

ПРОЕКТЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ на основе ФГОС¹



Марк Максимович Поташник,
действительный член (академик)
Российской академии образования,
профессор, доктор педагогических наук
e-mail: mark.potashnik@mail.ru



Михаил Владимирович Левит,
заместитель директора
гимназии № 1514 г. Москвы,
кандидат педагогических наук

Что должно быть результатом учебного проекта? Авторы отвечают: для ученика — умение проектировать, для учителя как организатора работы и эксперта — внешнего наблюдателя — появление нового(!) продукта, обладающего определёнными потребительскими свойствами.

- результат учебного проекта
- личностные результаты
- формулировка темы
- исследовательский проект
- предмет исследования

Примеры

Рассмотрим два примера: отрицательный, который покажет нам, в чём именно проявляется профанация проектирования, и положительный, где есть настоящий проект.

Пример отрицательный

Проект заявлен как социально-педагогический, групповой: «Поста-

новка на школьной сцене бессмертной комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». Тема не содержит проблемы (а значит, не будет и новизны продукта).

На первый взгляд, тема предполагает изготовление продукта, а значит, приемлема для проектирования. Но:

1. Она сформулирована так широко, что позволяет рассматривать результат

¹ Окончание. Начало см. в № 8, 2015 г.

неконкретно. На школьной сцене можно организовать выступление приглашённой профессиональной труппы, родителей, театрального кружка, классного коллектива и т.п.

2. В формулировке темы не содержится ничего, что указывало бы на уникальность (или хотя бы особенность), новизну проектируемого продукта. Отсутствует указание на ту проблему, которая подвигла проектировщика к деятельности. Подчеркнём — не исполнителя, воспроизводящего образец, а именно проектировщика, задумавшего *новый(!)* продукт.

И вот этот любительский спектакль поставлен. И даже силами учащихся. И даже сыгран хорошо. И даже сами ученики придумали сделать такой подарок родной школе (шефам, родителям, любимой учительнице литературы). И даже втайне от всех его репетировали. И даже получили за него как за продукт реализованного проекта первое место на региональном конкурсе, легкомысленно названном организаторами как «Ярмарка проектов». Но перед нами не проект, хотя и вполне самостоятельная (и высококачественная, подчеркнём!) деятельность учеников, поскольку эта деятельность не проектная, а воспроизводящая. Да — самостоятельная, да — творческая, да — качественная, да — обучающая, развивающая, воспитывающая, да — благородная и т.д., но — не проектная!

Ведь проект отличается от регулярно воспроизводимого процесса тем, что его продукт хоть в чём-то уникален. У него могут быть прототипы, аналоги, но вместе с тем он обладает какими-то только ему присущими особенностями, и он имеет более высокую неопределённость в части своего исхода, поскольку прошлый опыт не может служить надёжной основой для прогнозирования его последствий². В только что описанном случае задуманной и заранее заложенной в результат уникальности и неопределённости-вариативности не было. Потому это и не проект.

Положительный пример

Рассмотрим индивидуальный по авторству, социально-педагогический по содержанию,

² Лазарев В.С. Проектная и псевдопроектная деятельность в школе // Народное образование. — 2014. — № 8. — С. 135.

групповой по исполнению проект выпускницы 11-го класса: «Постановка силами разновозрастной группы учеников комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» как драмы оскорблённой любви».

Каковы отличия этого случая от описанного ранее?

- Тема сформулирована конкретно, показана особенность задуманного продукта как ученического, а также как основанного на педагогической идее разновозрастной общности.
- Тема содержит прямое указание на новизну (может быть — особенность, необычность) планируемой постановки. А значит, в теме есть указание на проблему проекта. И опосредованно — на личностный мотив автора (желание изменить, усовершенствовать существующую практику).

В 9-м классе, когда проходят «Горе от ума», учитель литературы организовала мозговой штурм: «О чём или о ком говорит (или хотел сказать) нам А.С. Грибоедов своим текстом?» Ученики высказали разные версии от вполне классических до совершенно фантастических — на то и мозговой штурм! И среди прочего, одна из учениц обратила внимание на «странности» в поведении Софьи у Грибоедова. Опираясь на слова Софьи из первого акта:

*«Вот об себе задумал он высоко...
Охота странствовать напала на него,
Ах! если любит кто кого,
Зачем ума искать, и ездить так далеко?»...
«Всегда, не только что теперь. —
Не можете мне сделать вы упрёка.
Кто промелькнёт, отворит дверь,
Проездом, случаем, из чужа, из далёка —
С вопросом я, хоть быть моряк:
Не повстречал ли где в почтовой вас карете?»*

она, не отвергая общеизвестную точку зрения, что главный герой — обличитель

Чацкий, а главный смысл пьесы — сатира на существующие порядки, увидела в классической пьесе и другие, новые смыслы и пыталась показать, что Грибоедов хотел нам рассказать и о боли оставленной любимым мужчиной влюблённой девочки, о её уязвлённой гордости, и о борьбе в её сердце между желанием мести и стремлением показать вернувшемуся из путешествия Чацкому свою «новую взрослость», возможно, побудить его всерьёз бороться за неё.

Учительница литературы сказала на это: «Если ты сможешь развёрнуто доказать свои предположения, действуй... Я такого нигде не читала... Это может быть идеей интересного проекта».

И ученица решила, что она докажет свои взгляды единственным доступным ей способом — сама поставит «Горе от ума» по своему замыслу, и аплодисменты зала послужат доказательством правильности её гипотезы *такого* прочтения классического текста.

Она написала текст проекта, защитила его перед экспертами, смогла вдохновить своим замыслом одноклассников и учеников двух последующих классов, поставила спектакль и её «труппа» четыре раза сыграла это новое «Горе от ума» (сокращённый вариант назвала «Избранные сцены») на родной школьной сцене. Учительница литературы, вручая букет своей выпускнице, стоящей на сцене в образе Софьи, сказала: «Ты была права, девочка, я горжусь тобой, ибо ты увидела то, чего не увидели многие, в том числе и я. Спасибо тебе...»

Этот педагогический и ученический шедевр — блестящая иллюстрация естественно-го (без напряжения, натуги, ненужных лукавых слов) опыта позитивной работы ФГОС:

- Учительница устроила мозговой штурм, тем самым «развязав» активность учеников, обострив их взгляд, разбудив их честолюбие, обратила их внимание на собственные подростковые переживания. Эта девочка *в себе* услы-

шала голос Грибоедова, это о её чувствах он говорил почти две сотни лет назад...

- Учительница «поймала волну», дала девочке свободу и напутствовала: «Действуй!»
- Дальше всё по ФГОС: поиск средств, планирование, проектирование, организация, убеждение товарищей из своего и других классов, договорённость с администрацией по поводу актового зала, репетиции, декорации, непрерывная работа почти полтора года. И всё это *самостоятельно*, и уже вокруг также *самостоятельно* занято не менее 20 других учеников...

Роль учительницы незаметна, но она ни на секунду не оставляла *самостоятельное* дело ученицы без присмотра, но так, что это почти не было видно! Вокруг дела так же незаметно, но с полным сочувствием и, где надо, — чисто технической помощью действовали коллеги из педагогической команды класса.

Надо ли перечислять личностные результаты этого внеурочного дела, между прочим, связанного с массой уроков: от русского и литературы до истории, обществознания, геометрии, черчения, физики, музыки, ИЗО. Навскидку: российская гражданская идентичность, аккуратность, добросовестность, ответственность, точность, художественный вкус, командный дух и чувство локтя...

Из метапредметных результатов отметим также несколько: умение выделять главное, существенное; умение выстраивать алгоритмы действий, сравнивать, обобщать, принимать решения в абсолютно новой жизненной ситуации; плюс вся гамма организационных и регулятивных умений.

Об использовании, то есть доведении до уровня самостоятельного применения предметных результатов, достаточно ясно говорит список вышеприведённых

предметов: владение их ЗУНами обеспечило для двух десятков участников успех этого сложного многогранного дела. Скептики скажут: «Случай и учитель от Бога». Мы же ответим так: «Много веков разные предметы падали на разные, в том числе очень умные, головы». И по этому же поводу писал мудрый А.С. Пушкин ещё почти два века назад:

*«О сколько нам открытий чудных
Готовят просвещенья дух
И Опыт, сын ошибок трудный,
И Гений, парадоксов друг,
И Случай, Бог изобретатель».*

Но вот уже триста лет все эти падения описываются известной формулой:

$$F = \gamma \frac{m_1 \cdot m_2}{r^2}$$

И мы точно знаем: что бы ни падало — яблоко или астероид — действует Закон Всемирного Тяготения, и никаких случайностей. То же и в нашем случае: раньше были опыт, талант, возможно, случай, провидение. Теперь к ним, после введения ФГОС, прибавилась наука, выражающая закономерность (если талантливого школьника обучить проектированию и исследованиям).

Пример и гуманитарный, и математический

Известно, что в хороших школах (где работают хорошие педагоги) учащиеся стремятся как-то необычно поздравить своих любимых учителей с Днём рождения. И хорошо, если это не связано со сбором денег и имеет творческий характер.

Так возник проект на тему «Необычное поздравление с юбилеем любимого учителя путём построения фрагментов графиков функций». Это индивидуальный по авторству, социально-педагогический по содержанию, групповой по исполнению проект ученика 10-го класса. Почему такая формулировка темы может считаться проектной?

1. Тема сформулирована предельно конкретно.

2. Предусматривается новый социально (идеями и механизмом могут пользоваться многие) и лично значимый (поздравление с юбилеем любимого учителя) результат (продукт).

3. Данная очевидная новизна в формулировке содержит указание на проблему, как уйти от стандартных и отчуждённых способов поздравления заслуженного юбиляра. Здесь же и явный мотив ученика-проектировщика — желание изменить, усовершенствовать существующую практику скучных чествований.

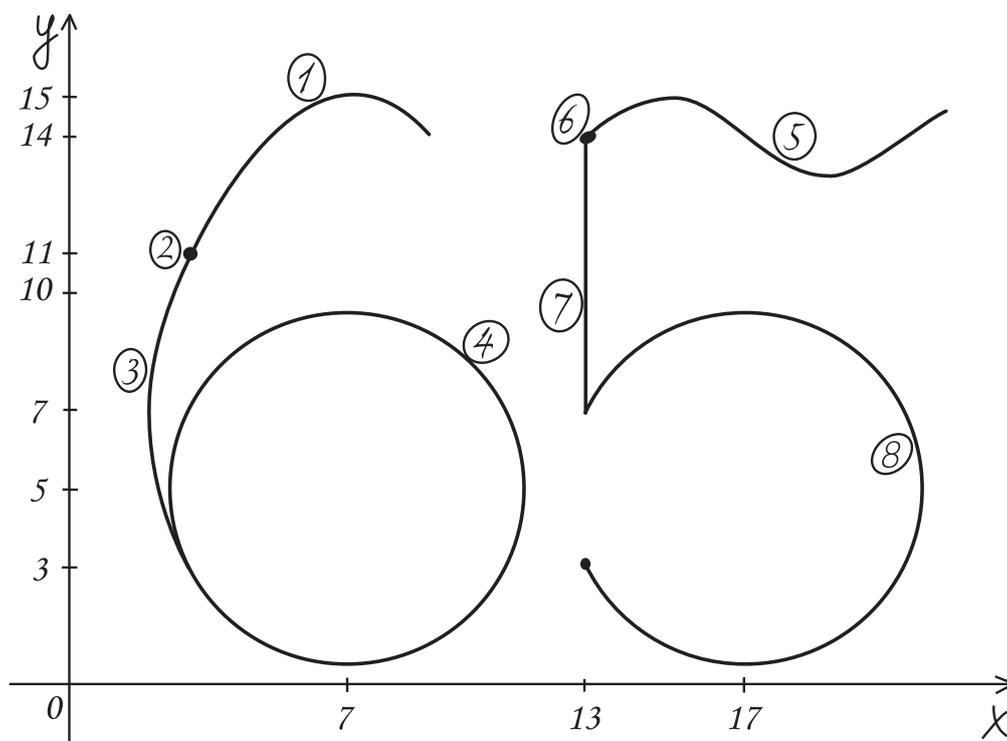
4. Тема (также в свернутом виде) указывает на гипотезу, содержит интригу.

Дальше всё происходило в соответствии с проектной логикой. Инициатор проекта придумал идею, обсудил её с товарищами по классу, написал, как его учили, заявку на проект в заданной структуре (актуальность, проблема, цель, комплекс ведущих идей, гипотеза по схеме «если — то», задачи-этапы-средства-исполнители, потребные ресурсы), пришёл к тьютору на кафедру математики вместе с товарищами, в полной тайне от юбиляра предложил его коллегам свой проект и получил восхищённое одобрение.

Изложим суть этого ученического проекта. Десятиклассник предложил к юбилейному Дню рождения любимого учителя математики подарить ему плакат в рамке с координатной сеткой, где с помощью построения фрагментов кривых по специально подготовленным довольно сложным формулам получалось число лет юбиляра — 65.

Все формулы были специально перепутаны, чтобы по строящимся фрагментам графиков функций как можно позже становилась понятной идея, и интрига держала бы в напряжении зал, где проходило торжество.

Теперь предлагаем самим читателям оценить и фрагменты, и чертёж в целом,



и сложные уравнения фрагментов кривых, которые были в результате долгой и кропотливой работы ученика-автора проекта подобраны, чтобы график отражал число лет юбилея. Знающие математику читатели подтвердят, что почти в каждом уравнении ученику-автору проекта пришлось проявить творчество, выдумку и показать блестящее владение математическими дисциплинами (тут и алгебра, и тригонометрия, и элементы математического анализа, и аналитическая геометрия).

Цифра 6.

1. $y = -\frac{1}{4}(x-7)^2 + 15; x \in (3; 9)$

2. $x^2 + y^2 - 6x - 22y + 130 = 0$

3. $\frac{y^2 - 14y - 16x + 81}{|x-2| - |x-3| - 1} = 0$

4. $(x-7)^2 + (y-5)^2 = 20$

Цифра 5.

5. $\frac{y + \sin\left(\frac{\pi(x-17)}{4}\right) - 14}{\pi - \arccos\left(\frac{2x-35}{9}\right)} = 0$

6. $y = \sqrt{13-x} + \sqrt{x-13} + 14$

7. $x - 14 + \left(\sqrt{(y-7) \cdot (14-y)}\right)^0 = 0$

8. $(x^2 + y^2 - 34x - 10y + 294) \times \left((x-13)^{\frac{1}{2015}} + 1\right) = 0$

В день 65-летия юбиляра, когда вся школа собралась в актовом зале, после слов директора и вручения первого торжественного букета авторы проекта вынесли на сцену большую доску с нанесённой на ней координатной сеткой, и автор проекта вместе с товарищами начал творить придуманное. Юбиляр тоже принял участие в действе и, когда вытер руки от мела, публично пожал руки своим ученикам. До этого часа он — очень строгий педагог — никогда не достаивал рукопожатия школьников, а делал это лишь после того, как дети становились студентами.

Автор идеи и составитель текста проекта — ученик 10-го класса 1567-й московской гимназии **Михаил Марков** (ныне студент факультета фундаментальной медицины МГУ); учитель-тьютор и консультант — преподаватель одной из математических дисциплин в этом классе **Анастасия Марковна Ханькова** — ныне преподаватель математики в RSM (Russian School of Mathematics in USA) — русская школа математики в США; юбиляр — заведующий кафедрой математики, народный учитель РФ **Леонид Исаакович Звавич**.

Продукт этого проекта (идея и механизм её реализации) социально значим и ценен потому, что оригинальной и красивой идеей могут теперь пользоваться многие. Ведь знаний даже семиклассников достаточно, чтобы изобразить любое число с помощью отрезков прямых линий (простейшие уравнения линейной функции) подобно тому, как это сделано при написании почтовых индексов на конвертах.

Теперь разберём тем же способом два примера: отрицательный и положительный, но не о проектировании, а об исследовании. И разбор наш теперь будет резче и короче потому, что способ критики и аргументы разъяснений уже понятны читателю.

Пример отрицательный

Тема: «Соборное уложение 1649 года³ — основа российской государственности середины XVII века».

³ Соборное уложение 1649 года — полный свод правовых установлений Московского царства, действовал как основной закон России до 1833 года, когда был заменён Сводом законов Российской империи, подготовленным М. Сперанским и введённым в действие Николаем I.

Первое. Тема сформулирована в настолько общем виде, что позволяет рассматривать любой результат как положительный. Даже если старательный ученик просто спишет содержание соответствующего параграфа из «Истории российского права», и в первой или последней фразе точно воспроизведёт формулировку темы — даже в этом случае тема формально может считаться раскрытой. Если же таких списываний будет целых 15, и ученик найдёт 15 разных точек зрения разных учёных (от Карамзина и Соловьёва — до Кобринина и Юрганова), то и в этом варианте не будет ни грана исследовательской деятельности, потому что не получено новое знание или хотя бы новый аспект рассмотрения уже известного знания.

Второе. Внутри этой формулировки темы нет даже замысла получить новое знание, так же, как и в аксиоматичных утверждениях, что «лошади едят овёс», а «Волга впадает в Каспийское море». В формулировке темы нет ни проблемы (вопроса, который ищет неясное, непознанное), ни гипотезы, которая может дать предполагаемый ответ на проблемный вопрос. Просто потому, что Соборное уложение 1649 года действительно является основой российской государственности XVII века. И это было известно и самим его составителям ещё три с половиной века назад.

А что же сделал ученик, собравший под шапкой такой темы 15 разных точек зрения на суть этой основы? Он сделал хороший доклад или реферат о том, что уже известно о Соборном уложении. Хороший, добросовестный, самостоятельный, подробный, для любителей истории весьма интересный и, может быть, даже оригинальный (если никто раньше не собирал вместе все эти точки зрения), но *не исследовательский*. Потому, что — повторим в третий раз — при такой постановке темы *не возникает никакого нового знания*.

Положительный пример

Это исследование аналогично было заявлено как прикладное, историческое, качественное, индивидуальное. Тема исследования как будто не слишком отличается от вышеназванной: «Вторая глава Соборного уложения 1649 года и её возможный источник — «Закон об оскорблении величия римского народа». Однако мы можем назвать коренные отличия темы этого исследования от вышеописанной.

1. Тема сформулирована конкретно, предмет исследования сужен до одной главы обширного документа (в Соборном уложении 1649 года 25 глав).

2. Тема содержит прямое указание на возможную новизну знания, полученного в итоге исследования. Дело в том, что классические представления о русской судебной системе допетровского времени хотя и допускают заимствования из римского права, но весьма отрывочные и опосредованные. Автор данной работы — ученик 9-го класса — уже в названии заявляет о возможном прямом заимствовании «Закона об оскорблении величия» — одного из важнейших законов императорского Рима, восходящего к законам XII таблиц⁴. В этом указании на новизну в самой формулировке темы, где, казалось бы, новизна невозможна, содержится *в свёрнутом виде проблема исследования*, и опосредованно — личностный мотив автора (стремление к установлению истины, в данном случае — к сущностному и существенно уточнению уже имеющегося знания).

3. Наличие в формулировке темы слова «возможный» *предполагает выдвижение гипотезы*, которая требует доказательств в ходе самой исследовательской работы.

Что же сделал ученик? Он *увидел проблему* — обратил внимание на фрагмент фразы

⁴ Законы XII таблиц — первый свод законов древнего Рима, составленный во второй половине V века до н.э., записанный на двенадцати каменных плитах и выставленный для всеобщего обозрения на Форуме.

из вступительной главы Соборного уложения: «В градских законах греческих царей», самостоятельно переведя её на современный русский язык как «в государственных законах византийских императоров»⁵.

Далее он *выдвинул гипотезу* — предположил, что поскольку самым известным византийским императором-«законником» был знаменитый Юстиниан⁶ с его сводом законов римского права — «Дигестами», то надо искать в тексте Соборного уложения фрагменты этих Дигест. И он *нашёл* этот прямой, часто дословный перевод Дигест с латинского на русский язык XVII века и в конечном счёте *доказал*: «Вторая глава Соборного уложения «О государственной чести, и как его государственное здоровье оберегать» есть в значительной части непосредственный перевод с минимальным редактированием приведённого в Дигестах Юстиниана «Закона об оскорблении величия римского народа».

Это доказательство, сделанное учеником 9-го класса путём всего лишь дотошного постатейного сличения текстов, оказалось *действительно новым знанием*. Заметим от себя — новым знанием о документе, который, казалось бы, уже исследован вдоль и поперёк и — какими умами!

А всего-то: *узкий до предела предмет исследования, отсюда — цепкий взгляд на деталь, который позволил увидеть проблему, где её никто не ожидал, нетривиальная гипотеза — и в результате — новое знание, введённое в научный оборот. Перед нами все признаки полноценного исследования.*

⁵ Др. русск. «градской» — др. греч. «полисный» — совр. русск. «государственный»; др. русск. «греческий» — др. греч. «ромейский» — совр. русск. «византийский»; др. русск. «царь» — др. греч. «василевс» — совр. русск. «император».

⁶ Юстиниан Великий (527 — 565 гг.) — император Восточной Римской империи (Византии), знаменитый составлением свода законов классического римского права, которые получили название Дигесты, и строительством храма Святой Софии в Константинополе.

Тут возможен вопрос, который мы слышали от опытных практиков-учителей: «Разве так уж важно, как сформулирована тема? Разве по характеру названия темы можно определить, является ли она темой исследования, проекта или не является? А вдруг за тривиальным названием будет скрыт настоящий творческий поиск, ценный проект или интересное исследование».

Авторы убеждены, что в этом вопросе-утверждении ключевое (и опасное!) слово «*вдруг*». Конечно, всё что угодно может быть проявлением *случайности*. Но мы хотели бы помочь учителям *закономерно, а не случайно*, помогать своим ученикам делать исследования и проекты. Здесь всё важно — и формулировка темы, и структура текста, и наличие всех необходимых признаков исследовательской и проектной деятельности.

Выводы и рекомендации

В заключение раздела сформулируем ряд постулатов, необходимых для продумывания и реализации исследовательского и проектного методов обучения в процессе освоения ФГОС и для оценки и самооценки педагогической практики.

- Рекомендуем изучить историю возникновения и существо проектного метода и Дальтон-плана как методов обучения и развития учащихся по работам отцов-основателей (Д. Дьюи, Ж. Паркхёрст) и тем самым отказать от антинаучного, поверхностного, обыденного представления о вышеназванных методах, от дилетанства и непрофессионализма в их применении в педагогической деятельности.

- Любая самостоятельная или под руководством учителя деятельность школьников по подготовке докладов, рефератов, презентаций и т.п., лабораторные и практические работы и пр. тоже очень ценны, но это другая — не исследовательская и не проектная — деятельность в том виде, в каком её трактовали авторы этих методов. В крайнем случае, её результаты можно признать только учебным (обучающим) исследованием или учебным (обучающим) проектом, *поскольку эти ре-*

зультаты известны заранее и являются содержанием школьного образования.

- Напомним, что новизна результатов исследовательской и проектной деятельности детей может быть относительной. Новое для ребёнка, постигнутое в рамках даже его самостоятельной учебной деятельности, не является обязательно новым вообще (поскольку изложено в учебниках или учителем), это субъективно новое (новое только для него) и потому относится в лучшем случае к учебному квази-исследованию⁷ или учебному квази-проектированию, что и происходит, прежде всего, на практических, лабораторных работах, письменных контрольных работах и устных контрольных опросах, когда предлагается применить известное знание по образцу, а не в изменённой или совершенно новой ситуации.

- Факт самостоятельности ученика в подготовке чего-либо является необходимым, но недостаточным, чтобы оценить деятельность как истинно исследовательскую или проектную. Необходимым и достаточным является *самостоятельное* получение учеником только *нового* результата: либо это новое знание (или его аспект), либо это новый продукт (или его аспект), имеющие общественную ценность.

- Организаторы школьных, городских (районных) и особенно региональных конкурсов должны чётко различать, честно объявлять, отбирать и оценивать работы по их сущностному содержанию, а именно: *или это конкурсы действительно исследований и проектов в рамках ФГОС, или это конкурсы рефератов, докладов.* А учителя и школьники должны понимать, на какие конкурсы и какие свои работы подавать.

⁷ КВАЗИ от лат. quasi — как будто, вроде бы, не совсем, ближе всего к бытовому «как бы».

Любые попытки называть рефераты, доклады и т.п. исследованиями и проектами искажают суть последних, ошибочны, независимо от того, какими бы высокими экспертными комиссиями, жюри и т.п. они ни оценивались, и говорят только о некомпетентности оценок и невежестве оценивающих.

Мы не раз присутствовали при подведении итогов конкурсов ученических проектов и исследований, когда умные, грамотные педагоги возмущались тем, что в работах призёров конкурсов не было самого главного — новизны, чем вызывали так характерную для чиновничества нашей страны пренебрежительно-высокомерную реакцию членов жюри (вместо доказательного ответа по существу): «А Вы кто такая?! Вы что, — член жюри, чтобы высказывать оценочные суждения? Из какой Вы школы? Вам ещё поучиться нужно» и т.п.

- Необходимо понимать реальные учебные возможности детей проводить исследования и подготавливать проекты, возможности, которые зависят от возраста и способности к рефлексии. Поэтому заявления о том, что будто все дети с 1-й по 11-й класс участвуют в исследованиях и проектах, безответственны и свидетельствуют о неграмотности тех, кто такие заявления делает и осуществляет.

- Элементам исследования и проектирования обучают на уроках по всем предметам прежде всего при формировании метапредметных результатов; место целостного, но учебно-тренировочного исследования и проектирования — внеурочная работа и дополнительное образование.

Полноценная исследовательская и проектная деятельность учеников и выпускников имеет характер самостоятельной работы с тьюторским сопровождением, она должна быть обеспечена организационными, материальными, финансовыми и временными ресурсами, и это отдельная забота директора школы и его заместителей.

Возражения

После того, как добросовестный читатель внимательно прочтёт статью, он скорее всего возразит авторам так: «Получение действительно нового знания и нового продукта в результате исследований и проектирования — явление редкое, поскольку требует от детей природой заданной (генетической) креативности (способности к творчеству, выдумке, изобретению)». Он нам напомнит: «Все люди по природе своей в разной степени либо творцы, либо исполнители. Причём для жизни ценны и те, и другие». Это верно, но нужно понимать, что исполнители не всегда могут создать новое (у них другое, и тоже очень ценное, предназначение), а творцов всегда очень мало. Но пробовать могут все.

Приведённые выше примеры не убедят некоторых потому, что всегда будет готово возражение: «Это у вас в Москве, это в элитных школах, это именно от природы одарённые к исследованию и проектированию, творчеству дети...» и т.д., и т.п.

Что на это ответить?.. Горькая, она же сермяжная, правда в этих возражениях есть. Но почему никого не удивляет возможность технического обучения любого человека с сохранным интеллектом и психосоматикой: рисунку и даже живописи маслом; игре на музыкальных инструментах; наконец, любому ручному ремеслу; даже решению типовых задач по арифметике, физике, химии и т.п. Чем всё это принципиально отличается от технического обучения любого человека с сохранным интеллектом и психосоматикой элементарному проектированию и исследованию? Только тем, что раньше мы этого в массовой практике не делали? И сами мы — учителя — никогда и ничего не проектировали и не исследовали?

Напомним, что в советской массовой школе в период с 1919 по 1934 год специально обучали элементарному проектированию и исследованиям в типичных

и модельных жизненных ситуациях. Однако с 1934 года тогдашние власти признали эту практику «педологическими извращениями» и запретили, убрав даже все следы исследовательской и проектной деятельности из школьного обучения.

С введением ФГОС ситуация кардинально изменилась, и вся статья посвящена именно тому, ЧТО следует проделать со своей головой учителю, и КАК технически обучать элементарному проектированию и исследованию.

Учительские проекты и исследования

Мы нашли в опыте учителей страны ряд городов и районов, где к теме изложенных рекомендаций подошли очень ответственно. Назовём одну из таких территорий: Новониколаевский район Волгоградской области (председатель Комитета по образованию П.В. Митяшов). Там исходили из разумного организационно-методического постулата: научить детей действительным исследованиям и созданию истинных проектов могут только те, кто сами умеют их создавать. Поэтому там стали проводить конкурсы (обратите внимание!) *учительских проектов и исследований* с вручением победителям премии главы администрации С.С. Чулкова (человека, очень радеющего за образование). Заметим, что даже конкретная методическая разработка какой-то темы урока может стать эффективным проектом, если в ней использованы новаторские механизмы создания нового (то есть не имеющего аналогов и прототипов) или в крайнем случае — комбинаторный или модификационный механизмы создания нового.

После этого становится понятным высокое качество ученических проектов, поданных на конкурс-фестиваль «Есть идея!» и на конкурс ученической научно-исследовательской конференции «Дойти до самой сути» (и опять просим читателя обратить внимание на названия конкурсов) в Новониколаевском районе Волгоградской области.

А теперь ответ на главный вопрос, поставленный нами в начале статьи (см. № 8):

«Зачем всё это нужно нашим школьникам?».

Проектированию и исследованиям обучают сейчас практически во всех странах мира, где действуют образовательные программы ЮНЕСКО (поэтому и разработчики ФГОС включили их в свои требования). В тех же странах, где эта практика укоренилась давно (в США, Великобритании и её бывших колониях и доминионах), элементарным проектированием и исследованиями занимаются практически ВСЕ ученики любых муниципальных школ. И там со времени основателей этих методов Д. Дьюи и Х. Паркхёрст обучение исследовательской и проектной деятельности направлено большей частью на типично жизненные ситуации, прежде всего экономические, социальные, политические, стало повседневной учебной рутинной и в странах старой Европы.

Главный результат этого направления в развитии мирового образования — стремительный рост *самозанятого* населения и переход от индустриального типа воспроизводства к производству социальных благ (информации и услуг).

Американский, индийский, турецкий, японский, австралийский, чилийский, даже полинезийский или египетский школьник сегодня большей частью не может и потому не стремится получить высшее образование (о чём и он сам, и его государство честно заявляют), но закончив обыкновеннейшую муниципальную школу, довольно быстро (за 3–4 года) становится самозанятым. Открывает миниотель, автомойку, мастерскую по ремонту чего-либо, маленькую кафешку, пекарню, парикмахерскую, занимается фермерством и т.п., приобщается к малому, а для многих (процентов 30 от стартовавших) и среднему бизнесу.

Для всего этого надо уметь элементарно проектировать, составлять бизнес-план,

чтобы получить кредит, ориентироваться в способах исследования спроса... И всеми этими премудростями жители почти всех стран мира — только не у нас — овладевают в своей, в шаговой доступности муниципальной школе.

Важно подчеркнуть: *не в изучении экономики как ещё одного школьного предмета тут дело*. А только в овладении управлением своей жизнью, что невозможно без умения элементарно *проектировать* своё будущее и *исследовать* обстоятельства своего настоящего.

Полагаем, теперь читатели, кто выдавал подготовленные детьми рефераты и доклады за проекты и исследования, поймут, какой обман/самообман они совершали, ибо выполненные под их руководством и одобренные псевдопроекты и псевдоисследования ничего не дают детям ни для общего развития, ни для будущей жизни. А ещё свидетельствуют о невежестве педагогов, которые это допускали. И это, увы, не единичные случаи, а массовая практика школ страны. Новые ФГОС вскрыли это позорное явление.

Эту конфликтную статью мы, естественно, направляли на экспертизу и получили положительное заключение на текст от самых квалифицированных экспертов, создавших свои личные проекты и исследования, уже внедрённые в массовую практику и признанные ею. По их мнению, текст статьи должен быть изучен членами жюри конкурсов всех уровней, стать компасом при обсуждении учительских и ученических работ и лежать

в качестве памятки перед глазами постоянно, чтобы стать истинными экспертами, независимо от должностей, чинов, наград и прошлых заслуг.

И маленькое дополнение о побочных эффектах проектной и исследовательской деятельности, которое нам прислала очень серьёзный учитель школы № 3 г. Аши Челябинской области С.Г. Шевалдина: «Когда помогаешь ученику работать над проектом или исследованием, легче понять, каких трудов эта работа стоила ученику, а потому появляется возможность объективнее, справедливее оценить его усилия. И я заметила, эти дети начинают отличаться от всех тем, что быстрее других ориентируются в любом новом материале и легко решают именно нетиповые, нестандартные задачи. *Если не заниматься проектами — мы отнимаем у детей радость открытия*». **НО**

М.М. Поташник, М.В. Левит

«ОСВОЕНИЕ ФГОС: МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

***Пособие для учителей, руководителей
школ и органов образования***

**Справки: тел. (495) 953-99-12
Заказ книг: e-mail: pedobsh@mail.ru**