



Стратегическое и организационное планирование

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПЛАНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Ната Крылова, кандидат философских наук, г. Москва

*«Образовательная деятельность» меняет содержание
и формы образовательного процесса*



В основе современного образования лежат философские, психологические и педагогические концепции, которые обосновывают разнообразные принципы организации содержания, форм и методов образовательной деятельности учащихся и педагогов. Модели её организации постоянно обновляются, адаптируясь к новым условиям. Это, прежде всего, относится к инновационным школам, которые все дальше отходят от классно-урочно-предметных традиций. Назовём три основные тенденции глобального характера, которые в корне меняют традиционную систему в целом:



1. Образование становится всё более открытым, свободным, автономным для учащихся и студентов (и поэтому индивидуальным);

2. Образование становится (и отчасти уже стало) частью, элементом глобальной образовательной сети, которая базируется на интернет-технологиях;

3. Наиболее развитая, инновационная часть образования — высшее — служит катализатором всей системы и постепенно модернизирует её. Школа, по старинке двигаясь в тени вузовской системы, перенимает её **инновационные формы образовательной деятельности**, поэтому она неизбежно будет отходить от классно-урочно-предметных традиций.

В традиционной же системе образования со времён Яна Коменского и Иоганна Гербарта **доминирует учитель**, его деятельность рассматривается как ведущая, определяя учебные действия учащихся. Целью традиционной школы было (и остаётся до сих пор) формирование у каждого ученика системы знаний, познавательных умений,

представлений по разным научным дисциплинам (предметам). Обучение рассматривалось как односторонне управляемая деятельность, направленная на абстрактное мышление учеников, чьи учебно-познавательные действия определяет учитель. Принцип руководства учителя накладывался на наукообразие классно-урочного обучения, потому оно так и не смогло стать суверенной деятельностью для ученика. Это и сделало массовую урочную школу такой, какая она остаётся сегодня (несмотря на провозглашение субъект-субъектных отношений): она не поощряет инициативу ученика, если она лежит вне плана действий учителя, требует дисциплины и усвоения гигантского объёма информации вместо того, чтобы развивать индивидуальные интересы, мотивацию, мир социальных чувств, социальный и эмоциональный интеллект ребёнка.

В традиционной классно-урочной школе даже при попытках создать ребёнку комфортные условия обучения ведущей фигурой остаётся учитель, который и определяет, что, когда и в каком объёме будет делать ученик. Учитель — ведущая фигура, которая направляет, оценивает, контролирует ребёнка. Учитель — арбитр, эксперт и судья одновременно. И он не видит иной возможности организовать действия ребёнка, кроме как контролируя их. Ребёнок же, потеряв самостоятельность, в основном **имитирует деятельность, потому что не может стать её реальным субъектом**. Его приучают к послушанию. Активные, инициативные, критически мыслящие ученики чаще всего становятся неугодными. Ребёнок оказывается хорошим, если действует в рамках, очерченных учителем. Беда традиционной классно-урочной школы в том, что, считая ведущей — учебную деятельность (определяемую учителем), школа приучает ребёнка действовать только, когда ему это разрешат или дадут задание. Всё сверх того не поощряется и не учитывается как «ведущая» деятельность. Если же ребёнок проявил себя и добился успеха в какой-либо другой (не учебной) деятельности, то ему это могут даже поставить в вину, указав, что это якобы мешает школьным занятиям.

Учебные действия ученика массовой школы остаются одномерными по определению. Деятельность педагога, работающего в режиме классно-урочно-предметной системы, объективно ориентирована на «пассивность», «вторичность», «ведомость» ученика, на его умение «не мешать уроку». Это ограничивает и подавляет волю ребёнка. Его образовательная деятельность сведена к управляемой учебной. Поэтому в этих рамках у учителя **не возникает потребность понять образовательную деятельность ребёнка как сложную, вариативную, авторскую, творческую**. В результате развитие школь-



ников приняло ту односторонность, которая определяет сегодняшнюю социальную глухоту, безынициативность, ригидность, агрессивность многих выпускников. Усвоение/запоминание различной информации из т.н. основ наук многие педагоги массовой школы продолжают рассматривать как основную модель учебной деятельности, поэтому решение вопроса о преодолении начетничества обучения зависит, в конечном счёте, от того, **как объяснить и как организовать** деятельность в образовании.

В гуманистических концепциях педагогики и личностно ориентированном образовании на первый план выходит деятельность самого учащегося — здесь в образовательных процессах **доминирует ребёнок**. В основе такого понимания деятельностного подхода лежит стремление опереться на разнообразный опыт и гармоничное развитие ребёнка, доверить ему определение собственного содержания образования (что в скрытой форме всё равно существует). Таковы философия и практика образования Джона Дьюи, Марии Монтессори и Селестена Френе, все разновидности реформаторской педагогики и свободного воспитания, особенно начиная со второй половины XIX в. Разное понимание принципов организации деятельности дало и разные системы.

В современных дидактических и педагогических концепциях продолжается поиск новых оснований организации образовательной деятельности, которые создали бы условия для большей свободы действий детей и педагогов. Одни теории при этом исходят из того, что обе стороны — преподавание и учение — соединяются в обучении, что находит подтверждение в концепциях когнитивной психологии, укрупнения дидактических единиц, проблемного и развивающего обучения.

Так сложилось, что теория деятельности и деятельностный подход в переложении их на язык педагогики анализировались в основном в психологическом и философском ключе — С.Л. Рубинштейном, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Э.В. Ильенковым, В.В. Давыдовым и методологами научной школы Г.П. Щедровицкого. Это наложило отпечаток на особенности понимания образовательной деятельности как, в основном, учебной, а в ней доминантой стала мыследеятельность, теоретическое сознание, что нашло выражение в преобладании внимания к интеллектуальной составляющей развития ребёнка.

Другие образовательные модели и парадигмы, например, педагогика сотрудничества, гуманная педагогика Ш.А. Амонашвили, модель «Школы диалога культур», система разнообразных образо-

вательных пространств в «Школе самоопределения» А.Н. Тубельского находят точку опоры в гармоничном развитии детей, становлении их социального и эмоционального интеллекта, самостоятельного критического мышления, универсальных умений, личностного нравственного выбора. В практике развития получили концепции, опирающиеся на активность и инициативу подростков в определении ими содержания своей образовательной деятельности (эвристическое обучение, рефлексивная педагогика сотворчества, продуктивное учение и др.).

Надо признать, что в условиях глобального **усложнения** сферы образования усложняется и образовательная деятельность. Она становится многомерной. Появляются потребности в **активизации** деятельности школьника, обеспечении его растущей **интерактивности**, расширении форм его **социальных и культурных практик**. В его образовательной деятельности проявляются новые структуры, не связанные напрямую со школьным обучением:

* самостоятельного конструирования **личностных знаний¹ средствами новейших технологий самообразования;**

* самостоятельно приобретённого **индивидуального опыта** (жизненного и экспериментального);

* мотивированной организации собственной образовательной **практики** (практической деятельности в целях образования).

Многомерное пространство современной образовательной деятельности складывается во взаимодействии векторов индивидуального образования в школе, самообразования/саморазвития и продуктивной образовательной практики в школе и социуме (в том числе в интернете).

Сложность поисков адекватной организации школьного образования обусловлена отчасти тем, что для многих учителей обучение остаётся линейным переходом от ощущения трудности в учебной ситуации — через формулировку проблемы, выдвижение и проверку умозрительных гипотез — к решению, выводам и обобщениям. Это характерно для традиционного понимания научной деятельности как *линейного процесса восхождения* от «не-знания» к «объективному знанию». Сам «деятельностный подход» оказывается гибким средством интерпретации традиционных действий учителя (руководителя) и ученика. Не всегда такая интерпретация оказывается ключом, открывающим ребёнку дверь в многомерный мир образования. Он

¹ Крылова Н.Б. Что такое «личностное знание». Народное образование, № 9. 2003.



представляет собой сегодня (и на что в своё время обратили внимание идеологи постмодернизма) **сложную матрицу, разрастающийся сетевой гипертекст и калейдоскопически изменчивые информационные пространства**, а не «поэтажно» сложенную учёными и вслед за ними учителями (и потом учениками) «пирамиду» знаний, считавшуюся типичным образом познания в прошлом.

Попробуем дать рабочие определения употребляемым понятиям, учитывая потребность расширить горизонт обзора, проанализировать новый опыт образования, принимая во внимание наработки и современной психологии обучения, и современной философии образования:

* **деятельность** — система относительно автономных, самостоятельных, осмысленных и мотивированных действий субъекта, направленных на достижение выбранной именно им цели и получение продукта и результата², открывающих для субъекта и его окружения новый культурный смысл, поскольку продукт и результат не всегда соответствуют первоначальному замыслу и плану;

* **деятельностный подход** — способ целеполагания, анализа, объяснения, концептуализации, активного применения и верификации субъектом принципа деятельности в выбранной им сфере практики³;

* **образовательная деятельность** — система самостоятельно выбранных, планируемых, мотивированных и рефлекслируемых субъектом образования действий, удовлетворяющая его суверенную заинтересованность в расширении своих образовательных потребнос-

² Важно отметить условия деятельности, влияющие на содержание и определяющие её ценность и качество, — самостоятельность, целенаправленная рефлексивность, интерактивный, творческий характер и продуктивность (деятельность — это осознанное создание продукта-артефакта, а всё, что не создаёт его, но обеспечивает подготовку, есть действия и операции). Все классические определения деятельности строятся на признании её конструктивного и преобразующего характера, чего, как правило, в традиционном классно-урочно-предметном обучении нет (или присутствует в минимальной, зародышевой форме). Такие структурные цепочки, как цель-задача-средства-действия/операции-результат, видимо, целесообразно относить к условиям второго порядка, поскольку цели и результаты могут быть и у действий, которые не объединяются в собственно деятельность.

³ Колесникова И.А., Титова Е.В. в учебном пособии «Педагогическая праксеология» (М.: ИЦ «Академия», 2005) подчёркивают, что подход — это теоретически обоснованный практический путь реализации тех или иных принципов и идей. Нормирующее действие любого подхода основано на следовании системе этих принципов; на оформлении целостной категориально-понятийной системы, образующей особый контекст описания педагогической реальности; на использовании заданных способов профессиональной активности (с. 89).

тей и способностей и нацеленная на получение нового авторского продукта и результата учёбы.

Традиционно педагогика использует два понятия, связанные с этой деятельностью, — «учебная» и «педагогическая» деятельность.

Учебная деятельность определяется как направленная на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач (см. статью В.В. Давыдова «Учебная деятельность» в Российской педагогической энциклопедии, том 2, М., 1999). **Педагогическая деятельность** определяется шире, в ней выделяют сложные структуры, которые рассматриваются в единстве: ремесла и мастерства, общения и группового взаимодействия, преподавания и научения, воспитания (социализации) и педагогической поддержки (индивидуализации). Если сравнить подходы к анализу деятельности субъектов образования (детей и взрослых), то обращает на себя внимание «неравносность» подходов, возникает иллюзия бóльшей простоты действий ребёнка. Но есть все основания полагать, что образовательная деятельность педагога и ребёнка сравнимы по сложности, хотя имеют, помимо общего содержательного поля, разные задачи, способы и формы.

В контексте *гуманистической* интерпретации деятельностного подхода важно отойти от сугубо «педагогического» наполнения содержания деятельности. Именно поэтому здесь и вводится понятие «**образовательная деятельность**», включающее **все виды** «внешней» и «внутренней» деятельности учащегося, а также педагога. Это позволяет преодолеть разрыв между традиционным разделением (и упрощением) сложных образовательных процессов на целенаправленные действия учителя и учебные действия ребёнка, которые в традиционной классно-урочной системе вообще редко когда становятся свободной творческой деятельностью (по определению, которое дано выше), а остаются в большинстве случаев имитацией кем-либо заранее планируемых действий.

В традиционной дидактике выделяют как основные виды — учебную, игровую и трудовую деятельность ребёнка. Учебной деятельности предписано быть основной системой действий по усвоению теоретических знаний. Но сводится ли разнообразная образовательная деятельность ребёнка к «усвоению» теоретического знания? Даже традиционная дидактика ответит: нет, не сводится. Но тогда почему обучение в массовой школе организуется, прежде всего, как учебные (теоретические) действия, направленные именно на усвоение? Школа не даёт на это ответа. Она, а вслед за ней и традиционная дидактика, отодвигают на второй план всё разнообразие



видов деятельности ребёнка, не оценивая их принципиально, отдавая приоритет организуемым учебным действиям и проверяя качество образования на основе формальных отметок, полученных только за «усвоение». Деятельностный подход в таких рамках ограничен условиями в основном теоретической деятельности⁴.

Как организовать образовательную деятельность так, чтобы она «надстраивалась» ребёнком/подростком самостоятельно над всеми остальными видами (и параллельно им), создавая условия для развития индивидуальности растущего человека в каждый период его личностного роста? Такая организация возможна (*лучший опыт в сфере образования это уже доказывал многократно*), если педагог умеет создать условия для осознания ребёнком своей образовательной деятельности в **любом пространстве** действий, а ребёнок самостоятельно начинает понимать образовательное содержание и значение любых его действий (даже негативных). В такой образовательной ситуации деятельностный подход приобретает **глубинный, универсальный** характер.

Мы ещё не осознали всех возможностей реализации сложной, современной интерпретации деятельностного подхода, но если представить эти возможности, обеспечить их **как фактор школьной жизнедеятельности**, то образование в корне изменит своё содержание и формы, станет по-настоящему современным и динамичным. Для этого нужны определённые условия, одним из них может стать новый взгляд на организацию образовательной деятельности.

***От простой учебной деятельности
к разнообразной образовательной деятельности***

Необходимость деятельностного подхода в образовании принимали все педагоги, психологи и философы. Ссылки делались даже на Коменского, не говоря уже о стройных концепциях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева или Г.П. Щедровицкого. Общими усилиями (в основном на базе психологических концепций) была создана и получила распространение теория обучающей/учебной деятельности, структура которой складывается во взаимосвязи потребнос-

⁴ На эти ограничения указывает Н.В. Котряхов в книге «Деятельностный подход к педагогическому процессу: история и современность». Киров, 2005. Автор справедливо подчёркивает, что только разумный баланс умственной и физической деятельности может обеспечить наиболее эффективное общее развитие человека. Однако фактически деятельностный подход начинает рассматриваться как своеобразный аналог трудового воспитания. В этой связи вспоминается пресловутый комплексный подход к коммунистическому воспитанию, где каждому виду деятельности в школе была уготована строго определённая функция.

ти — мотива — задач — средств их решения — действий — операций. На этой основе обучение обеспечивалось методически. Однако учебные действия для многих школьников так и не становились осмысленной образовательной деятельностью, поскольку цели обучения воспринимались как нечто внешнее и принудительно-обязательное, а то, что действительно было им интересно, школа часто просто игнорировала. Традиционная школа обеспечивала лишь простые формы образовательной деятельности, жёстко привязанные к программе, в результате — наблюдаемая всеми потеря интереса подростков к учению и содержанию урока. Это было следствием потери их интереса к классно-урочной форме работы в целом.

Само обучение до сих пор организовано как имитация научной деятельности в духе просветительства и рационализма XVIII в. Задача педагогики обеспечить изучение «основ наук» неактуальна для значительной части детей, особенно, тех, кто не связывал свою деятельность после окончания обучения с наукой. Попытки отразить в школьных программах все «основы» выглядят бессмысленными: ведь каждое десятилетие объём информации удваивается, а каждые семь лет обновляется на 50%. В итоге нагрузка школьников возросла в полтора раза, число учебных предметов увеличилось на треть, качество и мотивация обучения «усвоению» постоянно падает. Не случайно общественное мнение единодушно: массовые школы катастрофически оторваны от жизни, обучение носит умозрительный характер, несмотря на провозглашение необходимости усилить профильность старших классов.

Положение действительно сложное, поскольку информационно-знаниевая ориентация образования всё больше мешает достижению его основной цели — на базе универсальных умений/компетенций развить индивидуальные способности каждого выпускника и заложить фундамент его будущего жизненного и профессионального успеха. Причём создать ситуацию успешности надо **для каждого школьника** независимо от того, пойдёт ли он в лицей, колледж, вуз или сразу на работу, и независимо от отметок, поскольку не это определяет потенциал личности. И это должен осознать каждый учитель, методист и управленец. Школа станет по-настоящему эффективной, если каждый подросток уже в её стенах убедится в собственной успешности и практической подготовленности к жизни, что будет основой его жизненного и профессионального успеха, независимо от сферы деятельности.

Это можно обеспечить, сделав **каждого ребёнка субъектом его образовательной деятельности, предоставив свободу в выборе целей**



и действий и направив его образовательную деятельность в первую очередь на прагматику дел, а не на изучение теорий.

Практика свободной организации интерактивной образовательной деятельности детей постоянно расширяется — открытые образовательные системы теперь есть во многих странах. В России их развитие связано, прежде всего, с именами А.М. Лобка, А.Н. Тубельского, М.А. Балабана, О.М. Леонтьевой, А.В. Хуторского, М.П. Щетинина (это — наиболее яркие примеры альтернативной организации образовательной деятельности, но список инновационных методик, несомненно, можно продолжить). Поисковые образовательные системы обеспечиваются на основе сходных принципов:

* Реальный деятельностный подход пронизывает всю жизнь школьного сообщества и реализуется вариативно в зависимости от особенностей каждого ученика; разные школьные системы едины в одном — образовательные взаимодействия «ребёнок-педагог», «младший школьник-старшеклассник» строятся на мотивированной и самостоятельной практической и творческой работе самого ребёнка (субъекта собственной деятельности).

* Педагог — не организатор и не руководитель, а консультант, старший со-трудник, фасилитатор⁵ деятельности детей. Педагог способен к импровизации, у него значительный творческий потенциал, что поощряется педагогическим сообществом.

* Ребёнок с первых шагов учится действовать в ситуации ответственной свободы, он постоянно находится в авторской позиции в отношении своего образования и тех практических дел, которые он связывает с продуктивным образованием.

* В образовательных процессах нет никаких жёстких обучающих технологий — ведь они ведут к утрате возможности выбора и самостоятельности ребёнка и учителя.

* Самостоятельная образовательная деятельность ребёнка в такой открытой школе не замыкается на учебной деятельности, а складывается как синтез всех видов и форм социальной и культурной деятельности, превращая в образовательный опыт разносторонний индивидуальный опыт, получаемый в школе и в социуме.

Реальное существование инновационных форм, развитие альтернативных способов методов обучения ведут к тому, что опи-

⁵ «Вдохновитель» самостоятельной деятельности ребёнка. О деятельности педагога в роли фасилитатора см.: Новые ценности образования: Как работает продуктивный педагог. № 4 (19), 2004.

сание образовательной деятельности только как единства учебных действий ученика в классно-урочно-предметной системе и педагогической (технологической) деятельности учителя-предметника уже не может удовлетворять. Образовательная деятельность, объективно становясь более многомерной и сложной по структуре и содержанию, требует иного системного понимания и описания. Попробуем представить её структуру.

Образовательная деятельность школьника включает:

Простые формы, где доминирует деятельность учителя, а самоопределение и самореализация ребёнка проявляются в ограниченных формах или вовсе не проявляются:

- * случайные, слабо мотивированные поисковые действия детей, связанные и не связанные с учебными занятиями и не имеющие в своей основе сформированных образовательных интересов;

- * учебные (тренировочные и репродуктивные) действия в классе, инициированные учителем;

- * мыслительные действия, рефлексия, самоконтроль учеников, организованные и направляемые учителем в рамках его целей;

Сложные формы, где интерес, самоопределение, самообразование и самореализация ребёнка/подростка доминируют:

- * спонтанная и целесообразная образовательная деятельность в школе и социуме, направленная на удовлетворение образовательных интересов и сложных потребностей, что служит фактором саморазвития школьника;

- * разнообразные виды его деятельности в школе и социуме авторского характера: познавательная, исследовательская, общественно-социальная, трудовая, техническая, конструкторская, художественная; во всех видах своей деятельности школьник находит образовательное содержание;

- * проектная деятельность в различных образовательных областях как целенаправленная самостоятельная организация собственного образования;

- * самостоятельная рефлексивная и мыслительная деятельность (реальное критическое конструктивное мышление), осознаваемая как собственная потребность;

- * Организационно-управленческая деятельность (самоорганизация и контроль собственной деятельности).

На первых, простых, формах строится режим классно-урочно-предметного обучения. На сложных формах деятельности строится всё альтернативное и инновационное образование. Понятно, что обе

формы предполагают соответствующую педагогическую деятельность со своими стилями, характерными особенностями, идеологией, учительской позицией, содержанием и способами работы педагогов и т.п.

Образовательная деятельность педагога включает:

Простые формы, где доминируют заданные извне (программой, стандартами, методиками) способы работы («технологии»), а самореализация педагога осуществляется только в традиционном режиме:

- * организационные и поисковые действия, связанные с потребностью простого (в рамках нормы) обеспечения собственных действий и учебных действий учеников на традиционных уроках;
- * учебно-методическая деятельность репродуктивного характера в школе и в системе повышения квалификации;
- * рефлексия собственной деятельности и учебных действий ребёнка в рамках усвоения учебной программы и заданной «технологии».

Сложные формы, где доминируют:

- * разнообразные интересы, самоопределение и самореализация педагога, находящегося в авторской образовательной позиции;
- * разносторонняя по содержанию и формам образовательная деятельность, направленная на практическую реализацию творческих интересов и сложных потребностей;
- * самостоятельная интерактивная образовательная деятельность в школьном сообществе, профессиональных организациях и социуме (познавательная, исследовательская, общественная, организационно-практическая, технико-конструкторская, художественная);
- * разнообразная проектная деятельность как целенаправленная организация образовательной деятельности (с педагогами и детьми);
- * рефлексивная и мыслительная деятельность (реальное критическое конструктивное мышление) как фактор авторской позиции;
- * организационно-управленческая деятельность (самоорганизация и контроль собственной деятельности, участие в школьном самоуправлении и действиях гражданского общества).

Обеспечение образовательной деятельности на разносторонней основе (открытой и самостоятельно организованной) предполагает естественный отход от классно-урочно-предметного обучения и связанного с ним отметочного оценивания «усвоения» школьником «знаний основ наук» и *переход к открытым диалоговым формам организации образования на основе:*

1. Регулярной (системной) свободной проектной деятельности детей и учителей.

2. Обобщения, оценивания, презентации всех (или основных) продуктов и результатов образования в «портфолио достижений» учащегося (и также педагога — в ситуации его аттестации и возможной оценки как профессионала).

И то и другое сегодня невозможно без интернета.

Развитие проектного метода в образовании

Одним из первых педагогов, кто целенаправленно реорганизовал обучение (освоение знаний) на основе практического дела («делания»), как известно, был **Джон Дьюи**. Не вдаваясь в детали его философии образования (поскольку это общеизвестно), отметим наиболее важные позиции его понимания организации образовательной деятельности:

* умственные способности (и разум в целом) создаются **социальным опытом**, который не передаётся от одного человека к другому, а обретается каждым самостоятельно;

* тип поведения школьника зависит от последствий тех или иных действий **в ситуациях реальной действительности**;

* деятельность делает детей способными к различным формам **самоосуществления**, а бездеятельность — неспособными к этому (это также определяется характером и своеобразием жизненного опыта);

* образование — это **реконструкция и реорганизация опыта**, которая увеличивает его значение и формирует способность усваивать новый;

* учитель призван стать **творческой личностью** в той или иной области; «образцовый учитель» должен уметь выражать себя творчески; поэтому ему надо, овладевая программой узкопрофессиональной подготовки, изучать и свободные искусства;

* необходима **свобода для достижения личностной самореализации** в условиях всеобщего благосостояния, а в управлении школой и в практике её работы следует применять демократические принципы;

* **исследовательская свобода и выбор** — существенные элементы обучения, связанные с актуальным уровнем развития ребёнка; без них деятельные умы не могут развиваться;

* критерий истинности идеи — **последствия её практического применения**, подтверждаемые экспериментальным исследованием;

* обучение должно основываться на решении **реальных проблем**, осуществляясь при этом не пассивно, а **активно, экспериментально**,

практически, с опорой на поисковую деятельность как критерий принятия моральных решений;

* нужен постоянный **поиск новых решений в содержании обучения**, тогда сдвиги в социальной и культурной сферах будут источником и стимулом к изменению содержания образования и того опыта, к которому оно призвано приобщить молодое поколение.

Такой была новая концепция образовательной деятельности. Она нашла долговременное подтверждение в обучении: на примерах самостоятельно разрабатываемых проектов дети учились применять самостоятельно обретенные знания. Не случайно разнообразные проектные методы быстро прижились в инновационных школах буквально во всех странах, в том числе и в России. Но постановлением 1931г. метод проектов был осужден на том основании, что якобы он давал «несистематизированные» знания. То был надуманный повод, поскольку систематизированные и объективные знания в 17–18 лет — это скорее педагогический миф и иллюзия, чем реальность, имеющая социальный смысл. На деле **система** знаний и взглядов (даже некая её «основа») — показатель зрелости личности, чего в этом возрасте достичь крайне трудно. Типичным можно назвать положение, когда **«система»** формируется к окончанию вуза или после нескольких лет работы (иногда это даже не система, а её аналог). И это объяснимо, поскольку всякая осмысленная система знаний — результат обобщения и рефлексии обширного собственного опыта (чего у выпускника школы ещё нет). Причина «отставки» проектной деятельность была другая: выполнение проектов воспитывало инициативного, самостоятельного, независимого, самодостаточного, практически ориентированного выпускника, что было чуждо советской идеологии. Такой «социальный заказ» стал актуален только сегодня. Именно поэтому проектные методы вновь востребованы отечественной педагогикой.

Образовательный проект для ученика — это:

- широкие возможности выбора самостоятельной деятельности, в содержании которой соединяются его интересы, образовательные задачи и образуемые компетенции;
- форма удовлетворения образовательных потребностей и интересов;
- тренировка умения найти и показать образовательное содержание своей деятельности;
- проба и тренировка различных продуктивных способностей;
- нахождение собственного стиля образовательной деятельности;

- становление самоорганизации и умения доводить дело до продукта и презентации результата;
- показатель успешности освоения незнакомого способа деятельности;
- способ развития самооценки действий и продукта.

Педагог в такой проектной деятельности детей выступает универсалом-консультантом, который не столько «обучает», сколько расширяет структуру разнообразных актуальных и потенциальных способностей и горизонты видения каждого учащегося. Одновременно педагог выполняет и более конкретные задачи: показывает, если это запрашивает ученик, как формулировать и решать проблемы, находить смысл текстов, участвовать в дискуссии, организовать исследования и т.д.

Для обеих проектная деятельность не будет нацелена на усвоение знаний («усвоение знания» перестаёт быть глобальной самоцелью школы). Присвоение знаний станет частью различных вариантов прикладной деятельности, в которой каждый открывает свой образовательный смысл. Так, проектная деятельность, особенно если она организована как регулярная, системная и свободная, превращается в сильнейший катализатор личностного саморазвития и ребёнка, и педагога.

Вариативность деятельности школьника как основание для его выбора и самоопределения

В сфере образования (по праву её принадлежности культуре) инновации могут вырастать в ходе естественного развития каждого школьного сообщества, становясь частью содержания жизнедеятельности. Эта особенность образования подтверждает его естественную вариативность. Чтобы развиваться и соответствовать условиям изменяющегося социума, образование должно быть разнообразным. Это означает, что в нём должны сосуществовать на равных основаниях разные подходы, более того, каждый из подходов может быть вариативен в своих моделях, и деятельностный подход — подтверждение этому.

В целом же вариативная образовательная деятельность детей есть результат естественно организованной жизнедеятельности открытого школьного сообщества и выражение многообразия социальной практики. Образование не может быть организовано одинаково для всех, как не может быть и одной образовательной модели для всех школ.



Педагогика также полихромна и разнообразна, она не укладывается в единообразную схему. При этом концепции и модели, соответствующие разным образовательным потребностям общества и разным стилям (типам) и формам деятельности школьников и учителей, не должны рассматриваться как конкурирующие. Вариативность концепций и моделей — не результат конкуренции, это — не пространство конкурирующих «фирм». Они могут только дополнять друг друга.

По аналогии с принципом «каждая книга найдёт *своего* покупателя» — и каждая школа, а в ней каждое образовательное сообщество должны найти *своего* субъекта деятельности и создать для него ситуацию успешности. Уникальна не только каждая личность — не повторяются школьные сообщества и уклады их жизнедеятельности. Они могут развиваться и достигать каждый своего качественного уровня только в условиях свободы выбора для всех.

Сфера образования должна оставаться вариативной и многоплановой, даже, «пёстрой», как социальный и культурный состав граждан, отражающий многообразие образовательных потребностей и интересов гражданского общества. Такое многообразие, в конечном счёте, складывается в культурную мозаику, в которой выкристаллизовываются основные тенденции развития культуры. Современная школа только начинает выстраивать образовательную деятельность ребёнка именно как многообразную, самостоятельную и творческую (активную), что и соответствует современным социальным потребностям.