

ВОСХОЖДЕНИЕ К МЕТОДУ ПРОЕКТОВ УЛЬЯМА КИЛПАТРИКА (СТАТЬЯ 2)

Корнетов Григорий Борисович,

профессор, главный научный сотрудник научно-методического центра педагогической рискологии Института педагогической рискологии Академии социального управления, доктор педагогических наук, Москва, kgb58@mail.ru

ПЕДАГОГИКА УЛЬЯМА КИЛПАТРИКА. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО И НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА И КАК СПОСОБ ВОСПИТАНИЯ СУБЪЕКТА ДЕМОКРАТИИ.

• Уильям Килпатрик • метод проектов • прагматизм и бихевиоризм в педагогике, обогащение личного опыта • решение проблем

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.

Дальнейшие перспективы использования метода проектов в отечественной школе

во многом связаны с его более глубокой интеграцией в деятельность по реализации ФГОС всех уровней образования.

Излагая 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,

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 Подмосквья. 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 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.

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 превращения 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 немому чтению). Широкий взгляд на метод говорит, как должны родители и учащие 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 рефлексии (*responses*) и, имея результаты удовлетворения и неудовлетворения от успехов и ошибок, фиксировать в характере наиболее ценные, вновь нарастающие учебные результаты»⁴.

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, у-

верждал 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 легко 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,

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. — 114 [1] с. С. 9.

⁵ Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. Е.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. — 43 с. С. 41–42.

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»⁷.

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 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 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

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. — 43 с. 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.

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

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

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 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 интересной повышает интерес к ней и делает её более успешно. Дьюи находит, что главная роль в подде-

ржании 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 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 ней 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, 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,

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

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.

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 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 “настрой”, 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) соответственное отсутствие готовности со стороны тех ассоциаций, которые могли бы помешать достижению целей, предполагаемой нашим “настроем”». 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 де-

ятельность соответствующих ассоциаций по отношению к этой самой цели; б) как эта цель определяет, устанавливает успех; с) как готовность ассоциаций предполагает удовольствие при достижении успеха и д) каким образом удовольствие 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 “настрой”. “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 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,

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

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

¹⁷ Там же. С. 20–22.

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

извлекает изнутри, подсказывает подходящее 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 частности, 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 ха-

актер, 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 — 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 касается прежде всего совместных общественных отношений. Это есть расположение к сообразованию 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 необходимых идей, способных 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. <...>

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

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

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 «настроя», 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. 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»²¹.

В книге «Метод проектов» Килпатрик выделил следующих 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 «внимать 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, это 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 задачей метод (метод проблем) как отдельный, особый случай»²².

Обобщая рассуждения о методе проектов, Килпатрик писал: «Ребёнок естественно деятелен, особенно в направлении ответственности. 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 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 талантливой, опытной 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»²³.

Оценивая роль и место Килпатрика в разработке метода проектов, М.Г. Лапердина обращает внимание на то, что именно Килпатрик «заявил о необхо-

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

²² Там же. С. 38–39.

²³ Там же. С. 42–43.

димости 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 запроектированного результата деятельности, но и обеспечить учение посредством деятельности»²⁴.

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).

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

²⁷ 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.

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 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 годов. По словам Н.М. Фёдорова, «одним из теоретических составляющих элементов новой советской школы 20-х годов 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. 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 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 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»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 проектном обучении можно считать большое количество видов проектов, более детальную регламентацию деятельности учителя на каждом этапе, преобладание теоретического материала над практическим»²⁹. □

Литература

1. Астафьева Е.Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2019. — № 1.
2. Астафьева Е.Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2019. — № 3.
3. Астафьева Е.Н. Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем // *Инновационные проекты и процессы в образовании*. — 2019. — № 6.
4. Астафьева Е.Н. Модель российской общественно-активной школы в контексте концепции преобразующей педагогики // *Инновационные проекты и процессы в образовании*. — 2020. — № 1.
5. Астафьева Е.Н. Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // *Инновационные проекты и процессы в образовании*. — 2019. — № 5.
6. Астафьева Е.Н. Ретроинновации в теории и практике образования // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2019. — № 2.
7. Астафьева Е.Н. Традиции и инновации в образовании: взгляд российских учёных (2000–2010-е гг.) // *Историко-педагогический журнал*. — 2019. — № 4.
8. Астафьева Е.Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2019. — № 4.
9. Бим-Бад Б.М. Психологическая дидактика Торндайка. URL.: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=205&binn_rubrik_pl_articles=103 Дата обращения — 08.07.2020.
10. Дьюи Д. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку / сост., вступ. статья Г.Б. Корнетов. — М.: Карапуз, 2009.
11. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 2017.
12. Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. Б.В. Бабина-Кореня; предисл. А.А. Пинквича. — М.: Работник просвещения, 1930 (Сер. «Новая педагогическая библиотека». Вып. 9).
13. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. — Л.: Бокгуаз-Ефрон, 1925.

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.

14. *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.
15. *Корнетов Г.Б.* История западной педагогики в XX столетии. Часть 1. Первая половина XX века // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 3.
16. *Корнетов Г.Б.* История западной педагогики в XX столетии. Часть 2. Вторая половина XX века // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 3.
17. *Корнетов Г.Б.* История педагогики за рубежом с древнейших времён до начала XXI века: монография / Министерство образования Московской области; Академия социального управления; Кафедра педагогики. — М.: АСОУ, 2013. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 63).
18. *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. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 134).
19. *Корнетов Г.Б.* К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 4.
20. *Корнетов Г.Б.* Национальный проект «Образование»: инновационный контекст // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019 — № 5.
21. *Корнетов Г.Б.* Общественно-активные школы в современной России // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 1.
22. *Корнетов Г.Б.* Общественно-активные школы: возможности реализации системно-деятельностного подхода // Известия Российской академии образования. — 2013. — № 2 (26).
23. *Корнетов Г.Б.* Развитие педагогики на Западе в XX столетии: монография / Министерство образования Московской области; Академия социального управления; Кафедра педагогики. — М.: АСОУ, 2011. — ISBN 978-5-91543-045-6 (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 37).
24. *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 партнёрства», 2014.
25. *Корнетов Г.Б.* Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики. — М.: АСОУ, 2009.
26. *Лапердина М.Г.* Историко-педагогические аспекты реализации метода проектов // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 3.
27. *Пеньковских Е.А.* Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. — 2010. — № 4.
28. *Полат Е.С.* Метод проектов. 1998. URL.: <https://refdb.ru/look/2917205.html> Дата обращения — 17.07.2020.
29. *Федоров Н.М.* Взаимодействие школы и социума в 20-е годы XX века на основе метода проектов // Наука и школа. — 2009. — № 3.

Literatura

1. *Astaf'yeva Ye.N.* Izucheniye pedagogicheskikh innovatsiy v istoriko-pedagogicheskom kontekste // Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii. — 2019. — № 1.
2. *Astaf'yeva Ye.N.* Innovatsii v teorii i praktike obrazovaniya: vzglyad istorikov pedagogiki // Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii. — 2019. — № 3.
3. *Astaf'yeva Ye.N.* Innovatsii i traditsii v pedagogicheskom proshlom i nastoyashchem // Innovatsionnyye proyekty i protsessy v obrazovanii. — 2019. — № 6.
4. *Astaf'yeva Ye.N.* Model' rossiyskoy obshchestvenno-aktivnoy shkoly v kontekste kontseptsii preobrazuyushchey pedagogiki // Innovatsionnyye proyekty i protsessy v obrazovanii. — 2020. — № 1.
5. *Astaf'yeva Ye.N.* Ponimaniye sootnosheniya traditsiy i innovatsiy v obrazovanii v otechestvennoy nauke XXI veka // Innovatsionnyye proyekty i protsessy v obrazovanii. — 2019. — № 5.
6. *Astaf'yeva Ye.N.* Retroinnovatsii v teorii i praktike obrazovaniya // Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii. — 2019. — № 2.
7. *Astaf'yeva Ye.N.* Traditsii i innovatsii v obrazovanii: vzglyad rossiyskikh uchonykh (2000–2010-ye gg.) // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. — 2019. — № 4.

8. *Astaŭyeva Ye.N.* Evristicheskiy potentsial istoriko-pedagogicheskogo konteksta pedagogicheskikh innovatsiy // Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii. — 2019. — № 4.
9. *Bim-Bad B.M.* Psikhologicheskaya didaktika Torndayka. URL.: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=205&binn_rubrik_pl_articles=103 Data obrashcheniya — 08.07.2020.
10. *D'yui D.* Ot rebonka — k miru, ot mira — k rebonku / sost., vstup. stat'ya G.B. Kornetov. — M.: Karapuz, 2009.
11. *Zaytsev V.S.* Metod proyektov kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya: istoriko-pedagogicheskiy analiz // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2017.
12. *Kilpatrik V.Kh.* Vospitaniye v usloviyakh menyayushcheytsya tsivilizatsii / per. s angl. B.V. Babina-Korenya; predisl. A.A. Pinknicha. — M.: Rabotnik prosveshcheniya, 1930 (Ser. «Novaya pedagogicheskaya biblioteka». Vyp. 9).
13. *Kilpatrik V.Kh.* Metod proyektov. Primene niye tselevoy ustanovki v pedagogicheskom protsesse / per. s angl. izd. Ye.N. Yanzhul; s predisl. N.V. Chekhova. — L.: Bokguaz-Yefron, 1925.
14. *Kilpatrik V.Kh.* Osnovy metoda / szhatyy per. s angl. N.N. Il'ina; v izlozhenii N.N. i M.F. Il'inykh; s vvedeniyem prof. S.S. Molozhavogo / Narodnyy komissariat prosveshcheniya RSFSR. — M.; L.: Gosizdat, 1928.
15. *Kornetov G.B.* Istoriya zapadnoy pedagogiki v XX stoletii. Chast' 1. Pervaya polovina XX veka // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. — 2012. — № 3.
16. *Kornetov G.B.* Istoriya zapadnoy pedagogiki v XX stoletii. Chast' 2. Vtoraya polovina XX veka // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. — 2012. — № 3.
17. *Kornetov G.B.* Istoriya pedagogiki za rubezhom s drevneyshikh vremen do nachala XXI veka: monografiya / Ministerstvo obrazovaniya Moskovskoy oblasti; Akademiya sotsial'nogo upravleniya; Kafedra pedagogiki. — M.: ASOU, 2013. (Ser. «Istoriko-pedagogicheskoye znaniye». Vyp. 63).
18. *Kornetov G.B.* Istoriya pedagogiki: Vvedeniye v kurs «Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli»: uchebnoye posobiye: v 2 ch. Chast' 2. XIX–XX vv. 3-ye izd., pererab. i dop. — M.; ASOU, 2020. (Ser. «Istoriko-pedagogicheskoye znaniye». Vyp. 134).
19. *Kornetov G.B.* K 155-letiyu so dnya rozhdeniya Dzhona D'yui (1859–1952) // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. — 2014. — № 4.
20. *Kornetov G.B.* Natsional'nyy proyekt «Obrazovaniye»: innovatsionnyy kontekst // Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii. — 2019 — № 5.
21. *Kornetov G.B.* Obshchestvenno-aktivnyye shkoly v sovremennoy Rossii // Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskov'ya. — 2015. — № 1.
22. *Kornetov G.B.* Obshchestvenno-aktivnyye shkoly: vozmozhnosti realizatsii sistemno-deyatel'nostnogo podkhoda // Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya. — 2013. — № 2 (26).
23. *Kornetov G.B.* Razvitiye pedagogiki na Zapade v XX stoletii: monografiya / Ministerstvo obrazovaniya Moskovskoy oblasti; Akademiya sotsial'nogo upravleniya; Kafedra pedagogiki. — M.: ASOU, 2011. — ISBN 978-5-91543-045-6 (Seriya «Istoriko-pedagogicheskoye znaniye». Vyp. 37).
24. *Kornetov G.B.* Rossiyskaya model' obshchestvenno aktivnoy shkoly // Sredneye obrazovaniye v Rossii: prilozheniye k sborniku «Federal'nyy spravochnik. Obrazovaniye v Rossii». T. 3. — M.: NP «Tsentr strategicheskogo partnerstva», 2014.
25. *Kornetov G.B.* Fenomen obshchestvenno aktivnoy shkoly v kontekste razvitiya demokraticheskoy pedagogiki. — M.: ASOU, 2009.
26. *Laperdina M.G.* Istoriko-pedagogicheskiye aspekty realizatsii metoda proyektov // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2007. — № 3.
27. *Pen'kovskikh Ye.A.* Metod proyektov v otechestvennoy i zarubezhnoy pedagogicheskoy teorii i praktike // Voprosy obrazovaniya. — 2010. — № 4.
28. *Polat Ye.S.* Metod proyektov. 1998. URL.: <https://refdb.ru/look/2917205.html> Data obrashcheniya — 17.07.2020.
29. *Fedorov N.M.* Vzaimodeystviye shkoly i sotsiuma v 20-ye gody XX veka na osnove metoda proyektov // Nauka i shkola. — 2009. — № 3.