

ВОСХОЖДЕНИЕ К МЕТОДУ ПРОЕКТОВ УИЛЬЯМА КИЛПАТРИКА

Григорий Борисович Корнетов,
д. п. н., профессор, главный научный сотрудник
Научно-методического центра педагогической рискологии
Академии социального управления, Москва, e-mail: kgb58@mail.ru

В нашей стране сегодня существуют модели школ, которые стремятся строить учебно-воспитательную деятельность преимущественно на основе метода проектов. К их числу относятся, например, общественно активные школы¹. Метод проектов важный источник многих современных образовательных инноваций, самым тесным образом связанных с педагогическими традициями прошлого².

¹ Астафьева Е.Н. Модель российской общественно-активной школы в контексте концепции преобразующей педагогики // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2020. № 1. — С. 44–56; Корнетов Г.Б. Общественно-активные школы в современной России // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 1. — С. 52–59; Корнетов Г.Б. Общественно-активные школы: возможности реализации системно-деятельностного подхода // Известия Российской академии образования. 2013. № 2 (26). — С. 59–67; Корнетов Г.Б. Российская модель общественно активной школы // Среднее образование в России: приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России». Т. 3. М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2014. — С. 69–75; Корнетов Г.Б. Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики. М.: АСОУ, 2009. — С. 264

² Астафьева Е.Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. — С. 62–66; Астафьева Е.Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 3. — С. 49–51; Астафьева Е.Н. Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 6. — С. 41–45; Астафьева Е.Н. Модель российской общественно-активной школы в контексте концепции преобразующей педагогики // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2020. № 1. — С. 44–56; Астафьева Е.Н. Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании

Дальнейшие перспективы использования метода проектов в отечественной школе во многом связаны с его более глубокой интеграцией в деятельность по реализации ФГОС всех уровней образования.

И злагая понимание метода проектов, американский педагог-прогрессивист Уильям Херд Килпатрик (1871–1965)³, который был ближайшим учеником и последователем Дж. Дьюи, называл две фундаментальные концепции, которые определили его педагогическую позицию. «Первая, — писал он, — заключается в том, что индивид любого возраста, будучи сложным комплексом, реагирует весьма разнообразным образом, когда отвечает на стимулирующие условия, и что обучение должно учитывать все эти разнообразные реакции; вторая же заключается в том, что при выборе наиболее целесообразных реакций для ответа на те или иные условия и для запоминания наиболее полезных из них — с целью превраще-

ния их в привычку и постоянный элемент характера, преобладающую роль играет умственная установка, или аттитюд индивида. Метод, следовательно, является чем-то гораздо большим, чем только вопрос о том, как лучше обучить ребёнка чему-либо (разложению, например, слова на слоги или немотному чтению). Широкий взгляд на метод говорит, как должны родители и учащиеся организовать общие условия (среду) применительно к живому ребёнку, чтобы при их помощи вызвать наибольшие и наилучшие из заложенных в нём сил, и как организовать руководство текущим опытом так, чтобы агрегат учебных результатов, в виде знаний, аттитюдов, привычек и навыков, был наилучший. Среди этих учебных результатов аттитюды и привычки заслуживают особенного внимания, потому что они до сего времени сплошь и рядом упускались из виду. Для разрешения этой широкой проблемы метода элемент цели присутствует в нём как фактор, имеющий исключительную ценность, обещающий в одно и то же время будить ценные силы ребёнка, управлять и организовывать его разнообразные рефлексы (responses) и, имея результаты удовлетворения и неудовлетворения от успехов и ошибок, фиксировать в характере наиболее ценные, вновь нарастающие учебные результаты»⁴.

Продолжение сноски 2.

в отечественной науке XXI века // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 5. — С. 15–22; Астафьева Е.Н. Ретроинновации в теории и практике образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 2. — С. 41–49; Астафьева Е.Н. Традиции и инновации в образовании: взгляд российских ученых (2000–2010-е гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 4. — С. 139–151; Астафьева Е.Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. — С. 18–27; Корнетов Г.Б. Национальный проект «Образование»: инновационный контекст // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019 № 5. — С. 6–14; Корнетов Г.Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии: монография / Министерство образования Московской области; Академия социального управления; Кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2011. — 144 с. — ISBN 978-5-91543-045-6 (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 37).

³ Дьюи Д. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку / сост., вступ. статья Г.Б. Корнетов. М.: Карапуз, 2009. — 352 с. (Сер. «Педагогика детства»). — ISBN 978-5-8405-1539-2; Корнетов Г.Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. — С. 33–53.

⁴ Килпатрик В.Х. Основы метода / сжатый пер. с англ. Н.Н. Ильина; в изложении Н.Н. и М.Ф. Ильиных; с введением проф. С. С. Моложавого / Народный комиссариат просвещения РСФСР. М.; Л.: Госиздат, 1928. — С. 9.

Для Килпатрика «учиться — значит усваивать путь поведения». Он писал, что «предмет выучен, если в соответствующее время может проявиться и *проявится* данный вид поведения». Для обеспечения этого, утверждал он, «во-первых, мы должны практиковаться в том, чему хотели бы обучиться. Отвечая на вопросы учителя, мы учимся ответам. Необходимо точное упражнение. Эти три положения, отличные только по словесной формулировке, касаются как внутренних установок и оценок, так и знаний и умений. Но имеется много ценных черт, например доброта, которые не поддаются формальному упражнению. <...> Доброта может практически развиваться только в социальной ситуации и лишь тогда, когда в той ситуации её что-нибудь активно пробуждает. Резонанс доброты должен быть налицо как в вызывающем её агенте, так и в обучаемом. Последний должен ощущать доброту в действительной ситуации как существенную часть его практики. <...> Второе правило ученья состоит в том, что мы не должны заучивать то, что мы практикуем. Мы заучиваем только то, что нам удаётся»⁵.

Говоря о методе проектов, Килпатрик особо подчёркивал, «как важен для демократии этот новый тип школьной практики, в смысле снабжения нас лучшими гражданами, способными мыслить и действовать, слишком привычными разумно, критически разбираться в окружающем, чтобы им лег-

ко могли втирать очки политики или «патентованные средства», гражданами, уверенными в себе, готовыми и способными примениться к новым грядущим социальным условиям»⁶.

Килпатрик, разрабатывая метод проектов, исходил из необходимости: 1) «более полного, законченного объединения некоторых родственных видов педагогической практики»; 2) в полной мере учитывать «фактор деятельности ученика, предпочтительнее всего энергичную “от всего сердца” деятельность»; 3) «отнести надлежащее место для соответственного применения законов обучения и не меньшее место для существенных элементов этических свойств поведения», которые имеют «в равной мере отношение к общественной среде и к индивидуальной жизни»; 4) признать, «что воспитание есть сама жизнь». «Объединяющая идея», которую искал Килпатрик, должна была, по его словам, «найти воплощение в “от всего сердца” производимой, целесообразной деятельности, происходящей в известных общественных условиях, или же, короче говоря, в основном элементе подробной деятельности, то есть в сердечном “целевом акте”». К этому «целевому акту», особенно подчёркивая слово «целевой», он и прилагал термин «проект». При этом Килпатрик писал, что «если мы при слове “проект” будем представлять себе нечто брошенное, пущенное вперёд (pro — вперёд, ject — бросать; пред — положенное, предположение),

⁵ Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. Б.В. Бабина-Кореня; предисл. А.А. Пинквича. М.: Работник просвещения, 1930. — 88 с. (Сер. «Новая педагогическая библиотека». Вып. 9). — С. 64.

⁶ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Бокгуаз-Ефрон, 1925. — С. 41–42.

то смысл признания нашего термина выясняется определённое»⁷.

Разъясняя, что он понимает под «выражением “сердечного” целевого акта», Килпатрик писал: «Представьте себе девушку, которая сшила себе платье. Если она вложила душу в свою работу, работала охотно, с любовью, самостоятельно сделала выкройку и придумала фасон платья, самостоятельно его сшила, то я бы назвал этот случай образцом типичного проекта (в педагогическом смысле). Мы имеем здесь “от всего сердца” сделанный в общественной среде “целевой акт”. Понятно, что шитье платья имело цель, а раз эта цель была намечена и приняла определённую форму, то цель эта уже управляла всеми её последовательными действиями и объединяла все стороны её работы. Что девушка “от всего сердца” делала свою работу, нами уже установлено. Что её работа происходила в общественной среде — тоже ясно, хотя бы только её подруги видели её платье. Как другой пример, возьмём мальчика, который собирается издавать школьную газету. Если он серьёзно, с увлечением берётся за это дело, то мы опять имеем дело с деятельным намерением, составляющим сущность проекта. <...> Все вышеизложенные целевые акты носят характер индивидуальной, но существует ещё множество таких же проектов группового типа»⁸.

Утверждая, что «демократия по существу своему есть жизнь, этическая

жизнь»⁹, и ориентируясь на идеал «демократической гражданственности», Килпатрик пришёл к выводу, что если «целевой акт есть типичная черта (единица) достойной жизни демократического общества, то его следовало бы сделать и типичной чертой педагогической практики». Стремясь «поставить воспитание на жизненном фундаменте», превратить воспитание в саму жизнь, Килпатрик, исходящий из того, что «целевой акт создаёт из воспитания самую жизнь», писал: «Мы научаемся какому-либо делу, делая это самое дело».

Вывод, сделанный Килпатриком, был таков: «Воспитание, опирающееся на целевой акт, успешнее подготавливает ребёнка к жизни (которая ожидает его по окончании школы), создавая ему уже в настоящую идеальную, достойную жизнь»¹⁰.

Отвечая на вопрос: «Какую же роль играет готовность (желание) ученика учиться?», Килпатрик писал: «Я представляю готовность, как установку, связанную со степенью стимуляции, необходимой для того, чтобы в определённое время привести к определённой реакции. Чем сильнее готовность, тем меньше требуется стимуляции. <...> Готовность есть состояние нейрона, измеряемое степенью его жажды к действию. Причиной готовности является жажда к действию. Причиной неготовности является утомление от упражнений. <...> Страх и печаль создают неготовность к радости и т.п. Наиболее важным источником готовности служит

⁷ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Бокгуаз-Ефрон, 1925. — С. 10–12.

⁸ Там же. — С. 12–14.

⁹ Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. — С. 28.

¹⁰ Килпатрик В.Х. Метод проектов. — С. 17–18.

установка — умственная предрасположенность в данное время в пользу данного занятия»¹¹.

Килпатрик исходил из того, что «знание, приобретённое ради цели, может быть применено как средство к новым целям. Знание или идея, которые появятся первые, в связи со средствами к их осуществлению, должны быть выделены для особого рассмотрения и, следовательно, создания новых целей. Эта связь приобретённого знания с новой целью — один из плодотворнейших источников новых интересов, особенно интересов интеллектуального свойства»¹². По мнению Килпатрика, «интерес — это первейшее средство для обучения и воспитания детей, делает трудное лёгким, безразличное привлекательным, <...> это — умственная установка к какому-нибудь действию. <...> Существует два пути или правила (доктрины) пробуждения интереса. Один путь состоит в том, что ребёнка пытаются заинтересовать искусственно извне, привлекая его всевозможными приманками, всевозможными способами ублажая его, пока, наконец, он не заинтересуется. Это — плохой и ненадёжный путь. Он легко приводит к отрицательным результатам: поощряет капризы ребёнка, прививает ему ряд других вредных качеств и доводит до избалованности. Второй путь возбуждения интереса состоит в том, что интерес вызывается и поддерживается внутренними побуждениями. Это — вид активного интереса, при котором работа не только не навязывается учащемуся, но он сам добро-

вольно стремится к ней, и у него без искусственного побуждения образуется умственная установка на определённую деятельность. <...> Сущность такого интереса заключается в том, что он сливает гармонически все силы учащегося с работой. Этот путь возбуждения интереса гарантирует внимание и прилежание, создаёт условия для наиболее продуктивного использования законов обучения, особенно установок, готовности и усилий. <...> Наличие интереса является необходимым средством для поддержания дисциплины в работе. Для успешного обучения детей необходимо создать и иметь налицо три условия: 1) вовлечь в работу путём добровольного интереса; 2) направить эту работу по линии, соответствующей их силам, и 3) стремиться к тому, чтобы работа не только начиналась и сопровождалась активным интересом, но и непрерывно вела бы учащихся всё к новым и новым достижениям и чтобы все эти достижения были заметны для учащихся. Если эти три условия налицо, интерес и усилие возникают сами по себе и развитие личности обеспечено». Конкретизируя сказанное, Килпатрик писал: «По словам Торндайка (в его "Educational Psychology"), уже простое решение признать работу интересною повышает интерес к ней и делает её более успешною. Дьюи находит, что главная роль в поддержании интереса играет сама личность. Подлинный интерес означает, что личность органически сливается с направлением действия. Если кто-нибудь имеет достаточно целостную умственную установку на что-нибудь, он чувствует себя органически

¹¹ Килпатрик В.Х. Основы метода. — С. 16–17.

¹² Килпатрик В.Х. Метод проектов. — С. 35.

слившимся (отождествлённым) с тем процессом действия, в котором он заинтересован. Сущность личности (“самость” — “я”) в том и заключается, что человек замечает присутствие во всём том, что касается (в чём он заинтересован). Личность принимает работу как интересную. Слияние (отождествление) личности с процессом какой-нибудь работы и есть то, что мы называем интересом. <...> Степень интереса у каждого отдельного учащегося может существенно повышаться. Учащийся, начинающий изучать что-либо по принуждению, втянувшись в работу, под влиянием сделанных успехов и удовлетворения от них, может заинтересоваться тем, что прежде казалось ему неинтересным и чуждым, и каким образом обучаться в дальнейшем с большим прилежанием и успехом. <...> Глубоко ошибаются те, которые думают построить обучение на принуждении. <...> Без пробуждения интереса к какой-либо деятельности нельзя рассчитывать на её выполнение. Внешние мотивы могут подвести лишь к “дверям” этой деятельности, но они не заставят овладеть её внутренней сущностью. Для выполнения какой-нибудь работы мы должны войти в её сущность, постичь её цели, освоиться с нею и заинтересоваться ею. Прямой, непосредственный интерес к делу есть наилучшее средство для успеха. А интерес <...> имеет место там, где личность органически сливается с работой»¹³.

Если ориентация на воспитание демократической гражданственности,

¹³ Килпатрик В.Х. Основы метода. — С. 54–55, 57, 61, 63.

поддержку самостоятельной активности растущего ребёнка, стремление превратить воспитание в саму жизнь базировалась у Килпатрика на прогрессивистских идеях его учителя философа-инструменталиста Дьюи, то последующую аргументацию он, по его собственному признанию, строил на педагогических и психологических идеях одного из создателей бихевиоризма Эдуарда Торндайка (1874–1949)¹⁴, который в 1899–1939 гг., так же как Дьюи и Килпатрик, работал в педагогическом колледже Колумбийского университета. Указывая на то, что «Торндайк устанавливает три главных закона обучения: 1) готовность, 2) опыт (применение или неприменение) и 3) эффект (удовлетворение»¹⁵, Килпатрик писал: «Каждое наше действие является реакцией на существующее положение. Та или другая реакция, предпочтительно перед другими, отвечает на данное состояние, потому что в нервной системе существуют соединения или ассоциации, связывающие стимул данного положения с данной реакцией. <...> Процесс приобретения или же изменения этих ассоциаций мы называем учением. Тщательное установление условий, при которых образуются или изменяются ассоциациями, и составляет законы учения. <...> Когда известные ассоциации готовы к действию, то действие доставляет удовольствие, а бездействие вызывает неудовольствие. Когда же известные

¹⁴ Бим-Бад Б.М. Психологическая дидактика Торндайка. URL.: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=205&binn_rubrik_pl_articles=103 Дата обращения — 08.07.2020.

¹⁵ Килпатрик В.Х. Основы метода. — С. 18.

ассоциации не готовы к действию, то действие доставляет неудовольствие, а бездействие вызывает удовольствие. Эти два положения и составляют закон Готовности. Закон, который всего ближе нас касается в этом рассуждении, — это закон Действия (Effect): когда действует ассоциация, способная изменяться, она укрепляется или ослабевает, смотря по тому, получается ли в результате удовольствие или неудовольствие»¹⁶.

Устанавливая связь метода проектов «с законом “настроя”, или направления, склонности», Килпатрик отмечал: «Когда человек бывает очень раздражён, про него обыкновенно говорят, что он сошёл с ума, спятил, свихнулся. Такое выражение означает, что многие ассоциации готовы совместно действовать ввиду общей цели, в данном случае с целью одолеть или причинить зло объекту гнева. При подобных условиях всегда имеется налицо: а) пригодный, готовый работать запас энергии для достижения цели; б) состояние готовности в ассоциациях, имеющих отношение к немедленному действию, и с) соответствующее отсутствие готовности со стороны тех ассоциаций, которые могли бы помешать достижению целей, предполагаемой нашим “настрой”». Утверждая, что «умственные силы и способности человека зарождаются в связи с постепенным достижением задач, требуемых жизнью нашего организма», Килпатрик считал необходимым обратить внимание на то: «а) каким образом “настрой”, направленный к какой-либо цели, даёт готовность и деятельность

соответствующих ассоциаций по отношению к этой самой цели; б) как эта цель определяет, устанавливает успех; с) как готовность ассоциаций предполагает удовлетворение при достижении успеха и d) каким образом удовлетворение укрепляет те самые ассоциации, действие которых привело к успеху». Подчёркивая, что «способность к “настрою”, когда дело идёт о человеке, означает способность к настойчивому (упорному) и твёрдо направленному действию», Килпатрик указывал на то, что «такое действие в порядке нашего рассуждения предполагает не только вероятное достижение объективного успеха, но также, — что самому процессу подобной работы присуще приобретение познанию, то есть учение. Ассоциации, действие которых привело к успеху, под влиянием удовлетворения, вытекающего из него, закрепляются сильнее: как рассматриваемые в отдельности ассоциации, так и вся система ассоциаций, совместно действующих под влиянием “настроя”. “Настрой”, готовность, упорное, настойчивое действие, успех, удовлетворение, приобретение знания — тесно, кровно связаны между собой»¹⁷. Килпатрик определял *интерес* как установку ума на определённую работу. По его мнению, «создать интерес — значит создать установку, внутреннее побуждение к занятию данной вещью, готовность чувств (senses) и мышления содействовать этому»¹⁸.

Задаваясь вопросом: «Каким же образом применяет законы учения целевой акт», Килпатрик отвечал на него

¹⁷ Там же. — С. 20–22.

¹⁸ Килпатрик В.Х. Основы метода. — С. 20.

¹⁶ Килпатрик В.Х. Метод проектов. — С. 19–20.

следующим образом: «Мальчик напряжённо работает над бумажным змеем, который обязательно должен летать. До сих пор ему это не удавалось. Намерение его ясно. Намерение это есть не что иное, как “настрой”, сознательно и с полным усилием воли направленный к цели. Как “настрой”, намерение является тем внутренним побуждением, которое подбадривает мальчика перед лицом препятствий и трудностей. Это побуждение даст готовность и необходимые внутренние ресурсы знания и мысли. Глаза и руки работают живее и проворнее. Намерение, переход в цель руководит мыслью мальчика, управляет выбором плана и материала, извлекает изнутри, подсказывает подходящее внушение, проверяет эти внушения их пригодностью для намеченной цели. Намерение, в том смысле, что оно является целью, решает вопрос об успехе: змей обязан летать или же попытка не удастся. Постепенно достижение успеха при исполнении второстепенных заданий приносит удовлетворение при последовательных ступенях продвижения. Удовлетворение как в частностях, так и в целом, благодаря действию второго закона учения, закона действия, укрепляет различные ассоциации, которые, благодаря их последовательным удачам, произвели-таки удачного, хорошо летающего змея. Таким образом, намерение доставляет двигательную силу, научает пользоваться внутренними (скрытыми) ресурсами, направляет работу к её заранее намеченному концу и благодаря этому радостному успеху закрепляет в уме и возле мальчика все удачные

ступени его работы, из которых каждая ступень составляет существенную (неотъемлемую) часть успеха. Воистину целевой акт способен применить законы учения»¹⁹.

Для Килпатрика было очевидно, что школа должна решать задачи нравственного воспитания каждого ребёнка. Нравственное воспитание он понимал «как воспитание нравственного характера». Утверждая, что характер «вырастает из поведения», Килпатрик писал: «Каждая ступень поведения вытекает из предшествующего характера, равно как всякая новая стадия характера определяется в той или иной мере предшествующим поведением и ведёт, в свою очередь, к «доизменённому» новому поведению — на протяжении всей жизни. Целью должно быть воспитание и характера, и поведения, но прежде всего — поведения. Поведение — это характер, соприкасающийся с условиями окружающей среды. Характер выше нашего непосредственного влияния, но, изменяя условия, мы можем влиять на поведение и таким образом косвенно влиять на изменение характера, а через него постепенно изменять и поведение. Мы должны искать и воспитывать такое поведение, которое вырабатывало бы хороший характер, который, в свою очередь, вырабатывал бы хорошее поведение, то есть такое, которое мы могли бы одобрить. Мы можем влиять на воспитание характера и поведение не непосредственно, а лишь через посредство условий окружающей среды». Согласно Килпатрику, «нравственность есть тенденция характера

¹⁹ Килпатрик В.Х. Метод проектов. — С. 22–23.

реагировать на данные условия надлежащим образом». Он фиксировал «три цели нравственного воспитания: 1) непосредственное поведение; 2) обусловливание этим поведением, надлежащим образом, характера и 3) обусловливание совершенствующимся характером более совершенного поведения. Первые две цели можно назвать чисто учебными, воспитательными целями, а третью — жизненно-практической целью. Но последняя ведёт также к усовершенствованию жизненного поведения, следовательно, имеет тоже воспитательное, педагогическое значение. Таким образом, педагогические цели не разделяются, а сливаются с жизненными целями, и обучение — сама жизнь, а жизнь — обучение. Итак, непосредственная цель обучения — выработка такого поведения, которое образует желательный характер. <...> Три элемента необходимы для хорошего характера: 1) чуткость и ориентировка, 2) привычка к обдумыванию, анализу и оценке поступков и 3) активность в исполнении решений»²⁰.

Ставя вопрос о влиянии метода проектов на развитие нравственности школьников, Килпатрик писал: «Я смотрю на возможность развития нравственных качеств ребёнка в привычном повседневном обиходе целесообразности, как на один из сильнейших аргументов в её пользу. <...> Нравственность качается прежде всего совместных общественных отношений. Это есть расположение к созерцанию поведения с благополучием

общественной группы. Психологически это означает, что мы должны создавать построение таких ассоциаций между реакциями на стимулы, которые, при наличии идеи как стимула, вызывали бы одобряемые реакции. В силу этого мы и озабочены, чтобы дети могли получить в школе необходимые идеи, способные быть стимулами поведения, чтобы развивать в них правильное суждение при оценке идеи, подходящей к данному случаю, укреплять в них те ассоциации реакций, которые (по возможности неизбежно) должны вызвать соответственный поступок (поведение) после выбора желательной подходящей идеи. <...> Мы строим планы такой школьной системы, результатом которой были бы: достаточный запас идей, необходимая способность оценки нравственного положения и безошибочно действующие ассоциации реакций. Чтобы добиться этих трёх результатов, можем ли мы представить себе лучший способ, чем жизнь “настрою”, и мы действуем более согласно с собственным решением. В подобных случаях желательная ассоциация бывает сильнее заложена в нравственных устоях. Повиновение (согласие) уже не будет только наружным. Необходимо подчеркнуть (отметить) долю участия учителя в этой групповой работе образования кассации. Предоставленные самим себе, ученики привыкают бездельничать, лодырничать. <...> В школьной группе должны создаваться надлежащие идеалы. Поскольку идеал есть, по существу, идея, связанная с тенденцией к действию, <...> за результаты ответственен учитель.

²⁰ Килпатрик В.Х. Основы метода. — С. 101–102, 106.

Ученики, работающие под его руководством, должны создавать идеалы, необходимые для нормальной, установленной общественной жизни, исходя из встречающихся им социальных переживаний. Режим целесобразной деятельности представляет тут нам более широкое разнообразие воспитательных, моральных переживаний, более отвечающих жизни, чем мы их находим в обыкновенной школьной практике, более способствует воспитательной оценке этих переживаний, более прочное приобретение в области разумной нравственной личности»²¹.

В книге «Метод проектов» Килпатрик выделил следующие четыре различных типа школьных проектов. Во-первых, это проекты «цель которых воплощение какой-либо идеи (мысли) или плана во внешнюю форму, как, например, построить лодку, написать письмо, разыграть пьесу». Во-вторых, это проекты, цель которых «внимательному чтению интересного рассказа или исполнению симфонии, любоваться картиной (с должным пониманием её)». В-третьих, это проекты, цель которых «справиться с каким-либо умственным затруднением, решить задачу». И, наконец, в-четвёртых, что проекты, цель которых «получить какие-то данные, некоторую степень сноровки, таланта или познания». При этом Килпатрик подчёркивал, что «все эти группировки более или менее захватывают одна другую, и что один тип может быть применён, использован как средство для достижения другого, который для первого является уже

целью». Он также отмечал, что вместе с этими определениями проектный метод логически включает задачный метод (метод проблем) как отдельный, особый случай»²².

Обобщая рассуждения о методе проектов, Килпатрик писал: «Ребёнок естественно деятелен, особенно в направлении общественности. До сих пор система принуждения слишком часто сводила дело наших школ к бесцельному толчению воды в ступе, а наших учеников делала себялюбивыми индивидуалистами. Другие же, в противовес этому течению, прибегали к безрассудному потаканию детским капризам. <...> “От всего сердца” произведённая целесобразная деятельность, проявляющаяся в известных общественных условиях, взятая, как типичная черта школьного обихода, — лучшая гарантия использования врождённых способностей ребёнка, которые в настоящее время слишком часто пропадают даром. При надлежащем руководстве цель, намерение означает не только достижение проектированного конца непосредственной работы, но ещё более приобретение посредством этой работы познаний, которые в ней потенциально заключены. Учение всякого рода и во всех желательных разветвлениях идёт наиболее успешно, соразмерно с присутствием в нём элемента работы “от всего сердца” в достижении намеченной цели. Имея дело с детьми, которые естественно общительны, при наличии талантливого, опытного преподавателя, который поощрял бы и направлял бы их намерения, мы

²¹ Килпатрик В.Х. Метод проектов. — С. 30–34.

²² Там же. — С. 38–39.

вправе надеяться достигнуть такого рода преподавания, которое мы назовём развитием воли (нравственных и умственных устоев будущего человека). Необходимая перестройка, вытекающая из вышеизложенных сообщений, представляет сама по себе очень заманчивый “проект” для преподавателя, который дерзнул бы иметь достаточно смелости для создания себе подобной цели»²³.

Оценивая роль и место Килпатрика в разработке метода проектов, М.Г. Лапердина обращает внимание на то, что именно Килпатрик «заявил о необходимости изменения значения термина “проект”. В исследовании он сделал акцент на целевой деятельности и определил проект как единицу целевого эксперимента, целевой деятельности. При этом в качестве внутреннего побуждения выступает доминирующее намерение, которое определяет цель действия, управляет процессом и обеспечивает его развитие, его внутреннюю мотивацию. Тем самым он отрицал первоначальное значение термина «проект» и положил начало рассмотрению радикально нового концепта этого термина, по которому акцент перемещался с практической деятельности на целеполагание и мотивацию. <...> Килпатрик ожидал максимум пользы от принятия его понимания метода проектов в качестве основной модели всего обучения. Он считал, что только целевая деятельность в рамках социальной ситуации должна стать типичным элементом процесса обучения в школе. Именно такая деятельность позволит

наилучшим образом использовать природные способности учащегося, которые очень часто не учитываются при обучении. В условиях должного управления со стороны учителя наличие цели позволит не только эффективно и быстро достичь запроецированного результата деятельности, но и обеспечить учение посредством деятельности»²⁴.

Можно с уверенностью утверждать, что на развитие теории и практики западного образования со второй четверти XX века метод проектов в той интерпретации, которую ему дал Килпатрик, оказывал всё более и более возрастающее влияние²⁵. В.С. Зайцев отмечает, что «метод проектов был развивающейся системой. В практике школьного обучения появляются различные модификации: лабораторно-бригадный метод, Дальтон-план, йена-план, технология свободного труда (С. Френе) и др. Они имели сходство с методом проектов: учитель

²⁴ Лапердина М.Г. Историко-педагогические аспекты реализации метода проектов // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 3. — С. 173–174.

²⁵ Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие: в 2 ч. Часть 2. XIX–XX вв. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСОУ, 2020. — 383, [1] с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 134). — ISBN 978-5-91543-305-1; Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Министерство образования Московской области; Академия социального управления; Кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2013. — 438 с. ISBN 978-5-91543-100-2. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 63); Корнетов Г.Б. История западной педагогики в XX столетии. Часть 1. Первая половина XX века // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. — С. 79–101; Корнетов Г.Б. История западной педагогики в XX столетии. Часть 2. Вторая половина XX века // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. — С. 107–121; Корнетов Г.Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии: монография / Министерство образования Московской области; Академия социального управления; Кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2011. — 144 с. ISBN 978-5-91543-045-6 (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 37).

²³ Килпатрик В.Х. Метод проектов. — С. 42–43.

выступал как советчик, тьютор, обучение было связано с жизнью. Детей знакомили с образцовыми проектами и их практическими результатами, делили на группы, вели учёт личных интересов»²⁶.

Идеи Килпатрика оказали огромное влияние на распространение метода проектов в советской школе 1920-х гг. По словам Н.М. Фёдорова, «одним из теоретических составляющих элементов новой советской школы 20-х гг. XX в. стала деятельность американского педагога и психолога, последователя Д. Дьюи, Уильяма Килпатрика (1871–1965). Российским педагогам в переводе был представлен результат многолетней теоретической и практической деятельности У. Килпатрика «Метод проектов», который в русском варианте обсуждался и рассматривался многими научными организациями, педагогами-практиками, общественностью. <...> В России высоко оценили возможности нового педагогического метода, основанного на активном интересе детей при выполнении ими коллективных общественно-полезных дел. До перевода на русский язык книги У. Килпатрика в России уже было известно о методе проектов. В 1923 г., при принятии новых программ ГУСа, Н.К. Крупская положительно отзывалась об американском методе проектов и активно его пропагандирует, в этот же период появляются первые переводные работы по применению нового метода обучения и организации деятельности учащихся.

²⁶ Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. — С. 55.

Специфика советского варианта метода проектов заключалась как в широте вопросов общественной жизни, связанных со школьными проектами (деятельность советских, хозяйственных учреждений; культурно-просветительная работа; повышение квалификации; пятилетка и соцсоревнование), так и в самих основах подхода к организации работы»²⁷.

В СССР метод проектов был запрещён в 1931 г. постановлением ЦК ВКП(б) как способ педагогической работы, чуждый советской школе. Его возрождение началось во второй половине 1980-х и продолжается в России по сей день. Е.С. Полат обращает внимание на то, что «со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть её остаётся прежней — стимулировать интерес учащихся к определённым проблемам, предполагающим владение определённой суммой знаний и через проектную деятельность предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексивного (в терминологии Джона Дьюи) или критического мышления. Суть рефлексивного мышления — вечный поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для

²⁷ Фёдоров Н.М. Взаимодействие школы и социума в 20-е годы XX века на основе метода проектов // Наука и школа. 2009. № 3. — С. 16–17.

познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении»²⁸. По мнению Е.А. Пеньковских, «метод проектов в том виде, как он используется сегодня, унаследовал только ряд черт первоначального замысла: учёт интересов учащихся при распределении поручений внутри группы при коллективном выполнении проекта, специфические особенности деятельности учащихся и функций учителя на разных этапах совместной деятельности. Современными нововведениями в проектом обучении можно считать большое количество видов проектов, более детальную регламентацию деятельности учителя на каждом этапе, преобладание теоретического материала над практическим»²⁹.

Излагая своё понимание метода проектов, Килпатрик называл две фундаментальные концепции, которые определили его педагогическую позицию. «Первая, — писал он, — заключается в том, что индивид любого возраста, будучи сложным комплексом, реагирует весьма разнообразным образом, когда отвечает на стимулирующие условия, и что обучение должно учитывать все эти разнообразные реакции; вторая же заключается в том, что при выборе наиболее целесообразных реакций для ответа на те или иные условия и для запоминания наиболее полезных из них — с целью превраще-

ния их в привычку и постоянный элемент характера, преобладающую роль играет умственная установка или attitude индивида. Метод, следовательно, является чем-то гораздо большим, чем только вопрос о том, как лучше обучить ребёнка чему-либо (разложению, например, слова на слоги или немоу чтению). Широкий взгляд на метод говорит, как должны родители и учащиеся организовать общие условия (среду) применительно к живому ребёнку, чтобы при их помощи вызвать наибольшие и наилучшие из заложенных в нём сил, и как организовать руководство текущим опытом так, чтобы агрегат учебных результатов, в виде знаний, аттитудов, привычек и навыков, был наилучший. Среди этих учебных результатов аттитуды и привычки заслуживают особенного внимания, потому что они до сего времени сплошь и рядом упускались из виду. Для разрешения этой широкой проблемы метода элемент цели присутствует в нём как фактор, имеющий исключительную ценность, обещающий в одно и то же время будить ценные силы ребёнка, управлять и организовывать его разнообразные рефлексы (responses) и, имея результаты удовлетворения и неудовлетворения от успехов и ошибок, фиксировать в характере наиболее ценные, вновь нарастающие учебные результаты»³⁰.

Для Килпатрика «учиться — значит усваивать путь поведения». Он писал, что «предмет выучен, если в соответствующее время может проявиться

²⁸ Полат Е.С. Метод проектов. 1998. URL.: <https://refdb.ru/look/2917205.html> Дата обращения — 17.07.2020.

²⁹ Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. 2010. № 4. — С. 317.

³⁰ Килпатрик В.Х. Основы метода / сжатый пер. с англ. Н.Н. Ильина; в изложении Н.Н. и М.Ф. Ильиных; с введением проф. С.С. Моложавого / Народный комиссариат просвещения РСФСР. М.; Л.: Госиздат, 1928. — С. 9.

и проявится данный вид поведения». Для обеспечения этого, утверждал он, «во-первых, мы должны практиковаться в том, чему хотели бы обучиться. Отвечая на вопросы учителя, мы учимся ответам. Необходимо точное упражнение. Эти три положения, отличные только по словесной формулировке, касаются как внутренних установок и оценок, так и знаний и умений. Но имеется много ценных черт, например, доброта, которые не поддаются формальному упражнению. <...> Доброта может практически развиваться только в социальной ситуации, и лишь тогда, когда в той ситуации её что-нибудь активно пробуждает. Резонанс доброты должен быть налицо как в вызывающем её агенте, так и в обучаемом. Последний должен ощущать доброту в действительной ситуации как существенную часть его практики. <...> Второе правило ученья состоит в том, что мы не должны заучивать то, что мы практикуем. Мы заучиваем только то, что нам удаётся»³¹.

Говоря о методе проектов, Килпатрик особо подчёркивал, «как важен для демократии этот новый тип школьной практики, в смысле снабжения нас лучшими гражданами, способными мыслить и действовать, слишком привычными разумно, критически разбираться в окружающем, чтобы им легко могли втирать очки политики или «патентованные средства», гражданами, уверенными в себе, готовыми и способными при-

меняться к новым грядущим социальным условиям»³².

Килпатрик, разрабатывая метод проектов, исходил из необходимости: 1) «более полного, законченного объединения некоторых родственных видов педагогической практики»; 2) в полной мере учитывать «фактор деятельности ученика, предпочтительнее всего энергичную «от всего сердца» деятельность»; 3) «отнести надлежащее место для соответственного применения законов обучения и не меньшее место для существенных элементов этических свойств поведения», которые имеют «в равной мере отношение к общественной среде и к индивидуальной жизни»; 4) признать, «что воспитание есть сама жизнь». «Объединяющая идея», которую искал Килпатрик, должна была, по его словам, «найти воплощение в «от всего сердца» производимой, целесообразной деятельности, происходящей в известных общественных условиях, или же, короче говоря, в основном элементе подробной деятельности, то есть в сердечном «целевом акте»». К этому «целевому акту», особенно подчёркивая слово «целевой», он и прилагал термин «проект». При этом Килпатрик писал, что «если мы при слове «проект» будем представлять себе нечто брошенное, пущенное вперёд (pro — вперёд, ject — бросать; пред — положенное, предположение), то смысл признания нашего термина выясняется определённое»³³.

³¹ Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. Б.В. Бабина-Кореня; предисл. А.А. Пинквича. М.: Работник просвещения, 1930. — 88 с. (Сер. «Новая педагогическая библиотека». Вып. 9). — С. 64.

³² Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. — С. 41–42.

³³ Там же. — С. 10–13.

Разъясняя, что он понимает под «выражение “сердечного” целевого акта», Килпатрик писал: «Представьте себе девушку, которая сшила себе платье. Если она вложила душу в свою работу, работала охотно, с любовью, самостоятельно сделала выкройку и придумала фасон платья, самостоятельно его сшила, то я бы назвал этот случай образцом типичного проекта (в педагогическом смысле). Мы имеем здесь “от всего сердца” сделанный в общественной среде “целевой акт”. Понятно, что шитье платья имело цель, а раз эта цель была намечена и приняла определённую форму, то цель эта уже управляла всеми её последовательными действиями и объединяла все стороны её работы. Что девушка “от всего сердца” делала свою работу, нами уже установлено. Что её работа происходила в общественной среде — тоже ясно, хотя бы только её подруги видели её платье. Как другой пример, возьмём мальчика, который собирается издавать школьную газету. Если он серьёзно, с увлечением берётся за это дело, то мы опять имеем дело с деятельным намерением, составляющим сущность проекта. <...> Все вышеизложенные целевые акты носят характер индивидуальный, но существует ещё множество таких же проектов группового типа»³⁴.

Утверждая, что «демократия по существу своему есть жизнь, этическая жизнь»³⁵, и ориентируясь на идеал

³⁴ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз–Ефрон, 1925. — С. 13–14.

³⁵ Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. Б.В. Бабина-Кореня; предисл. А.А. Пинквича. М.: Работник просвещения, 1930. — 88 с. — С. 26.

«демократической гражданственности», Килпатрик пришёл к выводу, что если «целевой акт есть типичная черта (единица) достойной жизни демократического общества, то его следовало бы сделать и типичной чертой педагогической практики». Стремясь «поставить воспитание на жизненном фундаменте», превратить воспитание в саму жизнь, Килпатрик, исходящий из того, что «целевой акт создаёт из воспитания самую жизнь», писал: «Мы научаемся какому-либо делу, делая это самое дело. <...> Если достойная, идеальная жизнь грядущего дня будет состоять из правильно подобранных целевых актов, какая подготовка к этому времени может обещать более, чем упражнение в целевом акте в настоящем, под разумным, рассудительным руководством, в создании и выполнении достойных целей (проектов). Для этого ребёнок должен иметь в достаточно широких границах возможность создания планов. И за результаты своих действий он должен — в тех же границах — считаться ответственным. Для того чтобы ребёнок мог делать настоящие успехи, вся окружающая обстановка, все факторы жизни, включая и его товарищей, должны — если нужно, то и при помощи учителя — содействовать просветлению его способности разбираться и оценивать сделанное, одобряя лучшее, отбрасывая худшее». Вывод, сделанный Килпатриком, был таков: «Воспитание, опирающееся на целевой акт, успешнее подготавливает ребёнка к жизни (которая ожидает его по окончании школы), создавая ему

уже настоящую идеальную, достойную жизнь»³⁶.

Отвечая на вопрос: «Какую же роль играет готовность (желание) ученика учиться?», Килпатрик писал: «Я представляю готовность как установку, связанную со степенью стимуляции, необходимой для того, чтобы в определённое время привести к определённой реакции. Чем сильнее готовность, тем меньше требуется стимуляции. <...> Готовность есть состояние нейрона, измеряемое степенью его жажды к действию. Причиной готовности является жажда к действию. Причиной неготовности является утомление от упражнений. <...> Страх и печаль создают неготовность к радости и т.п. Наиболее важным источником готовности служит установка — умственная предрасположенность в данное время в пользу данного занятия»³⁷.

Килпатрик исходил из того, что «знание, приобретённое ради цели, может быть применено как средство к новым целям. Знание или идея, которые появятся первые, в связи со средствами к их осуществлению, должны быть выделены для особого рассмотрения и, следовательно, создания новых целей. Эта связь приобретённого знания с новой целью — один из плодотворнейших источников новых интересов, особенно интересов интеллектуального свойства»³⁸.

³⁶ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз–Ефрон, 1925. — С. 17–18.

³⁷ Килпатрик В.Х. Основы метода / сжатый пер. с англ. Н.Н. Ильина; в изложении Н.Н. и М.Ф. Ильиных; с введением проф. С.С. Моложавого / Народный комиссариат просвещения РСФСР. М.; Л.: Госиздат, 1928. — С. 16–17.

³⁸ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение

По мнению Килпатрика, «интерес — это первейшее средство для обучения и воспитания детей, делает трудное лёгким, безразличное привлекательным, <...> это — умственная установка к какому-нибудь действию. <...> Существует два пути или правила (доктрины) пробуждения интереса. Один путь состоит в том, что ребёнка пытаются заинтересовать искусственно извне, привлекая его всевозможными приманками, всевозможными способами ублажая его, пока, наконец, он не заинтересуется. Это — плохой и ненадёжный путь. Он легко приводит к отрицательным результатам: поощряет капризы ребёнка, прививает ему ряд других вредных качеств и доводит до избалованности. Второй путь возбуждения интереса состоит в том, что интерес вызывается и поддерживается внутренними побуждениями. Это — вид активного интереса, при котором работа не только не навязывается учащемуся, но он сам добровольно стремится к ней, и у него без искусственного побуждения образуется умственная установка на определённую деятельность. <...> Сущность такого интереса заключается в том, что он сливается гармонически все силы учащегося с работой. Этот путь возбуждения интереса гарантирует внимание и прилежание, создаёт условия для наиболее продуктивного использования законов обучения, особенно установок, готовностей и усилий. <...> Наличие интереса является необходимым сред-

целью установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз–Ефрон, 1925. — С. 35.

ством для поддержания дисциплины в работе. Для успешного обучения детей необходимо создать и иметь налицо три условия: 1) вовлечь в работу путём добровольного интереса; 2) направлять эту работу по линии, соответствующей их силам, и 3) стремиться к тому, чтобы работа не только началась и сопровождалась активным интересом, но и непрерывно вела бы учащихся всё к новым и новым достижениям и чтобы все эти достижения были заметны для учащихся. Если эти три условия налицо, интерес и усилие возникают сами по себе и развитие личности обеспечено». Конкретизируя сказанное, Килпатрик писал: «По словам Торндайка (в его “Educational Psychology”), уже простое решение признать работу интересною повышает интерес к ней и делает её более успешною. Дьюи находит, что главная роль в поддержании интереса играет сама личность. Подлинный интерес означает, что личность органически сливается с определённым направлением действия. Если кто-нибудь имеет достаточно целостную умственную установку на что-нибудь, он чувствует себя органически слившимся (отождествлённым) с тем процессом действия, в котором он заинтересован. Сущность личности (“самость” — “я”) в том и заключается, что человек замечает своё присутствие во всём том, что касается (в чём он заинтересован). Личность принимает определённую работу как интересную. Слияние (отождествление) личности с процессом какой-нибудь работы и есть то, что мы называем интересом. <...> Степень интереса у каждого отдельного учаще-

гося может существенно повышаться. Учащийся, начинающий изучать что-либо по принуждению, втянувшись в работу, под влиянием сделанных успехов и удовлетворения от них, может заинтересоваться тем, что прежде казалось ему неинтересным и чуждым, и каким образом обучаться в дальнейшем с большим прилежанием и успехом. <...> Глубоко ошибаются те, которые думают построить обучение на принуждении. <...> Без пробуждения интереса к какой-либо деятельности нельзя рассчитывать на её выполнение. Внешние мотивы могут подвести лишь к “дверям” этой деятельности, но они не заставят овладеть её внутренней сущностью. Для выполнения какой-нибудь работы мы должны войти в её сущность, постичь её цели, освоиться с нею и заинтересоваться ею. Прямой, непосредственный интерес к делу есть наилучшее средство для успеха. А интерес <...> имеет место там, где личность органически сливается с работой»³⁹.

Если ориентация на воспитание демократической гражданственности, поддержку самостоятельной активности растущего ребёнка, стремление превратить воспитание в саму жизнь базировалась у Килпатрика на прогрессивистских идеях его учителя философа-инструменталиста Дьюи, то последующую аргументацию он, по его собственному признанию, строил на педагогических и психологических идеях одного из создателей

³⁹ Килпатрик В.Х. Основы метода / сжатый пер. с англ. Н.Н. Ильина; в изложении Н.Н. и М.Ф. Ильиных; с введением проф. С.С. Моложавого / Народный комиссариат просвещения РСФСР. М.; Л.: Госиздат, 1928. — С. 54–55, 57, 61, 63.

бихевиоризма Эдуарда Торндайка (1874–1949)⁴⁰, который в 1899–1939 гг., так же как Дьюи и Килпатрик, работал в педагогическом колледже Колумбийского университета. Указывая на то, что «Торндайк устанавливает три главных закона обучения: 1) готовность, 2) опыт (применение или неприменение) и 3) эффект (удовлетворение)»⁴¹, Килпатрик писал: «Каждое наше действие является реакцией на существующее положение. Та или другая реакция, предпочтительно перед другими, отвечает на данное состояние, потому что в нервной системе существуют соединения или ассоциации, связывающие стимул данного положения с данной реакцией. <...> Процесс приобретения или же изменения этих ассоциаций мы называем учением. Тщательное установление условий, при которых образуются или изменяются ассоциациями, и составляет законы учения. <...> Когда известные ассоциации готовы к действию, то действие доставляет удовольствие, а бездействие вызывает неудовольствие. Когда же известные ассоциации не готовы к действию, то действие доставляет неудовольствие, а бездействие вызывает удовольствие. Эти два положения и составляют закон Готовности. Закон, который всего ближе нас касается в этом рассуждении, — это закон Действия (Effect): когда действует ассоциация, способ-

ная изменяться, она укрепляется или ослабевает, смотря по тому, получается ли в результате удовольствие или неудовольствие»⁴².

Устанавливая связь метода проектов «с законом “настроя”, или направления, склонности», Килпатрик отмечал: «Когда человек бывает очень раздражён, про него обыкновенно говорят, что он сошёл с ума, спятил, свихнулся. Такое выражение означает, что многие ассоциации готовы совместно действовать в виду общей цели, в данном случае с целью одолеть или причинить зло объекту гнева. При подобных условиях всегда имеется налицо: а) пригодный, готовый работать запас энергии для достижения цели; б) состояние готовности в ассоциациях, имеющих отношение к немедленному действию, и с) соответствующее отсутствие готовности со стороны тех ассоциаций, которые могли бы помешать достижению целей, предполагаемой нашим “настроением”». Утверждая, что «умственные силы и способности человека зарождаются в связи с постепенным достижением задач, требуемых жизнью нашего организма», Килпатрик считал необходимым обратить внимание на то: «а) каким образом “настрой”, направленный к какой-либо цели, даёт готовность и деятельность соответствующих ассоциаций по отношению к этой самой цели; б) как эта цель определяет, устанавливает успех; с) как готовность ассоциаций предполагает удовлетворение при достижении успеха и d) каким

⁴⁰ Бим-Бад Б.М. Психологическая дидактика Торндайка. URL.: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=205&binn_rubrik_pl_articles=103 Дата обращения — 08.07.2020.

⁴¹ Килпатрик В.Х. Основы метода / сжатый пер. с англ. Н.Н. Ильина; в изложении Н.Н. и М.Ф. Ильиных; с введением проф. С.С. Моложавого / Народный комиссариат просвещения РСФСР. М.; Л.: Госиздат, 1928. — С. 18.

⁴² Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. — С. 19–20.

образом удовлетворение укрепляет те самые ассоциации, действие которых привело к успеху». Подчёркивая, что «способность к “настрою”, когда дело идёт о человеке, означает способность к настойчивому (упорному) и твёрдо направленному действию», Килпатрик указывал на то, что «такое действие в порядке нашего рассуждения предполагает не только вероятное достижение объективного успеха, но также, — что самому процессу подобной работы присуще приобретение познания, то есть учение. Ассоциации, действие которых привело к успеху, под влиянием удовлетворения, вытекающего из него, закрепляются сильнее: как рассматриваемые в отдельности ассоциации, так и вся система ассоциаций, совместно действующих под влиянием “настроя”. “Настрой”, готовность, упорное, настойчивое действие, успех, удовлетворение, приобретение знания — тесно, кровно связаны между собой»⁴³. Килпатрик определял *интерес* как установку ума на определённую работу. По его мнению, «создать интерес — значит создать установку, внутреннее побуждение к занятию данной вещью, готовность чувств (*senses*) и мышления содействовать этому»⁴⁴.

Задаваясь вопросом: «Каким же образом применяет законы учения целевой акт», Килпатрик отвечал на него

следующим образом: «Мальчик напряжённо работает над бумажным змеем, который обязательно должен летать. До сих пор ему это не удавалось. Намерение его ясно. Намерение это есть не что иное, как “настрой”, сознательно и с полным усилием воли направленный к цели. Как “настрой”, намерение является тем внутренним побуждением, которое подбадривает мальчика перед лицом препятствий и трудностей. Это побуждение даст готовность и необходимые внутренние ресурсы знания и мысли. Глаза и руки работают живее и проворнее. Намерение, переход в цель, руководит мыслью мальчика, управляет выбором плана и материала, извлекает изнутри, подсказывает подходящие внушения, проверяет эти внушения их пригодностью для намеченной цели. Намерение, в том смысле, что оно является целью, решает вопрос об успехе: змей обязан летать или же попытка не удастся. Постепенно достижение успеха при исполнении второстепенных заданий приносит удовлетворение при последовательных ступенях продвижения. Удовлетворение как в частностях, так и в целом, благодаря действию второго закона учения, закона действия, укрепляет различные ассоциации, которые, благодаря их последовательным удачам, произвели-таки удачного, хорошо летающего змея. Таким образом, намерение доставляет двигательную силу, научает пользоваться внутренними (скрытыми) ресурсами, направляет работу к её заранее намеченному концу и благодаря этому радостному успеху закрепляет в уме и возле

⁴³ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз–Ефрон, 1925. — С. 20–22.

⁴⁴ Килпатрик В.Х. Основы метода / сжатый пер. с англ. Н.Н. Ильина; в изложении Н.Н. и М.Ф. Ильиных; с введением проф. С.С. Моложавого / Народный комиссариат просвещения РСФСР. М.; Л.: Госиздат, 1928. — С. 20.

мальчика все удачные ступени его работы, из которых каждая ступень составляет существенную (неотъемлемую) часть успеха. Воистину целевой акт способен применить законы учения»⁴⁵.

Далее Килпатрик писал: «Представьте себе, как две крайности: два мальчика заняты изготовлением бумажных змеев; один из них вкладывает в своё намерение (работу) всю свою душу, работает “от всего сердца”, <...> другой работает в силу непосредственного принуждения и смотрит на своё дело, как на очень неприятную работу (урок). <...> Мальчик, работавший “от всего сердца”, выйдет с более высокой степенью знания и сноровки, и его наука, его познания дольше пребудут с ним. <...> Объединённый настрой работы “от всего сердца” извлечёт пользу из всех подходящих родственных между собою внутренних ресурсов. Целый клад попутных реакций будут готовы выступить вперёд при первой возможности. Мысли будут поворачиваться во все стороны, и каждый шаг будет соединён многими способами с другими переживаниями. Заманчивые перспективы в разнообразных родственных направлениях откроются перед мальчиком, и увлечение ими ему удастся на время отложить только благодаря присутствию его доминирующей цели. Элемент удовлетворения будет сопровождать открывающиеся ему новые ассоциации, так что весь комплекс его соединённого мышления тем более останется,

как умственное приобретение, в мозгу мальчика. Всё это как раз не так происходит с другим мальчиком. Запрещённый “настрой”, пока он упорствует, будет с достаточным успехом гасить яркий свет его мысли. Его отношение к делу будет характеризовано в большей степени неготовностью. <...> В то время как первый мальчик богат соединёнными идеями, другой беден ими. То, что прочно сохраняется у одного, только скользит по-другому. <...> Первый мальчик смотрит на свою школьную работу радостно и доверчиво и уже имеет в виду другие проекты; второму школа надоела до тошноты, и он начинает искать на стороне свободы тех проявлений своего “Я”, в которой здесь ему отказывают. Для одного учитель — товарищ и друг, для другого — надсмотрщик и враг. Первый легко и просто чувствует себя на стороне школы и других общественных организаций. Второй также просто смотрит на них, как на орудия устрашения, подавления. Кроме того, под влиянием дружной, соединённой готовности к работе, которая идёт вслед за намерением, внимание легче привлекается к полезным обобщениям методики и к таким идеалам, как точность и корректность. Желательные (полезные) соприсутствующие более вероятны при “сердечном” целевом акте». И, наконец, Килпатрик заключал: «Контрасты, изображённые здесь, сознательно взяты очень резкими. Большинство детей живёт между ними. Вопрос в том, возведём ли мы в идеал первый тип деятельности, приближаясь к нему, как только возможно, или же будем приближаться ко второму

⁴⁵ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз–Ефрон, 1925. — С. 22–23.

типу, как это происходит в обыденной практике <...> школы. <...> Сколько детей при окончании какого-либо курса захлопывают решительно книгу и говорят: “Какое счастье, с этим я закончил”. Сколько людей “получают образование” и ненавидят книги, и терпеть не могут думать?»⁴⁶

Для Килпатрика было очевидно, что школа должна решать задачи нравственного воспитания каждого ребёнка. Нравственное воспитание он понимал «как воспитание нравственного характера». Утверждая, что характер «вырастает из поведения», Килпатрик писал: «Каждая ступень поведения вытекает из предшествующего характера, равно как всякая новая стадия характера определяется в той или иной мере предшествующим поведением и ведёт, в свою очередь, к доизменённому новому поведению и т.д. — на протяжении всей жизни. Целью должно быть воспитание и характера, и поведения, но прежде всего — поведения. Поведение — это характер, соприкасающийся с условиями окружающей среды. Характер выше нашего непосредственного влияния, но, изменяя условия, мы можем влиять на поведение и таким образом косвенно влиять на изменение характера, а через него постепенно изменять и поведение. Мы должны искать и воспитывать такое поведение, которое вырабатывало бы хороший характер, который, в свою очередь, вырабатывал бы хорошее поведение, то есть такое, которое мы могли бы одобрить. Мы

можем влиять на воспитание характера и поведение не непосредственно, а лишь через посредство условий окружающей среды». Согласно Килпатрику, «нравственность есть тенденция характера реагировать на данные условия надлежащим образом». Он фиксировал «три цели нравственного воспитания: 1) непосредственное поведение; 2) обусловливание этим поведением, надлежащим образом, характера и 3) обусловливание совершенствующимся характером более совершенного поведения. Первые две цели можно назвать чисто учебными, воспитательными целями, а третью — жизненно-практической целью. Но последняя ведёт также к усовершенствованию жизненного поведения, следовательно, имеет тоже воспитательное, педагогическое значение. Таким образом, педагогические цели не разделяются, а сливаются с жизненными целями, и обучение является самой жизнью, а жизнь является обучением. Итак, непосредственной целью обучения является выработка такого поведения, которое образует желательный характер. <...> Три элемента необходимы для хорошего характера: 1) чуткость и ориентировка, 2) привычка к обдумыванию, анализу и оценке своих поступков и 3) активность в исполнении своих решений»⁴⁷.

Ставя вопрос о влиянии метода проектов на развитие нравственности школьников, Килпатрик писал: «Я смотрю на возможность развития

⁴⁶ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. — С. 23, 26–28.

⁴⁷ Килпатрик В.Х. Основы метода / сжатый пер. с англ. Н.Н. Ильина; в изложении Н.Н. и М.Ф. Ильиных; с введением проф. С.С. Моложавого / Народный комиссариат просвещения РСФСР. М.; Л.: Госиздат, 1928. — С. 101–102, 106.

нравственных качеств ребёнка в привычном повседневном обиходе целесообразности как на один из сильнейших аргументов в её пользу. <...> Нравственность качается прежде всего совместных общественных отношений. Это есть расположение к сообразованию своего поведения с благополучием общественной группы. Психологически это означает, что мы должны создавать построение таких ассоциаций между реакциями на стимулы, которые при наличии определённой идеи как стимула вызвали бы определённые одобряемые реакции. В силу этого мы и озабочены, чтобы дети могли получить в школе необходимые идеи, способные быть стимулами поведения, чтобы развивать в них правильное суждение при оценке идеи, подходящей к данному случаю, укреплять в них те ассоциации реакций, которые (по возможности неизбежно) должны вызвать соответственный поступок (поведение) после выбора желательной подходящей идеи. <...> Мы строим планы такой школьной системы, результатом которой были бы: достаточный запас идей, необходимая способность оценки нравственного положения и безошибочно действующие ассоциации реакций. Чтобы добиться этих трёх результатов, можем ли мы представить себе лучший способ, чем жизнь “настрою”, и мы действуем более согласно с собственным решением. В подобных случаях желательная ассоциация бывает сильнее заложена в нравственных устоях. Повиновение (согласие) уже не будет только наружным. Необходимо подчеркнуть (отметить) долю

участия учителя в этой групповой работе образования кассации. Предоставленные сами себе, ученики приывают бездельничать, лодырничать. <...> В школьной группе должны создаваться надлежащие идеалы. Поскольку идеал есть, по существу, идея, связанная с тенденцией к действию, <...> за результаты ответственен учитель. Ученики, работающие под его руководством, должны создавать идеалы, необходимые для нормальной, установленной общественной жизни, исходя из встречающихся им социальных переживаний. Режим целесообразной деятельности представляет тут нам более широкое разнообразие воспитательных, моральных переживаний, более отвечающих жизни, чем мы их находим в обыкновенной школьной практике, более способствует воспитательной оценке этих переживаний, более прочное приобретение в области разумной нравственной личности»⁴⁸.

В книге «Метод проектов» Килпатрик выделил следующие четыре различных типа школьных проектов. Во-первых, это проекты, «целью которых является воплощение какой-либо идеи (мысли) или плана во внешнюю форму, как, например, построить лодку, написать письмо, разыграть пьесу». Во-вторых, это проекты, цель которых «внимать чтению интересного рассказа или исполнению симфонии, любоваться картиной (с должным пониманием её)». В-третьих, это проекты, цель которых «справиться с каким-либо

⁴⁸ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз–Ефрон, 1925. — С. 30–34.

умственным затруднением, решить задачу». И, наконец, в-четвёртых, что проекты, цель которых «получить какие-то данные, некоторую степень сноровки, таланта или познания». При этом Килпатрик подчёркивал, что «все эти группировки более или менее захватывают одна другую, и что один тип может быть применён, использован как средство для достижения другого, который для первого является уже целью». Он также отмечал, что вместе с этими определениями проектный метод логически включает задачный метод (метод проблем) как отдельный, особый случай»⁴⁹.

Спустя семь лет в книге «Основы метода» Килпатрик несколько иначе интерпретировал типологию проектов, сохранив, однако, их общее количество — четыре типа: «Первый тип — это *производственный проект*, который имеет своей задачей выполнениекакой-нибудьпроизводственной задачи. Он чрезвычайно разнообразится по степени важности — от песочного детского домика до работ национального или мирового значения. Везде, где активность направлена на изготовление (производство) чего-нибудь, мы имеем дело с этим типом проекта. Этот проект далеко не укладывается в рамки ручного труда, так же как и жизнь не укладывается в эти рамки. Наши педагогические взгляды должны быть столь же широки, как и сама жизнь. Где только возможна постановка цели, там имеют место и проекты. Следующим типом будет

потребительский проект. Он имеет целью использовать что-нибудь для наслаждения. Мальчик имеет благоприятный случай видеть фейерверк. Его мысль заставляет его глаза следовать за ракетами высоко в воздух, жадно следить за ракетами и ловить момент их взрыва. Здесь в производственном отношении он пассивен, но он чрезвычайно активен в потреблении того, что производят другие. Художник нарисовал картину — осуществил производственный проект. Я вместе с другими прихожу и наслаждаюсь — потребительский проект. Третий тип — это проект разрешения проблем. Этот метод имеет целью разрешать проблемы или какие-нибудь интеллектуальные затруднения. Исторически и индивидуально он, может быть, произошёл из первого типа, так как всякая производственная работа, особенно же учебная, непременно включает в себе некоторые трудности, которые требуют преодоления, то есть разрешения проблемы. Разница между первым и третьим типом проектов заключается в том, что в основе третьего типа лежит исключительно проблема, тогда как в первом типе она является случайным элементом. Наличие проблемы ещё не составляет проекта. Проблема становится проектом лишь тогда, когда мы ставим себе цель разрешить её и стремимся к её разрешению. Если же цель отсутствует и учитель только требует исполнения работы, то здесь нет проекта, а есть только работа. Поэтому нельзя злоупотреблять термином “проект” и наклеивать его, как этикетку. Самое главное в проекте — это соответствующий

⁴⁹ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. — С. 38–39.

аттитюд, целевая установка учащегося. Как только цель исчезает, учебный процесс ухудшается. Преимущество целевой установки заключается в том, что она привлекает внимание со стороны учащегося. <...> Я враг всяких фиксированных (шаблонных) учебных схем, но, к сожалению, иногда они бывают неизбежны, например когда требуется та или иная дрессировка, специальные навыки или знания. В таком случае приходится применять четвёртый тип проекта — проект дрессировки или, лучше сказать, проект специализаций»⁵⁰.

Обобщая свои рассуждения о методе проектов, Килпатрик писал: «Ребёнок естественно деятелен, особенно в направлении общественности. До сих пор система принуждения слишком часто сводила дело наших школ к бесцельному толчению воды в ступе, а наших учеников делала себялюбивыми индивидуалистами. Другие же в противовес этому течению прибегали к безрассудному потаканию детским капризам. <...> “От всего сердца” произведённая целесообразная деятельность, проявляющаяся в известных общественных условиях, взятая, как типичная черта школьного обихода, — лучшая гарантия использования врождённых способностей ребёнка, которые в настоящее время слишком часто пропадают даром. При надлежащем руководстве цель, намерение означает не только достижение проектированного конца непосред-

ственной работы, но ещё более приобретение посредством этой работы познаний, которые в ней потенциально заключены. Учение всякого рода и во всех желательных разветвлениях идёт наиболее успешно, соразмерно с присутствием в нём элемента работы “от всего сердца” в достижении намеченной цели. Имея дело с детьми, которые естественно общительны, при наличии талантливого, опытного преподавателя, который поощрял бы и направлял бы их намерения, мы вправе надеяться достигнуть такого рода преподавания, которое мы назовём развитием воли (нравственных и умственных устоев будущего человека). Необходимая перестройка, вытекающая из вышеизложенных соображений, представляет сама по себе очень заманчивый “проект” для преподавателя, который дерзнул бы иметь достаточно смелости для создания себе подобной цели»⁵¹.

Оценивая роль и место Килпатрика в разработке метода проектов, М.Г. Лапердина обращает внимание на то, что именно Килпатрик «заявил о необходимости изменения значения термина “проект”. В своём исследовании он сделал акцент на целевой деятельности и определил проект как единицу целевого эксперимента, целевой деятельности. При этом в качестве внутреннего побуждения выступает доминирующее намерение, которое определяет цель действия, управляет процессом и обеспечивает его развитие, его внутреннюю

⁵⁰ Килпатрик В.Х. Основы метода. / сжатый пер. с англ. Н.Н. Ильина; в излож. Н.Н. и М.Ф. Ильиных; с введением проф. С.С. Моложавого / Нар. комиссариат просвещения РСФСР. М.; Л.: Госиздат, 1928. — С. 109–110, 112.

⁵¹ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз–Ефрон, 1925. — С. 42–43.

мотивацию. Тем самым он отрицал первоначальное значение термина «проект» и положил начало рассмотрению радикально нового концепта этого термина, по которому акцент перемещался с практической деятельности на целеполагание и мотивацию. <...> Килпатрик ожидал максимум пользы от принятия его понимания метода проектов в качестве основной модели всего обучения. Он считал, что только целевая деятельность в рамках социальной ситуации должна стать типичным элементом процесса обучения в школе. Именно такая деятельность позволит наилучшим образом использовать природные способности учащегося, которые очень часто не учитываются при обучении. В условиях должного управления со стороны учителя наличие цели позволит не только эффективно и быстро достичь запроецированного результата деятельности, но и обеспечить учение посредством деятельности»⁵².

Можно с уверенностью утверждать, что на развитие теории и практики западного образования со второй четверти XX века метод проектов в той интерпретации, которую ему дал Килпатрик, оказывал всё более и более возрастающее влияние⁵³. В.С. Зайцев

отмечает, что «метод проектов был развивающейся системой. В практике школьного обучения появляются различные модификации: лабораторно-бригадный метод, Дальтон-план, йена-план, технология свободного труда (С. Френе) и др. Они имели сходство с методом проектов: учитель выступал как советчик, тьютор, обучение было связано с жизнью. Детей знакомили с образцовыми проектами и их практическими результатами, делили на группы, вели учёт личных интересов»⁵⁴.

Идеи Килпатрика оказали огромное влияние на распространение метода проектов в советской школе 1920-х гг. По словам Н.М. Фёдорова, «одним из теоретических составляющих элементов новой советской школы 20-х гг. XX в. стала деятельность американского педагога и психолога, последователя Д. Дьюи, Уильяма Килпатрика (1871–1965). Российским педагогам в переводе был представлен результат многолетней теоретической и практической деятельности У. Килпатрика «Метод проектов», который в русском варианте обсуждался и рассматривался многими научными организациями, педагогами-практиками, общественностью. <...> В России высоко оценили возможности нового педагогического метода, основанного на активном

⁵² Лапердина М.Г. Историко-педагогические аспекты реализации метода проектов // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 3. — С. 173–174.

⁵³ Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Министерство образования Московской области; Академия социального управления; Кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2013. — 438 с. ISBN 978–5–91543–100–2. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 63); Корнетов Г.Б. История западной педагогики в XX столетии. Часть 1. Первая половина XX века // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. — С. 79–101; Корнетов Г.Б. История западной

педагогики в XX столетии. Часть 2. Вторая половина XX века // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. — С. 107–121; Корнетов Г.Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии: монография / Министерство образования Московской области; Академия социального управления; Кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2011. — 144 с. ISBN 978–5–91543–045–6 (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 37).

⁵⁴ Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. — С. 55.

интересе детей при выполнении ими коллективных общественно-полезных дел. До перевода на русский язык книги У. Килпатрика в России уже было известно о методе проектов. В 1923 г., при принятии новых программ ГУСа, Н.К. Крупская положительно отзывается об американском методе проектов и активно его пропагандирует, в этот же период появляются первые переводные работы по применению нового метода обучения и организации деятельности учащихся. Специфика советского варианта метода проектов заключалась как в широте вопросов общественной жизни, связанных со школьными проектами (деятельность советских, хозяйственных учреждений; культурно-просветительная работа; повышение квалификации; пятилетка и соцсоревнование), так и в самих основах подхода к организации работы»⁵⁵.

В СССР метод проектов был запрещён в 1931 г. постановлением ЦК ВКП(б), как способ педагогической работы чуждый советской школе. Его возрождение началось во второй половине 1980-х и продолжается в России по сей день. Е.С. Полат обращает внимание на то, что «со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Носуть её остаётся прежней — стимулировать интерес учащих-

ся к определённым проблемам, предполагающим владение определённой суммой знаний и через проектную деятельность предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексорного (в терминологии Джона Дьюи или критического мышления). Суть рефлексорного мышления — вечный поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении»⁵⁶. По мнению Е.А. Пеньковских, «метод проектов в том виде, как он используется сегодня, унаследовал только ряд черт первоначального замысла: учёт интересов учащихся при распределении поручений внутри группы при коллективном выполнении проекта, специфические особенности деятельности учащихся и функций учителя на разных этапах совместной деятельности. Современными нововведениями в проектном обучении можно считать большое количество видов проектов, более детальную регламентацию деятельности учителя на каждом этапе, преобладание теоретического материала над практическим»⁵⁷.

В нашей стране сегодня существуют модели школ, которые стремятся строить свою учебно-воспитательную деятельность преимущественно

⁵⁵ Федоров Н.М. Взаимодействие школы и социума в 20-е годы XX века на основе метода проектов // Наука и школа. 2009. № 3. — С. 16–17.

⁵⁶ Полат Е.С. Метод проектов. 1998. URL.: <https://refdb.ru/look/2917205.html> Дата обращения — 17.07.2020.

⁵⁷ Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. 2010. № 4. — С. 307–318. С. 317.

на основе метода проектов. К их числу относятся, например, общественно активные школы⁵⁸. Метод проектов является важным источником многих современных образовательных инноваций, самым тесным образом связанным с педагогическими традициями прошлого⁵⁹.

⁵⁸ Астафьева Е.Н. Модель российской общественно-активной школы в контексте концепции преобразующей педагогики // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2020. № 1. — С. 44–56; Корнетов Г.Б. Общественно-активные школы в современной России // Academia. Педагогический журнал Подмоскoвья. 2015. № 1. — С. 52–59; Корнетов Г.Б. Общественно-активные школы: возможности реализации системно-деятельностного подхода // Известия Российской академии образования. 2013. № 2 (26). — С. 59–67; Корнетов Г.Б. Российская модель общественно активной школы // Среднее образование в России: приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России». Т. 3. М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2014. — С. 69–75; Корнетов Г.Б. Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики. М.: АСОУ, 2009. — 264 с.

⁵⁹ Астафьева Е.Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. — С. 62–66; Астафьева Е.Н. Инновации

Дальнейшие перспективы использования метода проектов в отечественной школе во многом связано с его более глубокой интеграцией в деятельность по реализации ФГОС всех уровней образования.

в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 3. — С. 49–51; Астафьева Е.Н. Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 6. — С. 41–45; Астафьева Е.Н. Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 5. — С. 15–22; Астафьева Е.Н. Ретроинновации в теории и практике образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 2. — С. 41–49; Астафьева Е.Н. Традиции и инновации в образовании: взгляд российских ученых (2000–2010-е гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 4. — С. 139–151; Астафьева Е.Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. — С. 18–27; Корнетов Г.Б. Национальный проект «Образование»: инновационный контекст // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 5. — С. 6–14; Корнетов Г.Б. Разработка моделей социализации одаренных детей и подростков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. № 1. — С. 27–36.

Литература

1. Астафьева Е.Н. Восхождение к истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмоскoвья. 2015. № 4. — С. 57–62.
2. Астафьева Е.Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. — С. 62–66.
3. Астафьева Е.Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 3. — С. 49–51.
4. Астафьева Е.Н. Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 6. — С. 41–45.
5. Астафьева Е.Н. Институт школы в педагогическом наследии Н.В. Чехова // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. — С. 67–78.
6. Астафьева Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Педагогический журнал Подмоскoвья. 2016. № 4. — С. 56–58.
7. Астафьева Е.Н. Модель российской общественно-активной школы в контексте концепции преобразующей педагогики // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2020. № 1. — С. 44–56.

8. Астафьева Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмоскoвья. 2016. № 2. — С. 59–62.
9. Астафьева Е.Н. Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 5. — С. 15–22.
10. Астафьева Е.Н. Ретроинновации в теории и практике образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 2. — С. 41–49.
11. Астафьева Е.Н. Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. — С. 80–99.
12. Астафьева Е.Н. Традиции и инновации в образовании: взгляд российских ученых (2000-е — 2010-е гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 4. — С. 139–151.
13. Астафьева Е.Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. — С. 18–27.
14. Бим-Бад Б.М. «Прогрессивная педагогика» Джона Дьюи. URL.: <https://zenon74.ru/school/pedagogika-dzhona-dyui> Дата обращения — 19.07.2020.
15. Бим-Бад Б.М. Психологическая дидактика Торндайка. URL.: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=205&binn_rubrik_pl_articles=103 Дата обращения — 08.07.2020.
16. Волков В.С. Первый ректор Третьего педагогического института в Петрограде: страницы жизни А.П. Пинкевича. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. — 584 с. — ISBN 978-5-8064-1203-2.
17. Вяжевич Л.П., Тумбаева А.В., Туманова Н.Е., Мазурская З.Л., Михайлова О.И. Метод проектов — один из ведущих методов обучения в условиях реализации ФГОС // Инновационные педагогические технологии: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, 2014. — С. 257–259.
18. Дьюи Дж. Школа и общество / пер. с англ. А. Лучинского. 2-е изд. М.: Госиздат, 1924. — 164 с. (Сер. 1 «Педагогическая библиотека». № 11).
19. Дьюи Дж. От ребенка к миру, от мира — к ребенку / сост., вступ. ст. Г.Б. Корнетов. М.: Карапуз, 2009. — 352 с. — ISBN 978-5-84-03-1539-2. (Сер. «Педагогика детства»).
20. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. — С. 52–62.
21. Кароли Д.С.С. Моложавого: между историческим монизмом и репрессиями педологии (1924–1937) // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: история педагогики как педагогическая и историческая наука: материалы Десятой международной научной конференции. Москва, 13 ноября 2014 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. / Мин-во обр. Московской области; Академия социального управления; кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2014. — С. 79–99. — ISBN 978-5-91543-138-5. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 80).
22. Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. Б.В. Бабина-Кореня; предисл. А.А. Пинквича. М.: Работник просвещения, 1930. — 88 с. (Сер. «Новая педагогическая библиотека». Вып. 9).
23. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. — 43 с.
24. Килпатрик В.Х. Основы метода / сжатый пер. с англ. Н.Н. Ильина; в изложении Н.Н. и М.Ф. Ильиных; с введением проф. С.С. Моложавого / Народный комиссариат просвещения РСФСР. М.; Л.: Госиздат, 1928. — 114 [1] с.

25. *Кларин М.В.* Килпатрик // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. А-М. — С. 430.
26. *Корнетов Г.Б.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. — С. 68–83.
27. *Корнетов Г.Б.* История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Министерство образования Московской области; Академия социально-го управления; Кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2013. — 438 с. — ISBN 978-5-91543-100-2. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 63).
28. *Корнетов Г.Б.* История западной педагогики в XX столетии. Часть 1. Первая половина XX века // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. — С. 79–101.
29. *Корнетов Г.Б.* История западной педагогики в XX столетии. Часть 2. Вторая половина XX века // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. — С. 107–121.
30. *Корнетов Г.Б.* К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. — С. 33–53.
31. *Корнетов Г.Б.* Модель школы будущего Джона Дьюи // Новые ценности образования: М., 2008. Вып. 1 (35). — С. 11–28.
32. *Корнетов Г.Б.* Национальный проект «Образование»: инновационный контекст // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019 № 5. — С. 6–14.
33. *Корнетов Г.Б.* Общественно-активные школы в современной России // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. 2015. № 1. — С. 52–59.
34. *Корнетов Г.Б.* Общественно-активные школы: возможности реализации системно-деятельностного подхода // Известия Российской академии образования. 2013. № 2 (26). — С. 59–67.
35. *Корнетов Г.Б.* Педагогика как история педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. 2014. № 1. — С. 58–63.
36. *Корнетов Г.Б.* Прогностическая функция истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). — С. 90–106.
37. *Корнетов Г.Б.* Прогрессивистская педагогика Д. Дьюи // Школьные технологии. 2007. № 5. — С. 54–63.
38. *Корнетов Г.Б.* Развитие педагогики на Западе в XX столетии: монография / Министерство образования Московской области; Академия социального управления; Кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2011. — 144 с. — ISBN 978-5-91543-045-6 (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 37).
39. *Корнетов Г.Б.* Разработка моделей социализации одаренных детей и подростков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. № 1. — С. 27–36.
40. *Корнетов Г.Б.* Российская модель общественно активной школы // Среднее образование в России: приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России». Т. 3. М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2014. — С. 69–75.
41. *Корнетов Г.Б.* Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики. М.: АСОУ, 2009. — 264 с.
42. *Лапердина М.Г.* Историко-педагогические аспекты реализации метода проектов // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 3. — С. 171–183.
43. *Мамина Н.В., Иванова И.С.* Реформирование американского школьного образования в русле прогрессивизма (конец XIX — первая треть XX века // Евразийский Союз Ученых. 2017. № 12 (45). Педагогические науки. — С. 9–11.

44. Моложавый С.С. Введение // Килпатрик В.Х. Основы метода / сжатый пер. с англ. Н.Н. Ильина; в изложении Н.Н. и М.Ф. Ильиных; с введением проф. С.С. Моложавого / Народный комиссариат просвещения РСФСР.М.; Л.: Госиздат, 1928. — С. 3–8.
45. Педагогика Джона Дьюи: учебное пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов / Министерство образования Московской области; Академия социального управления; Кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2010. — 256 с. — ISBN 978-5-91543-016-6. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 28).
46. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2020. — 528 с. — ISBN 5-85270-230-7.
47. Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. 2010. № 4. — С. 307–318.
48. Полат Е.С. Метод проектов. 1998. URL.: <https://refdb.ru/look/2917205.html> Дата обращения — 17.07.2020.
49. Пинкевич А.П. Предисловие // Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. Б.В. Бабина-Кореня; предисл. А.А. Пинквича. М.: Работник просвещения, 1930. — С. 3–13. (Сер. «Новая педагогическая библиотека». Вып. 9).
50. Ретивых М.В. Становление и развитие метода проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вестник Брянского государственного университета. 2008. № 1. — С. 24–31.
51. Стернина Т.Л. Социальное проектирование: педагогический контекст // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 11 (3). — С. 180–184.
52. Фатеева И.А., Канатникова Т.Н. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании // Молодой ученый. 2013. № 1 (48). — С. 376–378. — URL: <https://moluch.ru/archive/48/6113/>. Дата обращения — 17.07.2020.
53. Федоров Н.М. Взаимодействие школы и социума в 20-е годы XX века на основе метода проектов // Наука и школа. 2009. № 3. — С. 15–18.
54. Чехов Н.В. Предисловие // Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Бокгауз-Ефрон, 1925. — С. 3–6.
55. Чечель И.Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3. — С. 11–16.
56. Эпштейн М.М. На исторических перекрестках. Метод проектов. СПб.: Образовательный центр «Участие», 2011. — 56 с. (Сер. «Наношкола»). — ISBN 978-5-98709-438-9.
57. Янжул Е.Н. От переводчика // Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз–Ефрон, 1925. — С. 7–8.
58. Beyer L.E. William Heard Kilpatrick (1871–1965) // PROSPECTS: the quarterly review of comparative education. Vol. XXVII. №. 3. September 1997. P. 470–485.