

# ШКОЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ: ОТ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ\*

*Александр Николаевич Дахин,*

*главный научный сотрудник Института физико-математического и информационно-экономического образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», профессор, доктор педагогических наук*

- педагогические проекты • современные педагогические концепции
- модернизация общего образования • ФГОС • экспертиза

*«Деяние – живое единство теории и практики»  
Аристотель*

Изложение концептуальных идей современных педагогических проектов начнём с одного из авторитетных свидетельств международного признания вклада четырёх учёных, предопределивших тенденции развития педагогической мысли в прошлом столетии. В 1988 году решением ЮНЕСКО таковыми научно-педагогическими лидерами стали Джон Дьюи (США), Георг Кершенштейнер (Германия), Мария Монтессори (Италия) и А.С. Макаренко (Россия). Обращает на себя внимание то, что все названные педагоги сосредоточили свои исследовательские усилия именно на идее объединения трудового, коллективного, прагматического и эстетического воспитания, что, собственно, и сближает распространённое во многих странах фрагментарно-научное обучение с эффективной социализацией учащихся. Россия – не исключение, т.к. современные педагогические концепции модернизации общего образования направлены на формирование у школьников целого спектра дидактических умений, в том числе универсальных учебных действий, подразделяемых федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) на регулятивные, познавательные и коммуникативные.

<sup>1</sup> Материал статьи подготовлен в рамках государственного задания № 2014/366 на выполнение НИР «Методология и технология формирования математической компетентности в специализированных инженерно-технологических классах среднего общего образования».

Собственно, российский вклад в эту идею уже состоялся чуть меньше века назад благодаря

А.С. Макаренко. Но, видимо, такого рода опыт никогда не поздно переосмыслить, разумеется, в контексте современной социокультурной ситуации. Действительно, иногда полезно уйти от себя, чтобы вовремя вернуться к себе, разумеется, обновлённым. Этому учил нас Мишель Монтень. Этому и посвящена данная статья, в которой преследуются три цели: 1) выделить основные направления модернизации общего образования; 2) дать им культурно-историческую интерпретацию; 3) подготовить основу для дальнейшего технологического обеспечения модернизации российского образования.

Построим рассуждения по принципу соотнесения конкретной педагогической тематики с пониманием её вышеназванными авторами. Начнём с того, что достаточно продуктивную идею профессиональной специализации в 1912 году выдвинул Георг Кершенштейнер в своей книге «Понятие трудовой школы». Педагогическая трактовка автора носила несколько утилитарный характер, но вполне адаптируемый к современным условиям России. Радость от творческого труда, отработка конкретных умений не должны препятствовать формированию научной картины мира учащегося, которая и лежит в основе социального опыта школьника, пусть даже основанного на эмоциональном восприятии трудовой деятельности. Здесь уместно заметить, что именно А.С. Макаренко добавил к этой идее, если так можно выразиться, ожидаемую неожиданность педагогических результатов проектной дея-

тельности, что, собственно, и отражено в постановке задач обучения федеральным государственным образовательным стандартом. Назовём только некоторые цели проектной деятельности, осуществляемой в современной образовательной организации:

- а) развитие инновационной творческой деятельности обучающихся в процессе решения прикладных учебных задач;
- б) активное использование знаний, полученных при изучении других учебных предметов и формирование универсальных учебных действий;
- в) совершенствование умений выполнения учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- г) формирование представлений о социальных и этических аспектах научно-технического прогресса и др.

В самом тексте ФГОС мы найдём значительный список умений, к которым должен прийти выпускник школы. Однако когда перечень всевозможных компетенций превышает сотню наименований, то невольно задаешься о педагогически валидной диагностике такого рода результатов. Обращает на себя внимание и то, что ФГОС искусственно разграничивает эмоционально-ценностные, перцептивные, мнемонические, когнитивные, исполнительские и творческие способности-компетенции ученика. Хочется верить, что в «чистом» виде они всё-таки существуют, но, видимо, где-то в лабораториях учёных; а педагогу предстоит самостоятельно свести весь набор компетенций в образовательный результат, понятный и школьнику, и его родителям, и структурам управления образованием (рискнул остановиться именно на такой иерархии).

Видимо, для нормативного документа, каковым и является ФГОС, вполне достаточно назывного варианта постановки задачи перед всей системой общего образования. Содержательное наполнение заявленных целей произведёт педагогическое сообщество, если, конечно, в ближайшее время не появится новый Стандарт какого-нибудь №+1 поколения (уже сбиваюсь со счёта). Но пока ситуация такова, что образовательной организации предоставляется возможность самостоятельно построить диа-

гностические инструменты и технологии, допустим: а) овладения логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей; б) активного использования речевых средств и возможностей информационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач; в) овладения навыками смыслового чтения; г) владения технологиями проектно-преобразовательной и учебно-исследовательской деятельности.

Однако такой опыт уже был получен Марией Монтессори, которая рассматривала педагогический процесс именно с технологических позиций, обеспечивающих выработку внутри себя и адаптивный социальный опыт, и диагностический инструментарий его контроля [10]. Поэтому данная ситуация не является абсолютно новой для педагогической практики. Так, учебный процесс, организованный в виде проекта, содержит в себе тщательно спланированную учебную ситуацию, подготовленный дидактический материал и точные диагностические инструменты, позволяющие корректировать текущие ошибки, неизбежные на первых этапах. Автодидактика – в терминологии Монтессори – допускает свободу выбора ребёнком вида занятия, проводимого, конечно, по плану педагога, подготовившего дидактические средства. В середине XX века автором были предложены кубы-вкладыши, рамки с гнёздами разнообразной формы и вкладыши для заполнения этих гнёзд. В современных условиях спектр дидактических средств простирается от компьютерных обучающих программ до робототехники. Но дидактические материалы должны быть устроены так, чтобы позволить обучающимся самостоятельно находить и исправлять ошибки. Собственно исправление ошибок – важнейший момент обучения (рискнул добавить – и воспитания). Он требует от ученика сосредоточенности, внимания, наблюдательности, терпения, дисциплинированности, вырабатывает определённые волевые качества и, если угодно, стиль работы. А стиль – это человек, если верить Жоржу Бюффону. Однако всё это реально в сенсорном обучении, которое Монтессори понимала как организованное учебное пространство, в современной терминологии – образовательную сре-

ду, способствующую самостоятельному построению школьником своей траектории развития. Отечественная дидактика как минимум дважды использовала эту идею Монтессори при построении проектировочной основы образовательных технологий. Во-первых, при повышении эффективности технологий за счёт уменьшения роли неизбежных дефектов какого-то технологического цикла [1]. Во-вторых, при создании собственного уникального «языка», пригодного для описания ожидаемых результатов в рамках конкретного педагогического проекта, что также является результатом сотворчества учителя и ученика [2, 3]. Анализируя типичную ситуацию административного контроля, А.М. Лобок предостерегал, что при использовании внешней экспертизы возникает опасность попадания в ловушку «старых» интеллектуальных схем и категорий, а продукция проектной действительности, как правило, штучная и может «проскользнуть» сквозь языковую решётку дискурса, даже утверждённого ФГОСом [8, с. 52].

Основной смысл трудовой деятельности школьников в рамках проекта, считал Кершенштейнер, заключается в том, что при минимуме научного материала можно развить максимум умений, способностей, пробудить радость от труда, готовность решать социально значимые задачи региона. Эффективный учитель трудовой школы кроме книжного образования «пропитывает духом трудовой школы» всю учебно-познавательную деятельность [6]. Ручной труд является основой собственного опыта детей, если в дополнение к нему придать большое значение обстановке вне школы, деятельности различных молодёжных организаций, в которых больше возможностей для самоуправления, сетевого взаимодействия с социальными партнёрами. Кроме того, Кершенштейнер считал, что при организации народной школы лучше всего было бы соединить преподавание с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью, широко используя опытническую и лабораторную работу. Программа такой школы предполагала использование различных форм практической деятельности так, чтобы они составляли непрерывную цепь, при которой каждое упражнение последовательно подводит к очередному креативному затруднению, которое ребёнок в

состоянии преодолеть самостоятельно. Хотя ручной труд рассматривался Кершенштейнером как самостоятельный учебный предмет, а сама организация обучения на ранних его ступенях примыкала к игровой деятельности, современный педагогический проект может включать элемент такой учебной деятельности и вот почему.

Проектно-технологическая деятельность школьника – органично-целостная система, поэтому, во-первых, расположена к отторжению искусственно навязанных ей процедур. Во-вторых, она «готова» самостоятельно создавать недостающие ей элементы. Ещё С.Л. Франк отличал внешнюю и внутреннюю организацию общественной жизни. В контексте данной статьи мы вполне можем принять проектно-технологическую деятельность как разновидность такой жизни. Внимательно следя за размышлениями А.С. Макаренко, понимаем, что всё живущее внутренним единством не может быть организовано под внешним давлением, т.е. насильственно [7]. Законченная оформленность, приводящая к органическому единству педагогического продукта, не налагается извне на раздробленные и бесформенные части проекта, а действует в них самих изнутри, пронизывая и объединяя имманентно присутствующие движущие силы. Творческая мысль ребёнка держится его собственным познавательным напряжением и не нуждается в постороннем вмешательстве. Здесь, на мой взгляд, уместна аналогия с психологической реабилитацией непосредственной памяти, которую предложил П.И. Зинченко, найдя ей место в культурной деятельности без волевых усилий. Именно без таких усилий возможно и проектное творчество. Видимо, в соответствии с научно-педагогическим жанром, далее необходимо поставить «но». Не будем оригинальны, но подлинное творчество возможно при условии сохранения детской непосредственности, которой так восхищался Павел Флоренский, считая, что гений – это сохранение детства на всю жизнь, а талант – сохранение юности. Непосредственность и естественность, если угодно, нормальность творческого языка, созданного впервые для реализации проекта, позволяет преодолеть распространённую идею опосредования знаний, доминирующую в культурно-исторической психологии [5]. Всё-таки непосредственное вос-

приятие действительности – важнейшее психологическое свойство. Культурное опосредование означает включённость психических функций индивида, его персонально структурированных паттернов и психологических новообразований в контекст проектной деятельности, и даже жизнедеятельности. Собственный трудовой продукт позволяет превратить опосредованное восприятие в непосредственное, простое воспроизведение чужого социального опыта в авторскую презентацию мира. Для этого необходим текст, «высвечивающий» смысл участия в проектной деятельности через невербальное внутреннее слово как «путь к развитию интуиции» (воспользуемся фразой М.К. Мамардашвили).

Смысл конструктивной дискуссии, открывающей перспективу самоорганизации результатов трудовой деятельности, отмечал и Джон Дьюи. На первом этапе проекта Дьюи предлагал интересоваться тем, как индивид приспосабливается к среде и какие функции при этом задействованы [9]. Однако, проповедуя идеи функционализма, Дьюи стремился рассмотреть психические проявления как явления приспособления, имеющие ярко выраженный адаптационный характер. Для этого автор определил отношение психических проявлений и к условиям среды, и к потребностям организма [9]. Но функционализм Дьюи «искал» путь повышения эффективности механизмов приспособления, и «нашёл» его в идеомоторном акте прагматической педагогики. Чтобы авторитет учащихся не мешал желающим учиться, необходимо приводить в движение «живую» мысль без давления чужой мысли, чем злоупотребляют авторитарные методы обучения. Современные методы тоже не свободны от традиций фрейдельской школы, хотя именно Монтессори подвергла их критике, когда пропагандировала идею уважительного отношения к познавательному интересу ребёнка, развивающемуся, порой, по спонтанному сценарию. Но это не должно быть проблемой для творческого дела, т.к. именно в этом и есть его продуктивное начало. А задача педагога – в создании условий, способствующих развитию ребёнка и выявляющих актуальные запросы, приводящие участника проекта к самовоспитанию. Для этого необходимо в основу познавательного акта заложить сжатость, простоту и объективность

как максимальную сосредоточенность ребёнка на предмете самостоятельного учебного исследования.

И совсем революционной по тем временам была идея внедрения антропологических измерений при помощи приспособленной к детям специальной аппаратуры. Кроме того, Монтессори провела реформу в оборудовании зданий и помещений детских садов, оснастив их специальной мебелью, выполняющей, если так можно выразиться, свою педагогическую задачу. Думаю, даже в современных условиях это выглядело бы вполне инновационно, а построение педагогически валидных измерителей академической успешности школьников по-прежнему актуальная задача, которая ждёт своего научного решения.

В качестве обещанных педагогических оснований для технологического обеспечения модернизации общего образования представим элементы моделирования результата, ожидаемого от проектной деятельности школьника. Так, в качестве важнейшего итога проектной деятельности должна выступать готовность всех участников проекта воспринимать социальный опыт в контексте культуры, которая его создала. Это подразумевает авторскую интерпретацию и собственный поиск смыслов образования как результата. Осуществление эмоционально-ценностных отношений предполагает умение находить личностные смыслы в проектно-познавательной ситуации. При этом дидактические вопросы «Чему учить?» и «Как учить?» дополняются новой, ценностно-ориентированной парой: «Зачем учиться?» и «Кто учиться?». Ответ на первую пару вопросов устанавливает логические и предметно-знаковые связи в содержании обучения, но эти связи–отношения лишь посредники между компетентностью школьника и новыми – смыслообразующими – связями, в которых ведётся совместный поиск ответов на вторую – ценностную – группу вопросов. Способность формировать такие умения характеризует и мастерство педагога, который открывает своим воспитанникам – партнёрам по проекту не только и не столько мир знаний, но и свой собственный мир, выражая через учебные факты и факторы своё отношение к нему. Компетентность педагога требует от него способности ценностно доопреде-

лять сугубо природное явление или «сухой» научный факт, исследуемый в ходе проектной деятельности. Если такой процесс состоялся, то он непременно будет взаимонаправленный, т.е. ценностно-значимый для участников проекта. В частно-научном логическом поле формирования предметной компетентности на первый план выходят значения-знаки, принятые в данной области знания. При движении к «верхним слоям» компетентности, т.е. к личностному саморазвитию предыдущие дидактические цели становятся средствами для достижения целей, обновлённых ценностями-отношениями уже в ходе проектной деятельности.

На заключительном этапе проекта важно через рейтинговую шкалу или развёрнутое экспертное заключение измерять способность оценки тех или иных событий, высказываний, поведение как своё, так и партнёров. А в ходе рефлексивной деятельности давать описательную оценку умению осмысленно выходить из ситуации, требующей нравственного выбора, способности к предвидению последствий собственной деятельности. Важно научиться анализировать такие свойства, как толерантность, умение видеть рациональное в разных позициях, способность не противопоставлять себя окружающим, понимать пределы собственной компетентности; способность к самоограничению; контроль негативных эмоций; способность занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям.

Планирование проекта осуществляется также с учётом потребности участников проекта в диалоге с другими педагогическими культурами. Это означает не только встречу в мультикультурном пространстве подобных образовательных сообществ, что само по себе тоже продуктивно; но и сетевое взаимодействие со многими социальными партнёрами, заинтересованными в качественном результате проектной деятельности. Компетентный участник проекта обладает способностью к обнаружению новых педагогических результатов, расположен к «диалогу» с ними с целью организации нового проекта. Таким образом, в педагогических результатах выделяются две составляющие: 1) нормативно-оценочная,

направленная «внутри» самой себя; 2) самоорганизующаяся, ориентированная на поиск новых, даже инновационных дискурсов уже зафиксированных и оцененных ранее результатов. Закончим хрестоматийной фразой, предопределяющей смысл проектов, направленных на поиск педагогических смыслов: есть у инновации начало, нет у инновации конца.

## Литература

1. *Гузев В.В.* Дефект технологического цикла и эффективность образовательной технологии / В.В. Гузев // Педагогические технологии. – 2014. – № 1. – С. 3–9.
2. *Дахин А.Н.* Модели компетентности участников образования: монография / А. Н. Дахин ; под ред. чл.-корр. РАО, проф. А.Ж. Жафярова ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 259 с.
3. *Дахин А.Н.* Технология реализации модели образовательной компетентности: монография / А.Н. Дахин; под ред. чл.-корр. РАО, проф. А.Ж. Жафярова; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 202 с.
4. *Зинченко В. П.* Деятельность. Знание. Духовность / В. П. Зинченко // Высшее образование в России. – 2003. – №5. – С. 81–91.
5. *Зинченко В.П.* Нужно ли преодоление постулата непосредственности? / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 3–20.
6. *Кершенштейнер Г.* Развитие художественного творчества ребёнка / Г. Кершенштейнер. – М, 1914. – 257 с.
7. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения, т. 1–8 / А.С. Макаренко. – М., 1983–1986.
8. *Лобок А.М.* Возможное сетевое взаимодействие инновационных школ / А. М. Лобок // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 49–59.
9. *Dewey Jhon.* Experience and education / J. Dewey. – N.Y., 1948. – 256 p.
10. *Montessori Maria.* Her life and work / M. Montessori. – London. – 1957. – 231 p.