

Метод проектов: в поисках теоретических контекстов

Владимир Николаевич Янушевский,

старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории развития инновационных процессов в образовательных учреждениях Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, кандидат педагогических наук

В СТАТЬЕ ПРЕДСТАВЛЕН ВЗГЛЯД НА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ С ПОЗИЦИИ ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ. ТАКЖЕ ДАЁТСЯ ОБОСНОВАНИЕ ИДЕАЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ЕСТЕСТВЕННОЙ, СПОНТАННО ВОЗНИКАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, В КОТОРУЮ ВМОНТИРОВАНЫ УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ. ИМЕННО ТАКУЮ РЕАЛЬНОСТЬ, ПО МНЕНИЮ АВТОРА, ПОЗВОЛЯЕТ СОЗДАТЬ МЕТОД ПРОЕКТОВ, СТРУКТУРУ И СОДЕРЖАНИЕ КОТОРОГО ПРЕДЛАГАЕТСЯ РАССМАТРИВАТЬ В КОНТЕКСТЕ СМД-МЕТОДОЛОГИИ.

Кризис методики и коллапс технологии

История школьного образования — это, в известном смысле, история методики преподавания школьных дисциплин. Впрочем, в последнее время авторы методических статей стали делать оговорку: не «методика преподавания», а «методика *изучения*». Оно и понятно: лично ориентированное образование требует соответствующих методических и/или технологических подходов, а ориентация на *субъект-субъектные* отношения учителя и ученика не приемлет «преподавания». Отсюда становятся понятными причины поспешной технологизации российского школьного образования на рубеже XX–XXI вв.: методика, будучи именно методикой *преподавания*, дискредитировала себя тем, что содержала в себе явно выраженное авторитарное начало.

С другой стороны, сколько существует школа — столько же времени тянется и перманентный «кризис методики», плавно перешедший в «кризис технологии», поскольку работа любого учебного заведения никогда не обеспечивает безусловного достижения целей образования. Нынешняя ситуация не

вопреки изобилию технологий обучения (например, тех, что обзорно представлены в книге Г.К. Селевко «Современные образовательные технологии»¹), методическая «кухня» современной массовой школы остаётся весьма скудной как по «ассортименту блюд», так и по их «калорийности». Даже появление в последние годы несметного числа методических журналов, а также существование всякого рода методических кабинетов, банков образовательных технологий, ресурсных центров и тому подобных структур не выправляет ситуацию, косвенно подтверждая наличие кризиса методики/технологии.

Возможно, одной из причин такого положения дел является «неантропологичность» дидактических средств: традиционные методики предполагают известное насилие над учеником, а технологии — в худшем своём варианте — уподобляют школу фабрике с конвейерным производством.

В качестве другой причины следует считать недостаточную теоретическую проработанность базового методического и технологического инструментария учителя-предметника. А вот третьей — «прямо противоположной» — причиной может оказаться чрезмерная, с точки зрения практики школьного образования, структурно-содержательная

является исключением: несмотря на обилие «старых» и «новых» методик,

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М., 1998. 266 с.

экспликация методических средств. Например, Г.К. Селевко в упомянутом выше учебном пособии при описании различных технологий использует сложную схему их характеристики. Попытаемся её воспроизвести.

Классификационные параметры технологии:

- 1) по уровню применения (общепедагогическая, частнопредметная и т.п.);
- 2) по философской основе (антропософская, антропоцентрическая, сциентистская и др.);
- 3) по концепции усвоения (ассоциативно-рефлекторная, поэтапная интериоризация и т.д.);
- 4) по основному фактору развития (биогенная, психогенная, социогенная и пр.);
- 5) по ориентации на личностные структуры (ЗУН, СУД², СДП³ и т.п.);
- 6) по характеру содержания (обучающая, светская, общеобразовательная и др.);
- 7) по типу управления познавательной деятельностью (программная, система малых групп и пр.);
- 8) по организационным формам (групповая, индивидуальная, клубная и т.п.);
- 9) по подходу к ребёнку (дидактоцентрическая, антропоцентрическая и др.);
- 10) по преобладающему методу (игровая, творческая, проблемная и т.д.);
- 11) по направлению модернизации (природосообразная, альтернативная и пр.);
- 12) по категории обучаемых (массовая, продвинутая и т.п.).

Нет необходимости доказывать, что столь подробная и, соответственно, громоздкая классификация вызывает у школьного учителя реакцию отторжения, и он под любым благовидным предлогом отказывается от использования в своей работе стандартизированных образовательных технологий. Но это вовсе не означает, что учитель массовой школы не склонен проводить мысленную инвентаризацию предлагаемого ему дидактического инструментария. Как раз наоборот! Вот только осуществляет он подобной рода верификацию не путём перебора вариантов и парадигм, а посредством, так сказать, феноменологического «схватывания».

Скорее всего, учитель-практик стихийно определяет классификационные параметры

технологии как некую интегральную характеристику, а если всё-таки выделяет некоторые из перечисленных выше признаков, то делает это интуитивно, как само собой разумеющееся умственное действие (например, определяет «на глазок» категорию обучаемых). И ему вполне достаточно охарактеризовать ту или иную технологию либо методику, как минимум, с двух точек зрения: спектра дидактических воздействий и самого механизма таких воздействий. Иначе говоря, определяясь с выбором дидактического средства, педагог должен получить ответы не менее чем на два вопроса: 1) каковы возможности той или иной методики/технологии; 2) как «работает» данная методика/технология: какие психологические механизмы в ней задействованы, какого рода учебными элементами «манипулирует» ученик, какие организационные меры требуются для обеспечения учебного эффекта (то есть достижения целей образования) и т.д. Именно эти два компонента образовательной системы⁴ — **учебные элементы** (тема урока) и **организационные меры** (тип урока) — находятся на «переднем плане» сознания учителя.

Существует ли идеальная форма учебной действительности?

Применительно к какой-либо конкретной технологии (и методике тоже) порой невозможно получить исчерпывающие ответы на сформулированные выше вопросы. Показательный пример — **метод проектов** (МП). Судя по количеству публикуемых в последние годы статей и методических разработок, создаётся впечатление, что метод проектов — это «наше всё». В то же время МП остаётся загадкой: многие смогли убедиться, что это очень эффективное средство, но непонятно, как оно работает. И, по-видимому, прав А.А. Вербицкий, который заметил: «Метод проектов продолжает вызывать интерес педагогов, прежде всего школьных учителей, и исполь-

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: 1998. 266 с.

² СУД — способы умственных действий.

³ СДП — действенно-практическая сфера личности.

⁴ Говоря о компонентах образовательной системы, мы имеем в виду структуру образовательной системы по В.П. Беспалько.

зуется в обучении истории, литературе, биологии, химии и др. Однако вне рамок более широкой педагогической теории метод проектов (как и многие другие инновации), локально активизируя познавательную деятельность учащихся, так и остаётся некой методической экзотикой»⁵.

Наверняка можно отыскать немало таких — «более широких педагогических теорий». Но, поскольку проектная учебная работа обычно проходит в режиме коллективной «мыследеятельности» и так или иначе напоминает организационно-деятельностную игру (ту самую ОДИ, которую когда-то придумал Щедровицкий), то, несомненно, одним из таких теоретико-методологических базисов может послужить другое детище Г.П. Щедровицкого — СМД-методология.

СМД-методология (системо-мыследеятельностная методология) — подход к научно-прикладным исследованиям, разрабатываемый движением, которое возникло на базе Московского методологического кружка (ММК). В числе результатов деятельности его участников — разработка содержательно-генетической логики, основополагающие исследования в контексте разворачивающихся системных исследований и другое. В настоящее время прикладные исследования в области практической антропологии с опорой на базовые принципы СМД-методологии, направленные на развитие отечественной системы образования, ведут А.А. Попов, И.Д. Проскуровская, Т.А. Поломошнова и др.

Главный тезис СМД-методологии, спроецированной на сферу образования, звучит так: *сначала — деятельность, затем — знания*. В этом случае деятельность учеников может строиться на привычных формах жизнеосуществления, на интересе, на естественной потребности в познании и, наконец, на специально сконструированной *методической интриге*.

В соответствии с принципами СМД-подхода в качестве дидактических инструментов применяются не методики и не технологи

и, а различные практики. Среди них — практики, основанные на поиске оптимальных форм

социальной организации знания (например, возвращение в реальные жизненные процессы знаний, ранее искусственно извлечённых из социального контекста «для школьного изучения»). На языке системной организации речь идёт об определённом типе структур системы, а именно — структуре организованности материала.

Всё это оказывается актуальным не только применительно к образовательным практикам, но и при создании методик и технологий. Именно **структурирование учебного материала** является важнейшей задачей школьной методики. Причём наиболее эффективными оказываются такие методики, где структурирование предметной информации оказывается неявным, «спрятанным» в определённым образом организованной учебной деятельности.

Пример реализации такого подхода можно видеть в народной, семейной педагогике: когда ребёнку исполняется, скажем, три года, то во время празднования дня рождения в определённый момент и дети, и некоторые взрослые, как правило, встают в **хоровод**. Для малыша всё происходящее в этот день носит по преимуществу **инициальный характер**. Для нас же важно отметить вот что: естественным образом включившись в простую и понятную деятельность, ребёнок мгновенно научается многим вещам:

- а) усваивает движения участника хоровода;
- б) осваивает навыки коллективного взаимодействия в хороводе;
- в) запоминает текст хороводной песенки («Как на Колины именины испекли мы каравай...»).

В дальнейшем, обучаясь в начальных и средних классах школы, такой ребёнок может, к примеру, испытывать трудности при заучивании стихов наизусть, что в реальной школьной практике случается сплошь и рядом. Обратим внимание: трёхлетний малыш практически сразу запомнил текст песенки про каравай, но, став школьником, с трудом заучивает небольшое стихотворение. Причина очевидна: учебная задача — заучивание стихотворения — не встроена в более масштабную задачу. Это — не проблема ученика (и даже не проблема возрастной перестройки детского организма и, соответственно, переструктурирования

⁵ Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Метод проектов как компонент контекстного обучения / Школьные технологии. 2006. № 5. С. 77.

психики), а проблема методики, не использующей мощный ресурс, изначально заложенный в человеке природой и получивший развитие в культуре.

Отсюда, кстати, проистекает во многом надуманная проблема учебных перегрузок: ребёнок в первые годы жизни, осваивая предметный мир, систему социальных норм и отношений и овладевая родным языком, испытывает поистине космические нагрузки, но при этом ничуть не «устаёт», а, напротив, ощущает прилив энергии.

Здесь уместно вспомнить фундаментальную типологию способов получения знаний, автором которой принято считать Конфуция. Данная схема кладётся в основу любой методической системы:

СЛЫШУ — ЗАБЫВАЮ

ВИЖУ — ЗАПОМИНАЮ

ДЕЛАЮ — ПОНИМАЮ

Схема Конфуция наглядно показывает, что **понимание** происходит только на основе продуктивной деятельности. Воистину: «деятельность есть идеальная форма действительности» (Аристотель).

Эффективность метода проектов заключается в том, что внутри этой методики (на наш взгляд, МП — это именно методика, а не «технология четвёртого поколения», как считает В.В. Гузеев⁶) содержится уникальный механизм, служащий для структурирования учебной информации. Причём объём информации имеет отнюдь не первостепенное значение. Иллюстрацией этому может послужить давний рассказ Владимира Муравьева «Вышел зайчик погулять», герой которого, мальчик лет шести, оказывается неспособным запомнить счёт от одного до пяти, что сильно огорчает и удручает его батюшку. Выручает пришедший за какой-то надобностью приятель отца. Он декламирует мальчику **считалочку**: «Раз, два, три, четыре, пять — вышел зайчик погулять». И ребёнок, конечно же, практически **мгновенно** её запоминает — несмотря на то, что объём предназначенной для запоминания информации увеличился приблизительно вдвое. Проявление подобного феномена можно видеть и на таком примере: весьма популярную и даже любимую «в народе»

картину художника Виктора Васнецова «Богатыри» сплошь и рядом называют иначе — «Три богатыря». Такой вариант названия содержит в себе ещё информацию о композиции — так лучше воспринимается и «сама с собой» идентифицируется эта картина, вычлняясь из многообразия других произведений живописи.

Нетрудно заметить, что **словосочетание запоминается лучше, чем слово. Однако ещё лучше запоминается фразеологизм** — поговорка, идиома, растиражированная цитата, считалочка и т.д. (всем памятен пример со школьных уроков физики: «Каждый охотник желает знать, где сидят фазаны»). Причина тут простая: фразеологизм всегда содержит в себе определённый **контекст**, а отдельно взятое многозначное слово (всякое слово многозначно!) предполагает разные контексты. Любой человек может забыть то или иное слово («вылетело из головы...»), но идиому забыть невозможно.

Идеальная учебно-педагогическая реальность, конечно же, существует. Это — реальность естественной, спонтанно возникающей деятельности, в которую, однако, виртуозно вмонтированы закамуфлированные учебные задачи. Такая деятельность не требует специальной мотивации учащихся, а задачи незаметны даже для самого проницательного ученика. А вот когда учитель в начале урока говорит: «Дети, сегодня мы должны запомнить то-то и то-то и научиться выполнять такие-то операции», — тогда методика умирает, и в классе воцаряются уныние и скука.

Метод проектов по вертикали

Метод проектов (МП) с момента его зарождения («крёстный отец» метода проектов Джон Дьюи) в начале XX века рассматривался как особый вид учебной деятельности, а его описание неизменно велось по структуре процесса. Именно так раскрывается содержание и структура МП в современной отечественной педагогической науке (А.А. Вербицкий, Г.В. Голуб, И.Д. Чечель, Е.С. Полат и др.). В.В. Гузеев описывает данный вид работы на уро-

⁶ Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М., 2000. С. 194.

ке именно как технологию⁷, и проводит его экспликацию «в виде некоторой схемы процесса, заимствованной у И.Д. Чечель и представляющей американский вариант «метода проектов». Кроме того, он ссылается также на «европейский вариант» метода проектов, включающего «шесть стадий». У самого Гузеева не «стадии» — «этапы», но и то и другое означает последовательные «шаги», чередующиеся во времени и связанные между собой каузально. Ниже приводятся эти этапы (всего их восемь, причём содержание каждого, как нетрудно заметить, определено весьма приблизительно, формулировки не отличаются точностью и выверенностью).

1. Постановка цели: выявление проблемы, противоречия; формулирование задач.
2. Обсуждение возможных вариантов исследования, сравнение предполагаемых стратегий, выбор способов.
3. Самообразование и актуализация знаний при консультативной помощи учителя.
4. Продумывание хода деятельности, распределение обязанностей.
5. Исследование: решение отдельных задач, компоновка проблем.
6. Обобщение результатов и выводы.
7. Анализ успехов и ошибок.
8. Коррекция⁸.

Если говорить о прототипах, то данный перечень очень напоминает ту схему процесса управления, которую, в частности, неоднократно приводил в своих работах П.И. Третьяков. Однако сам Пётр Иванович

предпочитает описывать управление образовательным процессом не столько в последовательности этапов, сколько в единстве функций, разработав циклическую функциональную структуру⁹.

Итак, за более чем столетнюю историю существования метода проектов (труд Д. Дьюи «The school and society» появился в 1899 году) так и не была сделана содержательная экспликация данного педагогического феномена. Не было показано, что же происходит в сознании ученика, занимающегося проектной деятельностью.

Проще говоря, технологию МП упорно разворачивали по горизонтали, а вертикальная экспликация так и не была сделана, несмотря на то, что за последние полтора-два десятилетия неуклонно рос интерес учёных и практиков к проектной методике и её использованию в образовании. Но при этом метод проектов рассматривался по преимуществу как «средство» для достижения тех или иных насущных нужд образования, в основном общего и профессионального. Например, А.А. Вербицкий вместе со своими единомышленниками сделал МП одним из инструментов контекстного обучения, в рамках которого «последовательно моделируется предметное и социальное содержание любой практической (профессиональной, бытовой, социокультурной) деятельности»¹⁰. Г.В. Голуб считает МП технологией компетентностно-ориентированного образования. Ряд исследователей (Н.Б. Крылова, П.С. Лернер) видят в методе проектов средство организации и реорганизации образования¹¹ и т.д.

Урок литературы в контексте СМД-методологии

В существующей ныне структуре содержания школьного образования на первое место традиционно ставится образовательная область «словесность» («филология»), хотя на самом деле в нынешнем школьном «меню» филологические дисциплины рассматриваются как необязательный десерт. А вот на «первое» и «второе» подадут математику, экономику, информатику...

В последние годы неуклонно сокращаются часы, отводимые на изучение литературы.

⁷ Технология, как определяет её В.А. Сластёнин, представляет собой упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательно-го процесса.

⁸ **Гузеев В.В.** Планирование результатов образования и образовательная технология. М., 2000. С. 194–195.

⁹ **Третьяков П.И.** Практика управления школой (опыт педагогического менеджмента). М.: МГПУ им. В.И. Ленина, 1995. 204 с.

¹⁰ **Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.** Метод проектов как компонент контекстного обучения / Школьные технологии. 2006. № 5. С. 78.

¹¹ **Голуб Г.В.** Метод проектов — технология компетентностно-ориентированного образования / Г.В. Голуб, Е.А. Перельгина, О.В. Чураков. Самара, 2006. — 176 с.; **Крылова Н.Б.** Проектная деятельность школьника как принцип организации и реорганизации образования / Народное образование. 2005. № 2. С. 113–121; **Лернер П.С.** Ресурсы продуктивного образования / Школьные технологии. 2007. С. 93–100.

И тому есть простое объяснение: если в советской школе особым образом подобранный корпус художественных произведений служил средством **идейного воспитания**, то в нынешней российской школе статус урока литературы существенно понизился. К тому же современная школа жёстко «вмонтирована» в сегодняшний мир (постиндустриальный, игровой, информационный и т.д.) и в нынешнюю художественную культуру (опять же — игровую, постмодернистскую, визуальную и проч.). В таком мире искусство может выжить, лишь выполняя какую-либо служебную роль (например, популярные музыкальные фразы Моцарта и Бетховена становятся рингтонами для мобильных телефонов и т.п.). Ну а фрагменты произведений словесного искусства могут использоваться в качестве рекламных слоганов.

А между тем **художественный текст** — это такой субстрат, где в концентрированном виде представлен собственно «антропологический материал». И на вопрос: «зачем нужны уроки литературы в современной школе?» — ответ может быть таким: чтобы сохранить человеческое в человеке.

В рамках прикладных разработок в области практической антропологии с опорой на базовые принципы СМД-методологии, направленные на развитие отечественной системы образования, широко используется понятие **социокультурный объект**.

Социокультурный объект — всякое понятие, как научное, так и житейское. Любая учебная тема является социокультурным объектом. В отличие от естественного объекта, социокультурный существует не «натурально», он никогда не дан человеку в качестве «предмета». Напротив, и ученик, и учитель являются элементами системы социокультурного объекта и имеют дело только с его проявлениями. Таким образом, учебный проект (на основе МП) представляет, на наш взгляд, почти идеальный социокультурный объект. (Между прочим, М.М. Бахтин подобным же образом характеризовал другой объект — эстетический, а именно: **эстетический объект** — это «содержание эстетической деятельности (созерцания), направленной на произведение»¹². То есть зритель, читатель не воспринимает художественное произведение как внешний

объект, а образует вместе с ним сложный целостный феномен.)

Многие российские дидакты-«технологисты» (Е.С. Полат, В.В. Гузеев, В.М. Монахов) упорно стоят на том, что всякая учебная технология одинаково применима при изучении как физики, так и географии или литературы. Соответственно, и методу проектов у нас присвоен статус «универсальной технологии». С этим вряд ли можно согласиться, потому что в дидактической организации урока — явно или неявно — всегда присутствует частный метод самой науки. Современный урок литературы, особенно в старших классах, неизбежно в той или иной мере включает в себя элементы учебного исследования. Такое исследование требует соответствующей методологии, и это в любом случае будет методология литературоведения, а не какой-то другой науки. Если в данном исследовании будут использоваться некоторые общенаучные методы, например, метод математической статистики, контент-анализ, факторный анализ, то и они непременно окажутся адаптированными к нуждам литературоведения. Точно так же происходит необходимая предметная спецификация той или иной методики и технологии. Соответственно и метод проектов адаптируется сообразно особенностям того или иного учебного предмета¹³.

Темой учебного проекта по литературе может стать любая «крупная» учебная тема (это будет коллективный — осуществляемый всем классом — проект). В то же время каждый ученик в рамках коллективного проекта сможет выполнить свой — индивидуальный проект, реализуемый по «единственной и неповторимой теме», которую он сам выбрал из предложенного учителем списка (достаточно обширного!) или же сам сформулировал.

Основным «средством» литературного образования, широко применяемым на уроке литературы, безусловно, является **художественный текст**. Само слово «текст», отличающееся высокой частотностью употребления в устной и письменной речи, часто представляется чем-то простым и самооче-

¹² Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С.17.

¹³ Янушевский В.Н. Спецификация метода проектов / Школьные технологии. 2008. № 4. С. 111–113.

видным. А между тем «текст» — один из самых загадочных феноменов человеческой культуры. Текст — ведущее дидактическое средство антропологического образования.

Ю.М. Лотман в статье «Мозг — текст — культура — искусственный интеллект» отмечал, что «единственно реально данным нам интеллектуальным объектом до сих пор предполагался механизм индивидуального сознания человека». Однако структурно-семиотические исследования позволили выяснить, что тексту (прежде всего, художественному) свойственны «черты интеллектуального устройства: он обладает памятью, в которой может концентрировать свои предшествующие значения, и одновременно проявляет способность, включаясь в коммуникативную цепь, создавать новые нетривиальные сообщения. Если принять определение разумной души, которое дал Гераклит Эфесский: «Психее присущ самовозрастающий логос», то [текст] может рассматриваться как один из объектов, обладающих этим свойством»¹⁴.

Проще говоря, «человек» и «текст» — это явления одного порядка. Чтение является весьма увлекательным делом даже для современных школьников. Во всяком случае, читать им нравится больше,

чем «учить уроки». Попытаемся рассмотреть структуру чтения текста в свете СМД-методологии. При этом следует иметь в виду, что, конструируя какой-либо социокультурный объект, следует исходить не из натуральной данности «вещей», а из организованностей мышления. Г.П. Щедровицкий выделил ряд эпистемологических единиц, на которых строится содержательно-генетическая логика постижения такого объекта. Вот как выглядит этот перечень:

- 1) «факты» как единицы эмпирического материала;
- 2) «средства выражения»;
- 3) методики, фиксирующие процедуры исследовательской работы;
- 4) онтологические схемы, изучающие идеальную действительность изучения;
- 5) модели, репрезентирующие частичные объекты исследования;
- 6) знания, объединяемые в систему теории;
- 7) проблемы;
- 8) задачи исследования.

Невозможно не заметить, что перечисленный ряд представляет собой гносеологическую развёртку всякого массива учебной информации. Точнее, данный перечень описывает структуру содержательно-логической обработки информации в рамках учебного проекта по литературе. Наглядно это можно увидеть в следующей таблице:

Таблица

	Эпистемологические единицы содержательно-генетической логики Г.П. Щедровицкого	Технологические и логические операции проектировщика
1	Факты как единицы эмпирического материала	Чтение и контент-анализ текста
2	«Средства выражения»	Выделение единиц анализа текста
3	Методики, фиксирующие процедуры исследовательской работы	Выбор литературоведческих подходов и научных школ
4	Онтологические схемы, изучающие идеальную действительность изучения	Отбор типовых методик изучения поэтики и стилистики текста
5	Модели, репрезентирующие частичные объекты исследования	Конструирование композиционных и сюжетных схем, описание системы персонажей, стилистических приёмов и т.п.
6	Знания, объединяемые в систему теории	Изучение истории вопроса, теории вопроса, некоторые результаты собственного исследования
7	Проблемы	Формирование двух групп проблем: собственно литературоведческих и вытекающих из содержания текста
8	Задачи исследования	Исследование определённых темой объектов текста; рассмотрение проблем, связанных с содержанием текста

¹⁴ Лотман Ю.М. Избранные статьи. В 3 т. Т. 1. Таллинн: Александра, 1992. С. 25–27.

Учителю-практику, если он в своей работе привык использовать те или иные **методики**, вряд ли понадобится столь подробная экспликация проектной работы. Однако представленная выше развёртка позволяет ему применить также и технологический подход, выстраивая учебные цели соотносительно с одной из восьми позиций и, соответственно, конструируя диагностические процедуры по выявлению учебного эффекта.

Что же в этом случае будет происходить с учениками-проектировщиками? А вот что: естественное любопытство читателя, движущегося по перипетиям сюжета, способствует разворачиванию всех кругов (поясов) мыследеятельности и определит организационную структуру коллективного учебного проекта. И теперь можно сделать процессуальную развёртку проектной работы (МП по горизонтали). Итак, основные этапы создания учебного проекта на основе коллективной (учителя и учеников) мыследеятельности могут выглядеть следующим образом:

1. Определение темы общего для класса или учебной группы — «большого» или коллективного проекта и его основных параметров (объём и глубина исследования, методологические подходы, форма представления результатов исследования и т.д.) Темой проекта может быть та или иная учебная тема, так или иначе соответствующая учебной программе (например, «Поэма Н.В. Гоголя «Мёртвые души»).
2. Выделение внутри коллективного проекта индивидуальных или частных проектов и их тематизация. При этом количество тем для индивидуальных проектов должно значительно превышать количество учащихся в классе, группе, чтобы обеспечить «широту» выбора.
3. Распределение тематизированных индивидуальных и групповых проектов на основе свободного выбора учащихся (в соответствии с их интересами, склонностями, образовательными потребностями и т.д.).
4. Выполнение индивидуального и групповых проектов при консультативной поддержке учителя.
5. Оформление результатов проектных исследований (индивидуальных и групповых) в виде докладов, сообщений, отчётов.
6. Публикация результатов проектных исследований (как правило, устная публика-

ция каждого в форме доклада, сопровождающаяся обсуждением каждого выступления). При этом обязательно будет возникать «эффект переключки» в сообщениях по различным темам.

7. Заслушивание докладов «второго уровня», призванных объединить результаты различных частных исследований в блоки, кластеры, учебно-исследовательские комплексы и т.п.

8. Подведение итогов учебного проекта. Сбор предложений и пожеланий по реализации проекта по той же теме со следующим поколением учащихся (в любом случае это будет совсем другой проект).

9. Окончательное оформление материально закреплённых результатов проектных исследований (индивидуальных, групповых, коллективных) в форме статей, научных отчётов, фонограмм, стенограмм, видеофильмов, сборников тезисов ученических конференций и др.).

Последний пункт позволяет учащимся выйти за пределы узко-учебной деятельности и активно включиться в процессы разработки современных методик, технологий, учебных и воспитательных техник. Для этого могут использоваться различные формы: вовлечение школьников (и студентов-практикантов) в проведение семинаров и тренингов для учителей, подготовка к публикации методических и практических пособий, разработка авторских методик и технологий.

При завершении того или иного коллективного проекта отдельные индивидуальные и групповые исследования могут быть продолжены или включены в состав следующего, а то и какого-либо перспективного проекта, осуществление которого запланировано, например, на следующую четверть, полугодие или даже год. Так, индивидуальный проект «Тема денег в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»» «в несколько переформулированном виде может быть продолжен в «кумулятивном режиме» при текстуальном изучении романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», где также представлена эта тема. В результате автор (авторы) подобных предельно близких по тематике проектов могут в перспективе объединить их в своего рода мегапроект (гиперпроект) — «Тема денег в творчестве русских писателей второй половины XIX века». □