в то время как самостоятельная деятельность ребенка переносится в центр внимания. Учение больше не ори-

ентируется на стандартную школьную ситуацию с определенными канонами знаний, а состоит в определении своей собственной проблемы, для которой должны быть найдены соответствующие знания для ее обработки и решения. Деятельность отныне является в большей степени каноном и ситуация учения важнее будущих эффектов, в особенности таких, которые не могут быть перепроверены.

Поэтому Ругг и Шумахер могут противопоставлять проекты из беспредельно многих сфер опыта (поскольку они разрабатываются только исходя из интересов детей) школе учебного плана. Причем они никоим образом не представляют эмпирических доказательств превосходства нового над старым, а описывают только практические попытки, которые не подвергались независимой оценке. Но это неприкрытое противостояние впечатляет и сегодня:

The child-centered school / Школа, сконцентрированная на ребенке	The conventional school / Обыкновенная школа
A food study – fruits and vegetables / Изучение еды – фрукты и овощи A study of trees and tree making / Изучение деревьев и того, что из них изготавливают History play – ‘Following / Исторические игры A knight study – making and giving a play / Изучение рыцарей – составляем и ставим пьесу A play city / Игровой город A study of milk / Изучение молока Study of Holland / Изучение Голландии Study of wool / Изучение шерсти Water transportation / Транспортировка воды A study of boats / Изучение лодок How man has made records / Как люди достигали рекордов A study of tree people / Изучение людей, которые живут на деревьях Care of a flock of chickens / Как заботиться о выводке цыплят Story of the growth of Chicago / История роста Чикаго The study of Greek life / Изучение греческой жизни Colonial life / Колониальная жизнь	Algebra / Алгебра Arithmetic / Арифметика Bookkeeping / Бухучет Economics / Экономика English composition / Сочинения на английском Geography / География Grammar / Грамматика History / История Manual training / Ручной труд Nature study / Природа Reading / Чтение Rhetoric / Риторика Science / Наука Spelling / Спеллинг (как правильно писать) Writig / Письмо

(Rugg/Shumaker, 1928, S. 69).

Дневная программа делится согласно учебным единицам, а не предметам и урокам (ebd., S 70). Школьники участвуют в планирова-

нии, структура обучения гибкая, процесс ориентируется на артикулированные интересы (ebd., S 72ff.). «Child initiative and many-sided growth are the goals» / «Инициатива ребенка и многосторонний рост разделяют цель» (ebd., S. 73), соответственно формулируются только рамочные темы, которые сводятся в тематические группы. Принципами отбора являются как предполагаемые интересы детей, так и близость к повседневной жизни и полезность проектов. От организации в соответствии с учебным планом полностью отказываются (ebd., S. 78/79) или, говоря иначе, все может быть темой, потому что каждая постановка вопроса может быть связана с проблемой и, соответственно, с учебными задачами.

В этом отношении Килпатрик был прав. Все может быть проектом, будь это исследование пищевой цепи, посещение крестьянских хозяйств и супермаркетов в первом классе, или реконструкция колониального периода в пятом классе, позволяющая объединить изучение искусства с географией, историей и социальным обучением. Искусство развивает личностную креативность, география – социальные отношения, история – историческое проигрывание ролей (ebd., S. 264, 267).

В этом заключается привлекательность программы: роль учеников изменяется в сторону активного участия и осознанной ответственности, в то время как учебная программа индивидуализируется. Но можно ли в таком случае вообще вести речь о *школе*? Не является ли метод проектов «взрывоопасным» для школы или он может быть в большей или меньшей степени интегрирован в обычной школе?

Этот вопрос я рассмотрю в заключение.

3. Польза и границы метода проектов

Радикальные детоцентристские школы двадцатых годов в некотором смысле не были новшеством. Они свято верили (как и все реформаторские школы), что только следуя их принципам, можно существенно улучшить образование. Другими словами, они выдвигали классический принцип, что может быть дана только *одна* лучшая система *для всех* (Tuass, 1974). Предполагалось, что нельзя было примирить традиционную и детоцентристскую школы, а есть только один путь – старое заменить новым и радикально иным. Соответственно все старое, без исключения, должно было бы быть оклеветано, новое же – пропагандироваться как абсолютное благо, без упоминания реальных эмпирических доказательств в его пользу, которые могли бы быть приняты в расчет.

Но нет *лучшей системы* для всех, – это является сутью современного опыта. В противном случае школы были бы не способны обучать, и в первую очередь реформаторские школы, которые должны были бы утвердиться, накопить к началу реформ разнообразный опыт и быть на это ориентированы. Как раз напротив, школы постоянно прерывали те учебные процессы, на которые они могли осторожно или радикально реагировать, однако не могли от них уклониться. Это верно для всех сфер, и не в последнюю очередь также для педагогического сообщества, собирающегося, в сущности, из-за реформаторских намерений, которые могут быть опробованы только в рамках рискованных учебных процессов.

Насколько реально велик риск реформ, можно показать прежде всего там, где устанавливаются сильные гарантии. Основанием детоцентрированной школы двадцатых годов была «новая психология» (Rugg/Shumaker, 1928, S. 68), из которой должна была возникнуть новая педагогика. Но новым в психологии никоим образом не было то, что после утверждалось в детоцентристской педагогике, а именно – инициативный ребенок, активная школа или креативное учение (ebd., S 54–67). Крестными отцами от психологии «нового воспитания» были, наряду с Торндайком, Уильямс Джеймс и Джон Дьюи. И все трое никоим образом не поддерживали радикальную ориентацию на ребенка. Джеймс (1983, S. 125ff.) практически отождествлял «воспитание» с «обычным обучением», т. е. идеи сенсуализма XIX столетия, которые не могли быть соединены с радикально новой педагогикой. Психологические допущения Дьюи (1966, S. 41ff.) также никак не подкрепляли образ постоянно любопытного, постоянно инициативного и никогда не разочаровывающегося в учении ребенка. Эти идеализации есть продукт педагогов, которые не могли объяснить посредством новой психологии то, корни чего находятся в их собственной традиции (Oelkers, 1996).

Если мы не хотим повторять все время одни и те же ошибки, необходимо иметь приспособленные к изменению язык и мировоззрение. Но можно ли обходиться с методом проектов как с проектом? Или это принцип, который не может быть разделен, поскольку он не может быть примирен с тем, что педагоги-реформаторы в полемике называли *старой школой*.

Современная школа определенным способом уже давно отреагировала на проект «метод проектов». По всей вероятности нет ни од-

ной публичной школы, которая бы не реализовывала проекты в какой-нибудь период учебного года. Результаты различны (иного и не следовало ожидать), они лишь отчасти соответствуют ожиданиям пионеров (первопроходцев), прежде всего в тех случаях, когда наступает эффект усталости. Поэтому в практике современного использования проектов выделяются типичные фазы. Высокий уровень эйфории, в случае если проекты представляют собой явную альтернативу предыдущему школьному опыту. Для этой фазы характерны высокий уровень вовлечения и мотивации нового учения, что возникает, в особенности, благодаря самостоятельной работе и ответственности учеников. Позже, однако, мотивация «изнашивается» и реакцией на метод являются, прежде всего, связанные с ним сложности. То, что в модели звучит чрезвычайно убедительно, а именно отказ от принципа учебного плана, на практике равным образом способствует росту затруднений и требований.

Один из проектов в списке Рутг и Шумахер назывался «По следам Колумба» /«Following Columbus»/, это историческая игра-пьеса для четвертого класса. (Rugg/Shumaker, 1928, S. 79). Школьники должны собрать значимую информацию об исторических фактах, далее эту информацию дидактически обработать и наконец, воплотить в социальном действии, а именно в театральной постановке. Это намного сложнее, нежели любое фронтальное занятие, притом как для учеников, так и для учителей. Но отнюдь нет уверенности в том, что рост требований сопряжен с ростом эффективности. Проект стимулирует самостоятельную активность, но одновременно переносит дидактическую ответственность на учащихся, в связи с этим к ним предъявляются чрезмерные требования.

Какая информация в историческом проекте является релевантной, если исторические факты представлены в различных описаниях неоднозначно и в контексте различных ценностных подходов. Воспользоваться содержанием учебников не так легко, как предполагает метод проектов. Нет предметно-дидактических фильтров, нет проверенных учебников, которые поддерживают способность к обучению, практически нет успешных переносов из самой науки. Как в таком случае должна быть обеспечена достоверность проигрывания исторических фактов?

Для решения данной проблемы методу проектов не достает сенсорности, но только в том случае, когда мерилom служит созданная им самим противоположность. Школа учебного плана не может быть

хорошей, но она по-прежнему хочет действовать. В таком случае, если затрагивается содержательная сторона проблемы, ее основополагающий принцип научной ориентации также должен быть принят во внимание методом проектов. Килпатрик фактически описал только психологические способы, которые основывают настоящую ориентацию на ребенка, но об обучении можно говорить только тогда, когда в игру включается содержание, которое не может быть заимствовано у психологии.

Ввиду первенства предметной дидактики современные проекты в базовой школе в большинстве случаев являются дополнением к обычному учебному процессу. Они понимаются как методические вариации, а не как разрушающий школу принцип. Это верно также для начальной школы, хотя здесь проекты реализуются чаще, чем на последних уровнях общеобразовательной школы. Употребляются также смешанные формы проектного и предметного обучения. Таким образом практика как будто то бы доказывает миролюбие принципов. Вряд ли можно говорить также о теоретическом противопоставлении. Поскольку альтернатива, а именно фронтальное преподавание, претерпело значительные изменения по сравнению с предреформенной школой. То, что сегодня осуществляется в виде урока-беседы или лекции с визуализацией, вряд ли имеет много общего с враждебной для детоцентристской педагогики картинкой, лишь только семантика тогдашнего образа настойчиво сохраняется в публичных дискуссиях. И то, что мы сегодня критикуем в качестве школы, не является тем, что критиковали в 1928 году или до того. Только штампы остались идентичными.

Историческая идея метода проектов подходит к этой новой реальности лишь только потому, что она формулировалась всегда неопределенно и открыто. Нет ни *настоящего* проекта, и ни *одной* настоящей идеи. Поэтому все возможные (мыслимые) альтернативные формы обучения могут быть соединены с намерением больше поддерживать деятельностное учение, чем бездеятельностное. Как это тривиальное высказывание может быть содержательно «переведено» в педагогической практике решает не идея, а только практическое намерение, которое всегда многообразно.

Американский опыт учит нас смягчать противоположности и подходить к ним прагматично. Непримируемый детоцентризм разрушителен для школьной системы, поскольку происходит отказ от любого рода управления учебным процессом и не гарантируется всесторонность учебного содержания. С другой стороны, каждая школа и каж-

дый учебный предмет имеют достаточно оснований для выхода за пределы учебного класса с проектами самостоятельной деятельности. Однако непозволительно вводить себя в заблуждение семантикой «легкого» метода. В реальности метод проектов усложняет процесс обучения, поскольку предметные связи и взаимозависимости должны не только определяться, но и подвергаться проверке самим учеником. Одно это ограничивает применение, поскольку связано с непосильными задачами для детей. Контроль прироста знаний намного сложнее, опыт учеников неоднороден, поскольку все постоянно задействованы в различных проектах; едва ли существуют возможности сделать обязательными стандарты в определенных областях, учение становится фрагментарным, от учителя требуется намного больше компетенций, чем в обычном предметном преподавании, которое направляется учебными пособиями.

Все эти опыты могут быть не лишены смысла, но могут также и завершиться вместе с крахом проекта. Однако школы не так просто приравнять к открытым системам, которые должны были бы принимать во внимание лишь развитие ребенка. Проекты могут быть организованы на основе принципов публичного образования уже хотя бы потому, что они обеспечивают прирост переживаний (опыта) с обеих сторон. Но это есть дополнение к урокам, а не добровольный уход от прежних принципов посредством самоуправляемого учения, как утверждала реформаторская педагогика.

В рамках этих границ методов проектов в его смягченном варианте можно было бы рекомендовать. Но в таком случае он должен быть исключен из теории детоцентризма. В пользу этого говорят три точки зрения: 1) факт, что учащиеся в определенной сфере знаний только будут компетентны, но в начале процесса не всегда таковыми являются; 2) что области знаний дидактизированы, но они не всегда могут быть замещены только голой методикой; 3) системность и терминологическое единство могут быть достигнуты лишь посредством единых принципов классификации. Их не возможно сколько угодно много изобретать и имитировать в рамках индивидуальных учебных программ. Что могли бы выучить школьники в процессе исторической игры «По следам Колумба», если они определяли лишь роли и драматургию? Но как они могут определять роли и драматургию, если они не располагают историческими знаниями? И что в таком случае важнее: самостоятельность в игре или знания, которые вряд ли могут быть укреплены исторической игрой?

Я хочу сказать, что Макс Пикард утрирует проблему и превозносит решение. Учебные планы не являются просто зеркалом бессвязного мира, школа не потому плоха, что следует учебным планам, и школьники не потому «бессвязны», что они ходят в школу (Picard, 1946, S, 159). Однако альтернативой не может быть постоянное усиление бессвязности посредством постоянных проектов, которые вне себя самих не стремятся к системе и синтезу. Учебные планы лучше их педагогической репутации, но проекты не являются их антогонизмом, так как важнейшая цель классического метода проектов, поддержка индивидуального развития, может быть достигнута лишь только посредством предложений и сред, которые не всегда лежат в пределах досягаемости личных интересов. Школа должна стимулировать интересы, но как раз в силу этого она не может ограничиваться уже существующими. И если она не хочет создавать для себя непомерные сложности, отвечая на каждый креативный вопрос ребенка, то также не может отказаться от дидактизированной программы.

Таким образом, противопоставление школьной организации и метода проектов бессмысленно, однако их взаимоотношения продолжают оставаться напряженными. При помощи метода проектов можно осуществлять только то, что должно быть понимаемо как испытание (апробация). Я завершаю данной точкой зрения: метод проектов следует понимать как проект *его самого*.

Примечания.

1. «Die Padagogische Provinz» (Jg. 1-22, 1947-1968).

2. Швейцарский писатель Макс Пикард (1888-1965) после Второй мировой войны принадлежал к числу авторов, чьи труды были широко известны и читаемы в кругах учителей немецких гимназий. Его книга «Гитлер в нас самих» распространялась в различных изданиях. Связанная с этим (изданием) культурная критика трактовалась как целостная жизненная философия, которая имела некоторое сходство с основополагающей педагогикой пятидесятых годов. Исследований данных связей нет в наличии (О Пикарде см: Hausenstein/Reifenberg 1957).

3. Школы будущего /Schools of To-Morrow/ – американские реформаторские школы того времени, которые не были обязаны соблюдать содержательную программу и пытались изменить унаследо-

ванную организацию школы. Книга, написанная преимущественно Евелин Дьюи, имела публицистический успех. К 1928 году было продано 24 000 экземпляров.

4. Усиленный, прежде всего благодаря попыткам его использования в сельскохозяйственной школе («Home Project Plan» /«План Домашнего Проекта») Массачусетского управления образования 1910 (Knoll, 1991, S. 47).

5. Вильям Килпатрик (1871–1965) в 1909 году был приглашен читать лекции по педагогике в Колумбийский университет. Прежде он был директором школы в Джорджии. С 1918 года Килпатрик – профессор, преподает философию образования в Педагогическом колледже. Профессорскую должность он занимал до 1938 года. Джон Дьюи был приглашен ранее (1904). Ассоциация прогрессивного образования (педагогике) /Progressive Education Association/ была основана в 1919 году при значительном содействии Килпатрика (Graham, 1967). Однако движения реформирования школ значительно старше, их истоки лежат в филантропических устремлениях 19 века и ясно демонстрируют влияние европейской педагогики (Gremin, 1988, ch. 5).

6. В 1935 статья была издана в немецком переводе (Devey/Kilpatrick, 1935, S. 161 – 179), в контексте отчетливо просматривается зависимость Килпатриковской версии Метода проектов от теории решения проблем Дьюи (Kliebard, 1986).

7. Michael Knoll (1992) на богатом материале убедительно доказал, что Дьюи был чужд «радикальной ориентации на детей» и под «проектом» – определением, которое он часто использовал (там же, стр. 102) – понимал нечто принципиально другое нежели Килпатрик.

8. «Вещество, из которого вещь создана и в котором содержится смысл, может быть представлена глиной, древесиной и тому подобное. Сквозь мрамор пигмента, к словам, мыслям, стремлениям буквы, как речь, стихотворение, симфония, или молитва. Окончательный результат может быть таким же впечатляющим, как и детский песчаный замок на морском берегу, как и великая империя Александра. Они могут быть построены в одночасье и разрушены в здании, или это может занять много времени при создании и существовать также долго как и Ньютоновская «ПРИНЦИПИЯ». Критерием оценки является характер цели» /«The material of which a thing is made, in which the idea is to be embodied, may vary from clay, wood, cloth, and the like. Through marble of pigment, to the words thoughts and aspirations of a letter, as

speech, a poem, a symphony, or a prayer. The finished production may be as significant as a child's sand pile on the seashore or as great as Alexander's empire. It may be built in a moment and perish in the building, or it may take as long in the making and remain as enduring as Newton's Principia. The criterion for judging is the character of the purpose» (Kilpatrick, 1921, S 283/284).

9. «Когда мальчик увидит, он будет наслаждаться фейерверком, цирком или парадом солдат. Он будет наслаждаться наблюдением как ласточка убегает от ястреба, или как паутина захватывает муху. Его мама точно также, с такой же правдивой целью будет видеть и наслаждаться историей, читать и наслаждаться романом, слышать, видеть и наслаждаться пьесой Шекспира» /«A boy will see and enjoy fireworks, or a circus, or parade of soldiers. He will watch and enjoy watching a bee-martin drive off hawk, or a spin a web and catch fly in it. His mother will with a similar true purpose see and enjoy a story, read and enjoy a novel, hear and see and enjoy a play of Shakespeare» (Kilpatrick, 1921, S. 284).

10. Подзаголовок «Неформальные разговоры о преподавании» /«Informal Talks on Teaching»/ намекает на известную работу Уильяма Джеймса (William James) «Беседы с преподавателями» /«Talks to Teachers» (1892 /1899). Только Килпатрик не делает докладов, а представляет диалог.

11. Harold Rugg (1880-1960), как Дьюи и Килпатрик, работал в Колумбийском университете (Педагогический колледж). Он был работчиком социальных курсов (social studies) для начальной и базовой школы. Ann Shumaker – жена Ругга – руководила университетской школой педагогического колледжа (Школа Линкольна). Многие материалы книги 1928 г. были написаны на опыте этой школы.

Литература

- Blaine, W.D.: The Present State and Future and Future Possibilities of the Project Method in Public School Teaching. In: Journal of Educational Method 9 (Dec. 1929), S. 170ff.
- Cremin, L.A.: American Education. The Metropolitan Experience 1876-1980. New York: Harper & Row Publishers 1988.
- Dewey, J.: How Much Freedom in New Schools? In: The New Republic LXXIII (1930), S. 204–206.
- Dewey, J.: The Child and the Curriculum. And The School and the Society.

- Intr. By L.Carmichael. Chicago/London: the University of Chicago Press 1956. (Erstausgaben 1902/1900).
- Dewey, J.: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York t. al.: The Free Press 1966 (Erste Ausgabe 1916)
- Dewey, J./Dewey, E.: Schools of To-Morrow. (1915) in; J. Dewey: Middle-Works, Vol. 8, S. 205–404.
- Dewey, J./Kilpatrick, W.H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Ubers. V.G.Schulze/E.Wiesenthal. Weimar 1935. (Paedagogik des Auslands, Hrsg. i Autr. D. Zentralinstituts f. Erziehungs und Unterricht v.P.Petersen, Bd. VI.)
- Fruhmann, Th.: Die Projekt-Methode. In: Die Paedagogische Provinz 10 (1956), S.369–279.
- Graham, P. A.: Progressive Education: from Arcady to Academe. A History of the Progressive Education Association 1919-1955. New York: Teachers College Press 1967.
- Nausenstein, W./Reifenberg, B. (Hrsg.): Max Picard zum siebzigsten Geburtstag. Erlenbach-Zurich 1958.
- James, W.: The principles of Psychology. Intr. by G.A.Miller. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1983. (Erste Ausgabe 1890).
- Kilpatrick, W. H.: The Project-Method. In.; Teachers College Record Vol. XIX, no. 4 (Sept. 1918), S. 319–335).
- Kilpatrick, W. H.: Foundation of Method. Informal Talks on Teaching. New York: The Macmilian Companz 1925.
- Kliebard, H. M.:The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958. Boston: Routledge&Kegan Paul 1986.
- Knoll, M.: Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projektmethode. Ein Kapitel aus der amerikanischen Erziehungsgeschichte, 1876-1900. In: Zeitschrift fuer Paedagogik 34 (1988), S. 501–517).
- Knoll, M.: Europa - nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Paedagogik, 1702-1875. In: Paedagogische Rundschau 44 (1991), S. 41–58).
- Knoll, M.: «Niemand weiss heute, was ein Projekt ist». Die Projektmethode in den Vereinigten Staaten, 1910-1920. In: Vierteljahrsschrift fur wissenschaftliche Padagogik 67 (1991 a), S. 45–63).
- Knoll, M.: John Dewey und Projektmethode. Zur Aufklarung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45 (1992), S. 89–108.
- Oelkers, J.: Reformpaedagogik – eine kritische Domengeschichte. 3 vollst. Bearb. U. Erg. Aufl. Weinheim/Munchen 1996.
- Picard, M.: Hitler in uns selbst. Erlenbach-Zurich 1946.
- Rugg, H.: That Men May Understand. New York: Doubleday 1941.
- Rugg, H./Shumaker, A.: The Child-Centered School. An Appraisal of the New

Education. Yonkers-on-Hudson/Chicago: World Book Company 1928.
The New Education Ten Years After. In: The New Republic LXIII (1930), S.
61–64, 93–96, 123–125, 145–146, 172–176.
Tyack, D.: The One Best System: A History of American Urban Education.
Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1974.
Westbrook, R. B.: John Dewey and American Democracy. Ithaca/London:
Cornell University Press 1991.
Zilversmit, A.: The Failure Of Progressive Education, 1920-1940. In: L.Stone
(Ed.) Schooling and Society. Studies in the History of Education.
Baltimore/London: The John Hopkins University Press 1976, S. 252–263.

Источник: Oelken J. Geschichte und Nutzen der Projektmethode / Handbuch
Projektunterricht. Weinheim und Basel, Dagmar Hansel (Hrsg) Beltzverlag, 1991.
Перевод: **Веремейчик Г.В.**