

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ И РЕОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Большинство педагогов сегодня заинтересовано в последовательной либерализации образования. Они видят прямую зависимость развития школы от демократизации и индивидуализации образовательных процессов. Одним из факторов обновления школы может стать проектная деятельность школьников, что уже было доказано в истории развития образования разных стран. Сегодня разнообразные проекты – наиболее перспективная форма организации практико-ориентированной учёбы. В чём эта перспектива? Что изменяется в школе, когда она последовательно обеспечивает проектную деятельность детей? Какие перемены происходят в педагогах и детях?

Осознание потребности в проектной деятельности школьников



Ната Крылова,
кандидат
философских наук

Термины «проект», «проектные методы», «проектная деятельность» в последнее время стали распространёнными. Во многих статьях и книгах учебный проект характеризуется как форма обучения, наиболее адекватная требованиям современного обучения, прежде всего профильного. Проект также рассматривается как эффективный способ развивающего и проблемного обучения.

Иначе говоря, проектная деятельность школьника и метод проектов стали предметом педагогического исследования и полем инновационной образовательной практики. Что обычно пишут о проектах как способе организации учёбы?

В различных учебных и методических пособиях и статьях, посвящённых методу проектов, изучение метода проектов идёт в двух направлениях:

— описываются разные типы и классы проектов, их принадлежность определённым учебным дисциплинам; фиксируются содержание, формы и характер выполнения; например, проекты разделяются на индивидуальные и групповые; краткосрочные (месяц), среднесрочные (три месяца) или долгосрочные (учебный год); простые или комплексные и т.п.;

— определяются задачи для учителя и для учеников (в отдельности и вместе); например, указываются этапы: определение цели и задач; планирование и организация всей работы; получение результата (продукта); его презентация, публичная экспертиза, получение отзывов; анализ, итоговое оценивание и внесение в портфолио.

Как мне представляется, этот фактический материал лежит на поверхности. Но глубже никто из исследователей и не хочет «копать», поскольку «проект» по старинке вписывают в классно-урочную систему (ведь, как считают многие, урок вечен и якобы не выработал свой потенциал). Вот и существует проект в рамках традиционного учебного (урочного) процесса как экзотический цветок, посаженный неизвестно зачем на грядках среди регулярно растущей редиски.

Между тем «проект» создавался для коренного изменения классно-урочной системы, и он действительно произвёл в образовании «розовую» (бескровную) революцию. Впервые проектный метод был реализован в практике обучения *Джоном Дьюи*, а затем начал использоваться во многих школах США его учеником — *Уильямом Килпатри-*



ком. Благодаря энтузиазму С.Т. Шацкого идея многообразных практик детей и метод проектов привлекли внимание педагогов. Однако у нас они не прижились из-за длительного насаждения авторитарной педагогики, установки которой не позволяли предоставлять ученику свободу образовательной деятельности.

Дьюи, Килпатрик, Шацкий пытались преодолеть, каждый в рамках собственного педагогического опыта, характерное для традиционной школы расчленение содержания образования на мало связанные друг с другом куски учебных предметов; скучные учебные занятия, далёкие от практической жизни и интересов детей; репродуктивность обучения, чуждую большинству детей.

Шацкий противопоставил принципу старой школы — «в наименьшее время дать наибольшее количество знания» — другой принцип: «учиться жить», что можно было достичь, только организовав учёбу в формах его собственной жизнедеятельности («школа должна обрабатывать личный опыт ребёнка»). Это был принципиально новый подход к организации школьного обучения: учёба строилась не на запоминании отобранной учителем информации, а на самостоятельном поиске и развитии интересов ребёнка. Правда, со временем инновационная суть образовательной модели Дьюи — Шацкого оказалась выхоленной. В нашем образовании её свели к схеме: классно-урочная система + уроки труда + внеурочное трудовое воспитание (что, может быть, не столь явно, но всё же сохранилось до сих пор). Так идея трудовой школы, как её понимал Шацкий, была сильно искажена и «заполитизирована».

Однако с самого начала у Дьюи, Килпатрика, Шацкого речь шла о принципиально иной организации всех образовательных процессов. И она реализовывалась в моделях так называемых «прогрессивных» школ-лабораторий Дьюи, Дальтон-плана и многих других (с конца XIX века). Реализуется и сегодня в практике продуктивных школ.

В истории образования выработаны два способа организации учёбы:

— с опорой на внутреннюю культуру деятельности учащегося, его критическое сознание, самостоятельность, интересы и чувство ответственности;

— с опорой на руководство учителя, им жёстко заданные обучающие требования и нормы.

Среднего не дано и совмещение способов невозможно: один оппонирует и даже противостоит другому. Даже диалог учителя и ученика на уроке не снимает противоречия, поскольку диалог встроен в систему строго определённых системой педагогических отношений.

Любой учитель, любая школа всегда стоят перед выбором: чему отдать предпочтение и что будет доминировать: целенаправленное предметное поурочное преподавание и следование логике учителя или разнообразная самостоятельная природосообразная/культуросообразная деятельность школьника и развитие его собственной логики?

Как показывают сравнительные исследования, мы «далеко в середине» мирового рейтинга качества образования. Возможно, это потому, что поурочная форма обучающей деятельности остаётся у нас доминирующей. А в Финляндии, которая оказалась впереди нас, уже действует своя маленькая сеть продуктивных образовательных проектов.

Здесь, конечно, многое решает та образовательная политика, которая проводится системой управления. Если она, наконец, поймёт, что качество образования определяется не содержанием преподавания и стандартов, а качеством самостоятельной учёбы детей, то она, пожалуй, будет заинтересована в том, чтобы школа перешла на более активный и интересный для ребёнка метод проектов. Но пока все механизмы контроля ориентированы на «поурочные планы», «степень усвояемости» и «успеваемость»...

По-видимому, социальная потребность в проектных методах образования всё же существует (что подтверждается мировым процессом развития образования и развитием современной практики), но, как видно, не все осознали социальный контекст проблемы.

Что приносит метод проектов в образование?

Практическая связь между учебной и внеучебной деятельностью в корне меняет содержание учебного процесса и позицию учителя, который перестаёт быть предметником, а становится разносторонним консультантом. Школы перестраивают организацию учёбы, и учебный план предстаёт как система выбора проектов учащимися, а не как последовательность прохождения тем.

Проект всегда имеет сложный, вариативный, комплексный характер, он учит школьника мобилизовать, обобщать и интегрировать свои знания и умения и «втягивать» в проект значительно больший объём знаний, чем те, что даёт школа.



Выполнение проекта требует инициативного, самостоятельного, творческого решения школьником выбранной проблемы, а сама его проектная деятельность имеет в основном продуктивный характер. В этом коренное отличие проектной деятельности ученика от его учебной (в основном репродуктивной) деятельности на уроке.

Кроме того, в ходе проектной деятельности возникает некая новая — образовательная — ситуация, которая значительно шире той обычной учебной, которая выстраивается учителем в ходе урока.

Учебные ситуации обычно организуются и задаются учителем для планового усвоения конкретного знания. Проблемные ситуации — более сложно организованные условия учебной задачи, связанные с преодолением мыслительно-го затруднения и её решением.

В отличие от них образовательные ситуации — явления более широкого плана. Они, как правило, возникают при самостоятельной деятельности учащегося как осознание недостаточности его прикладных умений, мешающей осуществить задуманное действие. Строго говоря, в образовательных ситуациях вне школы ребёнок находится постоянно, привыкая решать возникающие проблемы самостоятельно. Каждая следующая образовательная ситуация развивает мотивацию ребёнка, его познавательные интересы и побуждает к самостоятельному действию. В условиях проектной работы в системе индивидуального образования школьник учится разрешать образовательные ситуации — формулировать прикладную проблему, расширять интуицию, личностное знание, искать и анализировать информацию, добываясь нужного ему (а не учителю) результата (продукта).

Вся образовательная среда школы должна побуждать к появлению у школьников образовательных ситуаций в ходе их проектной деятельности. Основой мотивации должен быть не учитель с его угрозой поставить двойку или тройку (и как

продолжение этой линии — наказывающие родители), а продукт (пусть несовершенный в ребячьих руках).

Формы проектного продукта должны быть подтверждены документально (в образовательном отчёте, фотографиях, чертежах, реферате, патенте и т.п.). Если образование продуктивно, то к окончанию школы учащийся, в зависимости от его стараний и успехов, может представить значительное количество таких продуктов, что найдёт отражение в его *портфолио* и *резюме* (можно определить обязательное число таких продуктов для каждого этапа образования). Степень (уровень) сложности и глубину содержания определяет сам школьник.

Ученики, организуя и конструируя собственный образовательный процесс, фактически самостоятельно овладевают такими общими способностями, как инициативность, гибкость, мобильность, что особенно важно для развития их готовности принимать решения в различных жизненных ситуациях.

Педагоги тоже учатся вместе с подростками в процессе работы по-новому. Анализ конкретных образовательных ситуаций позволяет им увидеть различие двух подходов — традиционной и альтернативной организации обучения — и определять, всё ли делается правильно для того, чтобы обеспечивать права конкретного подростка. Однако очень часто педагоги не учитывают индивидуальную заинтересованность подростка содержанием и формами работы. Например, следуя стандартному ходу обучения, они не хотят замечать уже имеющиеся у подростков навыки и интересы («это я уже умею и хочу учиться другому»). Они считают, что только организованное по урочным стандартам обучение может быть эффективным, только оно гарантирует требуемый объём «одного на всех» знания. Упускается из вида важная особенность индивидуального развития:

каждый человек отличается от всех других собственным объёмом и конструкцией знаний и опыта. Именно поэтому стандарт знания для всех недостижим: он противоречит самому пониманию индивидуальности; всё равно все будут знать «разное про разное».

Продуктивное образование — попытка выйти на уровень его творческой организации, базирующейся на интересах самостоятельно обучающегося ученика во взаимодействии с консультирующими его психологами и педагогами. Одновременно это означает иную организацию работы педагогов, психологов и мастеров, потребность выйти за пределы обычной школьной практики.

Одно из предубеждений многих учителей-предметников и методистов состоит в том, что якобы школа должна занимать учебной, профессиональные учреждения — профессиональным обучением, социальные службы — социальной работой, а соединение этих трёх функций в некое единство — пустая



трата времени, которая не даст хорошего результата. Однако именно школа обобществлённой педагогики продолжает исторгать из своих стен тысячи подростков, которые не уместились в её прокрустовом ложе.

На примере продуктивных школ доказано, что эффективное сочетание этих функций возможно. Более того, для тех ребят, которые по тем или иным причинам (семейным, социальным, материальным, педагогическим, психологическим и др.) не совсем вписались в существующие образовательные системы, необходима именно открытая и свободная организация обучения.

В традиционной классно-урочной системе индивидуальные или групповые проекты — малая часть стандартного учебного процесса, контролируемая в рамках уроков и домашних заданий. Проект в традиционной школе — это лишь дополнительная, побочная форма образования, не влияющая на получение аттестата. Учитель по русскому языку не «засчитает» проект по информатике, хотя этот проект — большая письменная работа. И для учителя информатики главными останутся другие критерии, и он не поставит зачёта, если ученик принесёт ему сочинение по литературе, сделанное по всем правилам компьютерной вёрстки. Здесь каждый учитель контролирует только свой предмет.

Главное отличие продуктивных школ в том, что проекты становятся основой, базовым принципом построения всей учёбы. Они все осуществляются не на уроке (потому там и уроков нет), а на рабочем месте. Школа же становится консультационным и рефлексивным центром образования подростков.

При проектном методе организации обучения роль учителя меняется принципиально (*этому явлению будет посвящена вторая статья*). Учитель в новой роли — не преподаватель-предметник, он не учит детей, а помогает детям учиться самостоятельно, на базе их собственных интересов и инициативы. Его деятельность по развитию проектов строится на принципах сотрудничества и включает: консультирование учащихся (групп) на всех этапах проектов; обеспечение учащихся и родителей правилами организации проектной деятельности детей; привлечение родителей к проектной деятельности их детей; участие (совместно с детьми и родителями) в организации презентации и общественной экспертизы результатов проектной деятельности детей.

Главное — практическая, социальная направленность всей проектной работы и встроенность (включённость) в неё содержания образования. Каким образом это делается?

Вся работа школьника, в которой проявляются его образовательные интересы и конкретные деловые навыки, включена в учебно-воспитательный процесс, в котором разделение на основное и дополнительное образование теряет свой смысл. Проектная деятельность из-за своей образовательной ёмкости поглощает все мелкие формы обучения вроде ответа у доски или выполнения домашнего задания учителя.

Каждый проект создаёт для школьника *систему многообразных образовательных ситуаций*, в разрешении которых он заинтересован, поскольку *выбрал* их сам.

В ходе обучения все проекты *приобретают прикладной характер* — школьники создают различные действующие модели, собственные учебные пособия, гербарии, коллекции, макеты. Они выполняют дизайн-проекты, участвуют в конкретных практических делах, например, в работе школьной настольной типографии, готовят методические материалы для школы или детского сада.

В рамках изучения всех дисциплин школьники выполняют *проекты с исследовательскими и экспериментальными компонентами* — учатся ставить проблемы, определять её практическое значение, проводить и описывать эксперименты, составлять рефераты, бизнес-планы и практически всё это осуществлять.

Выполняя *художественные проекты*, школьники учатся работать с культурными текстами разных лет (в том числе с учебниками), описывать и сравнивать культурные явления, критически анализировать работу средств массовой информации, театра, кино. Они участвуют в организации творческих конкурсов и выставок работ детей и взрослых. Учатся ставить спектакли, снимать на видео собственные короткометражки, подготавливать и издавать школьные литературные сборники и альманахи.

В процессе издательской, редакционной и корректорской работы школьники выполняют *различные лингвистические проекты*. Их исторические исследования, краеведческая, этнографическая, музейная или археологическая работа также осуществляется в форме проектов.

Проекты могут включать разнообразные образовательные акции и мероприятия в форме «круглых столов», дебатов или конференции, а также все направления социальной работы в местном сообществе.



Образовательный отчёт

Образовательные отчёты по выполненным проектам — важная итоговая часть проектной работы школьника: в них он фиксирует собственную образовательную ситуацию и образовательное содержание проекта. В отчёты входят:

— *описательный (теоретический) раздел*, выполненный на компьютере, за что учащийся получает не только баллы за разработку основной учебной темы, но и зачёт по русскому языку;

— *методический раздел*, где описываются способы, методы, приёмы, средства и инструментарий работы (здесь могут быть схемы, чертежи, выполненные в компьютерной графике, а также иллюстрации, рисунки, фотографии, дающие представления об этапах работы и продуктах, за что учащийся также получает зачёт по технологии, информатике);

— *раздел с описанием смежных образовательных проблем*, которые возникли в ходе выполнения основной темы (так называемые межпредметные связи). Здесь учащийся показывает широту своих знаний и умение привлекать к решению основной проблемы дополнительный материал, за что он также может получить зачёт по соответствующему учебному предмету.

Таким образом, проектная деятельность школьника позволяет решать разнообразные комплексные образовательные задачи и задачи развития собственных интересов детей, их деловых и организационных способностей, общих, универсальных компетенций; индивидуального стиля деятельности. Она помогает ему расширить свой практический и социальный опыт и на этой основе строить содержание собственного образования, открывая возможности для практической, творческой самореализации.

Экспертиза проектной деятельности школьника

Переход от урочной системы к организации системной проектной деятельности

школьника изменяет механизмы оценивания: отпадает потребность в текущих отметках и тем самым создаётся ситуация успеха для каждого ученика.

Контроль за проектной деятельностью также комплексный: самооценка школьника, оценка группового вклада каждого и содержательный отзыв педагога-консультанта (тьютора или куратора). Это делается постоянно в ходе регулярных презентаций итогов проектной работы ежегодно и при переходе из начальной в среднюю и старшую школу. И, наконец, итоговая аттестация, в ходе которой рассматривается весь проектный опыт школьника — объём и содержание его *портфолио*. Здесь может применяться метод накопительного начисления баллов (например, надо получить за год 50 или 100 баллов, чтобы условно перейти на более высокий уровень образования, «из класса в класс»). Так формируется *механизм общественной экспертизы образовательной проектной деятельности школьника* и её основа — традиция еженедельных обсуждений (рефлексии) всего происходящего в учебной группе.

Публичная защита проектов, презентация докладов, рефератов и результатов творческих работ дают полное представление о возможностях, способностях и интересах ребёнка. Такая открытая защита никак не должна напоминать работу некоего «учёного совета» по защите диссертационных исследований. Ведь речь идёт о детях, которые только-только открывают для себя практику самореализации. Поэтому они должны быть уверены в доброжелательности всех участников общественной экспертизы, среди которых могут быть родители, знакомые и приглашённые ребёнком доверенные лица. Успешная защита нескольких проектов даёт учащемуся право быть консультантом проектной работы младших школьников и ассистентом учителя-предметника.

Такая организация образовательной деятельности школьника в корне меняет содержание педагогической деятельности.

Педагог широкого профиля как проектировщик образования

Мы говорим о модернизации образования в обобщённом плане, абстрактно. Но в реальной образовательной практике существуют явления, которые, как посланцы иного мира, уже живут и действуют, часто вопреки установленным и прижившимся образовательным парадигмам, концепциям и моделям. Таково инновационное содержание образования в продуктивных школах. Продуктивное обучение (ПО) — альтернативное направление современного образования, основанное целиком на проектной деятельности подростков. И как всякая инновация она *пробирует* себе дорогу.

Продуктивные школы ещё не имеют широкого распространения в России, но более чем десятилетний опыт развития инновационных продуктивных площадок уже есть в Санкт-Пе-



тербурге, Москве, Кемерово, Сочи, Новокузнецке и других регионах. Несколько экспериментальных площадок стали частью Международной сети продуктивных школ и последовательно работают на основе ПО-методологии.

Одновременно в системе массового среднего образования существуют многочисленные образовательные учреждения, где педагоги-энтузиасты в пространстве своей профессиональной деятельности организуют продуктивные проекты, используют ПО-методологию частично, но тем не менее кардинально меняют при этом характер деятельности детей и взрослых, преодолевая узость классно-урочной педагогики.

Весь этот опыт более чем актуален. Кроме того, расширение практики употребления педагогами слова «продуктивный» приводит часто к тому, что это прилагательное служит приставкой к любой традиционной форме учебной деятельности, имеющей некий результат. Но принцип продуктивности теряет свою подлинную специфику, если результаты работы и на традиционном уроке становятся «продуктивными», а тогда зачем нужны ещё какие-то «продуктивные методы» и «проекты»: у нас и так всё есть.

Мы не сможем достичь целей реконструкции традиционного образования, если будем при первой возможности называть домашние задания проектами, не меняя самого устройства образования. Нам нужно обеспечить системную демократизацию образования. Тогда мы смогли бы укрепить разнообразие образовательных моделей (хотя бы в форме вариативности), включая продуктивное обучение, что непосредственно отвечает реальному разнообразию запросов подростков и их родителей. Тогда мы могли бы рассматривать поэтапные изменения в массовой школе и традиционной системе управления как условие развития национальной сети продуктивных школ.

Как меняется массовая школа

Традиционная школа может более или менее слаженно работать, если дети послушны, дисциплинированы, не задают лишних вопросов, пассивно ждут указаний, постоянно внимательны к словам учителя и демонстрируют полное усвоение всего, что он объяснял на уроке. Такова идиллическая картина традиционной школы, которая недостижима в жизни. Традиционный учитель, действуя в роли «господина в классе», на основе этих «показателей» ранжирует учеников (а заодно порой и детей) на «хороших», «плохих» и «средних».

Теперь в школах не редкость попытки привнести в класс новые формы работы. Так появляются уроки-дебаты, -дискуссии, -игры, -путешествия, -викторины, -исследования и даже уроки-концерты. Всё же ключевым словом остаётся «урок» как устойчивая форма организации преподавания общей для всех программы для одних и тех же детей в течение учебного года. Такая форма обучения настойчиво контролируется «сверху». В итоге, несмотря на видимость внешних изменений, школьная

уравниловка всё равно продолжает порождать академическое неравенство, именно потому, что все дети не могут проявить свои индивидуальные способности и не имеют возможности самореализации.

Так сохраняется основное противоречие между внутренней потребностью активной части педагогического сообщества в инновационных формах работы и организационными стандартами системы управления, которые препятствуют развитию свободы творчества в сфере образования, поскольку приоритетами остаются традиционно формальные показатели, облегчающие контроль («успеваемость», «наличие планов УВП», «чётко оформленные классные журналы» и т.п.). Это только способствует утверждению в школах «двойной морали» и «двойной отчётности».

Однако в последние годы во многих школах проектные методы заметно поколебали классно-урочный монолит, создавая условия для изменения содержания образования. Вырос интерес педагогов к нестандартной организации проектной деятельности учащихся. В школах вводится *портфолио*, который стал альтернативой формальной системе отметок. Всё это говорит о тенденции возрождения проектных методов обучения в стране и может стать одним из благоприятных условий для *распространения элементов продуктивного обучения*, особенно в тех школах, где накапливается опыт социальных практик и практико-ориентированных проектов.

Проектные методы обучения (ПМО), используемые в недрах классно-урочной системы, и образовательные продуктивные проекты принципиально различаются

Надо, видимо, ещё раз выделить основные отличия продуктивного обучения:

- 1) практическая работа подростка (2–3 дня в неделю) на реальных рабочих местах;
- 2) смена мест работы каждый се-



местр; 3) индивидуальный учебный план (еженедельный); 4) подготовка на каждом месте работы глубокого междисциплинарного образовательного отчёта; 5) суммарная (балльная) система оценивания; 6) еженедельная групповая рефлексия; 7) командный способ работы педагогов (педагог + социальный работник); 8) педагог работает как образовательный консультант; 9) договорная система взаимодействия подростка и педагога; 10) вся совокупность свойств позволяет отказаться от классно-урочной системы образования и в этом суть методов «обучения в деятельности и через деятельность»¹.

1. ПМО чаще всего — необязательная форма обучения, а главной формой в традиционной школе остаётся выполнение заданий, упражнений, контрольных, за что ученики и получают свои отметки.

2. Более последовательно ПМО используются в образовательной области «Технология», где выполнение проектов обязательно.

3. В рамках традиционного, «знаниевого» обучения проекты выполняются только в школе или дома и не связаны с социальной практикой или реальной работой. Традиционная школа пытается дать подростку теоретическое знание: «сначала выучи, потом делай». Учитель не привык «учить в практической деятельности», поэтому часто и проекты у такого учителя становятся видоизменённой формой подконтрольного учебно-го задания.

4. В традиционном обучении проекты связаны чаще всего с одним предметом и контролируются учителем-предметником. Сложные проекты комплексного характера практикуются редко. Темы проектов в основном ограничены учебной программой.

5. Проекты выполняются далеко не всеми детьми. Учителя даже считают, что для проекта надо ещё «дорости», поэтому право на проект часто получают «хорошие ученики». Сами проектные формы

не доминируют в совокупности всех других форм.

6. Проекты редко когда составляют структуру индивидуальных учебных планов, да и сам переход на индивидуальные планы разрешён во многих школах, прежде всего для «успевающих» учеников.

Тем не менее проектная форма всегда вызывает у детей интерес, потому что благодаря ей они только и могут проявить в традиционном обучении свою самостоятельность и потребность в самореализации.

Новые интересы подростков — новые задачи для педагогов

Условия жизни и цивилизационные изменения формируют у современных подростков новые потребности, установки, ожидания и интересы. Не случайно вне школы они демонстрируют независимость, инициативность, критичность воззрений, прагматизм, заинтересованность в раннем профессиональном самоопределении и начале карьеры. Уже в 12—13 лет они пытаются «делать бизнес» вроде продажи газет или мытья машин, к сожалению, не всегда на законных основаниях. Сегодня разные структуры (молодёжные биржи труда, центры по трудоустройству и отдельные фирмы) помогают ребятам (с 14 лет) подзаработать в каникулы в сфере обслуживания. Во многих регионах организация такой трудовой, пятой четверти даже заранее планируется и обеспечивается.

Сразу замечу, что это не может рассматриваться в качестве какой-либо формы продуктивного обучения, поскольку такая работа — это только «приработок» и формирование общих трудовых умений.

Продуктивное обучение — это *получение образования через деятельность и в деятельности*. Это — организация новой образовательной ситуации. Это — самостоятельное *извлечение («вытаскивание»)* из *практического опыта разнообразного образовательного содержания (при поддержке команды педагогов и группы)*.

1

Подробнее см.: Новые ценности образования: Как работает продуктивная школа. 2003. № 4 (15).



Подростки с 14 лет включаются при собственном выборе в реальный трудовой процесс и в рамках конкретной деятельности «учатся учиться», получая опыт и навыки работы (конечно, и знания) и раскрывая для себя не «знаниевое/теоретическое», а *практико-ориентированное, продуктивное образование*.

Таково различие между дополнительной трудовой деятельностью и продуктивным обучением. ПО — это органическое соединение деятельности и обучения. Традиционная школа их, как правило, разводит. Ей удобно подобное размежевание между теорией и практикой (сначала надо научить всему умозрительно, а потом всё это отрепетировать практически). В результате процесс получения образования теряет внутреннюю динамику, становится неэффективным, начинаются бесконечные повторения, закрепления, упражнения.

В том, что продуктивное обучение построено динамично, экономно и целенаправленно, я убедилась во время посещения Бизнес-Колледжа в Хельсинки. Там студенты не учат сначала теорию организации бизнеса. Они создают реальную фирму и начинают действовать.

Вот конкретный пример. Десять студентов, по виду типичные тинэйджеры, разработали учебный бизнес-план, организовали фирму по продаже автомобилей, нашли кредиты (двое вложили собственные деньги), создали сайт для немецких, шведских и финских потребителей (а планируют ещё и для русских), напечатали каталоги, нашли клиентов и начали поставлять продукцию (семь типов автомобилей). Всё — сами. Дело у них пошло, но понемногу, потому что они считают себя учебной фирмой и не рискуют.

После первого года работы они сдают все необходимые по курсу экзамены (конкретно по профилю работы). Всё прозрачно, всё под руководством педагога-консультанта, всё на виду у сообщества. А ребята реально учатся всему в комплексе — и экономике, и праву, и искусству рекламы, и организации конкретного бизнеса, и языкам (почти все хорошо говорят или понимают по-английски, или по-немецки и уже учат русский), практически овладевая азами малого бизнеса с 8.30 до 15.00.

После второго года будут ещё экзамены (тесты), которые им сдавать легко и интересно, поскольку приобретённое ими самостоятельное, личностное знание опирается на их же практический опыт. Кто хочет, может сдать экзамен на бакалавра. Но экзамен — только один из элементов оценивания. На первом месте — самооценка продвижения, оценка группового вклада в проектную деятельность, отзывы профессионального сообщества и содержание *портфолио*.

Это только часть *многочисленных продуктивных проектов, объединённых в Финляндии в сеть под общим названием «Моя собственная карьера»*. В эту сеть входит примерно 30 проектов:

- группы продуктивного обучения в средних общеобразовательных школах, организованные в разных местах из так на-

зываемых трудных подростков (на группу 10 человек — два педагога широкого профиля);

- группы и мастерские в профессиональных школах;

- учебные фирмы колледжей.

В продуктивные проекты идёт отбор, поскольку спрос выше предложения. Но главное — *продуктивное обучение позволяет приспособить индивидуальные учебные планы и практики каждого учащегося к любому типу образовательного учреждения* (вплоть до начальной школы, как показал болгарский опыт).

Между тем для нашей традиционной школы остаются актуальными следующие проблемы:

- как преодолеть разрыв между трудовой деятельностью (социальной практикой) детей и их учебной деятельностью в традиционном классно-урочном обучении;

- как соединить их в единый продуктивный процесс, если в школе доминирует знаниевое, когнитивное обучение (даже проникающее в проектные методы, которые становятся просто иной формой работы со стандартным учебником);

- как сделать популярной в среде и учителей, и управленцев, и предпринимателей идею обязательного предоставления рабочих мест учащимся (хотя бы старшей) школы для того, чтобы они могли включить свой практический опыт в построение собственного образования.

Все эти проблемы — и отрыва школы от жизни, и отторжения подростками традиционных методов обучения, и изменившаяся практика организации образования в других странах — указывают педагогическому сообществу: учить по старинке уже нельзя. Новые потребности и интересы детей и их родителей должны быть поняты как вызов старому содержанию профессии учителя и старому содержанию педагогического образования.

Этот глобальный образовательный вызов включает следующие актуальные задачи:



- пришло время готовить не «узкого» учителя-предметника, натасканного на стандартные учебные программы и готового к работе только с парой стандартных учебников, а *учителя-универсала, педагога широкого профиля*, способного, если нужно, работать с каждым учеником в соответствии с его образовательными ситуациями, в смежных образовательных областях и с использованием всего современного информационного ресурса;

- необходимо преодолеть когнитивную направленность школьного обучения, его нацеленность на оценку степени запоминания учеником информации «про запас» и строить обучение на основе создания каждому ученику *ситуации успешности и ощущения продуктивной самореализации*;

- надо низложить распространённую управленческую «парадигму строгого планового контроля» и строить *взаимодействие школы и органов управления на основе партнёрских отношений и обеспечения относительной автономности школы в обучении и свободы педагогического творчества*.

Именно широкий профиль педагога (не учителя в старом понимании, под узкий профиль которого вынуждены подстраиваться все ученики) может обеспечить проектную (индивидуальную и групповую) деятельность ученика в разных образовательных ситуациях. Широкий профиль педагога определяется не его энциклопедической подготовленностью, что трудно достичь, а развитой способностью самому учить новому, осваивать инновационные информационные ресурсы современного образования на основе свободного владения проектной деятельностью и методиками групповой работы с детьми и взрослыми.

Деятельность педагога широкого профиля, ориентированного на универсальные компетентности учащегося (в рамках индивидуального учебного плана), будет не столько *обучающей, сколько развивающей*. И базироваться она должна не на узкодидактических знаниях, а на владении разнообразными тактиками педагогической поддержки — консультирования, взаимодействия, сотрудничества и на практическом знании основ проектной деятельности, на развитом проектном мышлении педагога.

К сожалению, всё это пока не вошло в повседневную практику педагогического образования, и будущих учителей готовят к узкопрофессиональной (предметной) деятельности, снова и снова направляя школу в заезженную колею классно-урочной системы и «уроководства».

О том, как проектная деятельность школьника помогает учителю-предметнику стать педагогом-проектировщиком, речь пойдёт в следующей статье. **НО**



В ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

Оценка психологического качества урока

Владимир Гончаров, профессор кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области, кандидат психологических наук

Психологическая структура урока складывается из отдельных актов взаимодействия учителя и учащихся, определяемых как факторы урока. В статье выделены три блока факторов. Первый блок включает факторы когнитивного взаимодействия, второй — коммуникативного и третий — контрольно-оценочного взаимодействия.

Для интегральной характеристики использования психологических факторов вводится понятие коэффициент психологического качества урока (КПКУ). Использование каждого фактора квалифицируется как оптимальное, избыточное или недостаточное. Каждый вариант использования оценивается соответствующим баллом. Оценка психологического качества урока проводится экспертом или самим учителем с помощью приведённой в статье карты. Она включает перечень факторов урока и оценочные шкалы к каждому из них. Методика может использоваться в исследованиях по проблемам диагностики развивающей образовательной среды урока, профессиональной компетентности учителя, различных моделей урока.