



ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИДЕЙ ПРОЕКТНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В. Я. БАРМИНА,
аспирант, старший преподаватель кафедры
теории и методики обучения технологии
и экономике НИРО
vebarmina@yandex.ru

В статье представлен краткий исторический и теоретический обзор идей проектного и дифференцированного подходов в образовании, раскрываются сущность проектно-дифференцированного обучения и его значимость для современной школы.

The author of the article introduces the short historical and theoretical review of ideas. She reveals the design differentiated approaches in education, the essence of the design differentiated training and its importance for modern school.

Ключевые слова: проектно-дифференцированное обучение, проектная деятельность, метод проектов, проектная форма организации учебной деятельности, проектные компетенции обучающихся

Key words: the design differentiated training, design activity, method of projects, design form of the organization of educational activity, the design competence of students

Для современного общества характерны процессы интернационализации и глобализации, что обуславливает коренное изменение образовательной стратегии и появление новой личностно ориентированной парадигмы, где главным критерием качества образования является развитие учащихся как субъектов учения, жизни, культуры, истории. Достижение этих целей возможно через разработку и применение целесообразных педагогических технологий, которые позволят активизировать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся и обеспечат их подготовку не только к деятельности исполнителя, но и к самостоятельной постановке и решению проблем, а также к самообразованию. В современной практике образования актуальность этих вопросов очевидна.

В связи с этим считаем вполне своевременным обратиться к тому, что накоплено в педагогической теории и практике прошлого, чтобы расширить профессиональный инструментарий современного учителя, в том числе методами индивидуализированного, дифференцированного, проектного обучения.

Первые упоминания о проекте принято относить к началу XVIII века в Западной Европе, когда это понятие стали использовать в качестве профессионального архитектурного термина (план, эскиз) и лишь затем — в педагогическом контексте. Уже тогда проектами считались выполненные студентами задания, ориентированные на самостоятельную деятельность, окружающую действительность, конкретный результат.

Из Европы проектирование как регулярный метод обучения в XVIII—XIX ве-

ках был перенесен в Америку, а в конце XIX века — назад в Европу, уже с новым определением, новыми перспективами для интерпретации и использования.

В 90-х годах XIX века в среде сторонников реформаторского образовательного движения, наиболее ярким представителем которого был

Джон Дьюи, философ и идеолог педагогического прагматизма, пропагандировались идеи переориентации обучения на интересы и опыт детей, на развитие их творчества. По мнению Дж. Дьюи, опыт немислим без активности личности, поэтому продуктивный учебный процесс возможен лишь как деятельность, которая формирует личный опыт («Школа и общество», 1899; «Школа и ребенок», 1902; «Школа будущего», 1915; «Демократия и образование», 1916 и др.). Ученик прочно усваивает лишь то, что познается через его самостоятельную деятельность и требует определенных познавательных и практических усилий, то, что ученик умеет применять в жизни, — утверждал Дж. Дьюи в книге «Демократия и образование». Эти идеи стали прообразом проектного обучения, а сам термин «проектное обучение» первым применил профессор Колумбийского университета Ч. Р. Ричардс, который поддержал идею «конструктивного обучения» Дж. Дьюи.

Другой его последователь — профессор У. Х. Килпатрик в известной работе «Метод проектов» (1918) под проектом подразумевал всякую активность и всякую деятельность детей, которая ими выбрана свободно и поэтому выполняется

По мнению Дж. Дьюи, опыт немислим без активности личности, поэтому продуктивный учебный процесс возможен лишь как деятельность, которая формирует личный опыт.

охотно, «от всего сердца». Он отстаивал мысль о том, что в динамично меняющемся обществе школа ответственна за подготовку учащихся к жизни в этих условиях, к встрече с еще не известными проблемами будущего, как способ ориентации в конкретных жизненных ситуациях.

В работах этих педагогов были раскрыты достоинства проекта и возможности обучения через проектирование. Сегодня для определения понятия «проект» актуально утверждение У. Х. Килпатрика о том, что в основе проектного обучения лежит *решение проблемы*, поскольку когда ставится цель, появляется стремление ее достичь.

Признанием метода проектов в США на государственном уровне стал выпуск в 1919 году Центральным школьным ведомством особого листка «Проектный метод в деле образования». В начале XX века проектный метод как специфическая американская образовательная стратегия обсуждался и применялся во многих странах мира.

В России идея проектного обучения впервые была реализована на практике С. Т. Шацким и А. У. Зеленко еще в дореволюционной России, когда, создавая клубы общества для детей, лишенных возможности получить школьное образование, в их обучении был сделан упор на усвоении практически значимых для жизни

знаний через непосредственное активное участие детей в деятельности.

В «Декларации о единой трудовой школе»

1918 года одним из первых документов, регламентирующих функционирование советской школы, фактически развивается идея метода проектов: определяется необходимость выбора содержания и методов учебной работы с учетом интересов учащихся, их активности и самостоятельности, развития детского творчества, тесной связи школы с жизнью. С 1925 года метод получает ши-

рокое распространение (бригадно-лабораторная система), но после постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» опыты в этом направлении надолго прекратились.

В социально-политической ситуации, наступившей после Первой мировой войны, первоочередной задачей педагогической науки в ведущих странах мира становится разработка новых моделей и механизмов воспитания и обучения, выраженных в идеале нового человека. В этой связи популярная в разных странах социально-педагогическая теория Дж. Дьюи о решающем воспитательном значении специально организованного детского опыта, основанного на самостоятельном «делании», приобрела новое звучание. Со второй половины XX века (особенно во второй половине 1990-х годов) и до наших дней в педагогической среде идет новая волна актуализации идеи проектирования.

Однако считается, что применение метода проектов в отечественной школе осложняется существенными трудностями, обусловленными внутришкольной организацией (наличие классов, предметно-урочная система, разделение школьной и внешкольной деятельности, завышенный уровень требований, предъявляемых обществом школе, и др.). Поэтому целесообразно говорить лишь о проектной форме обучения, в основе которой лежат целевые установки демократической школы и понимание роли учителя и учащихся. Это такая форма обучения, которая обеспечивает учащимся самостоятельность в выборе темы, содержания, целей и методов разработки и решения проблемы, а также предполагает анализ и оценку выполненной работы.

Хотя проектное обучение как дидактическая система, предметом которой являются метазнание (знание о том, как приобретать знания) и умения, которые могут быть успешно перенесены на другие сферы деятельности, оно используется немногими педагогами.

Считается, что применение метода проектов в отечественной школе осложняется существенными трудностями, обусловленными внутришкольной организацией.

Таким образом, исторический контекст использования метода проектов (возникновение, применение, «отмирание» и появление в усовершенствованной интерпретации) свидетельствует о его актуальности в периоды системных изменений в образовании. При этом универсальность и синтетический характер проектной деятельности позволяет некоторым авторам говорить о провозглашении проектной культуры в качестве основы «новой образовательной парадигмы XXI века».

Сегодня проблема организации проектного обучения тесно связана с проблемой дифференциации обучения. Ориентация образовательного процесса на личность обучаемого невозможна без учета его индивидуальных особенностей, интересов, потребностей.

В американской и западноевропейской школах накоплен несравненно больший практический и теоретический опыт в области индивидуализации и дифференциации обучения, чем в отечественной педагогической теории и практике. Вероятно, в зарубежной школе этому способствовал децентрализованный путь развития системы образования. Вариативность планов, программ, обязательных учебных предметов, а также многообразие образовательных учреждений давали возможность учитывать индивидуальные особенности учащихся.

В зарубежной педагогике поиск путей дифференциации обучения связывают с осознанием противоречия между групповой формой организации образования и индивидуальным характером усвоения знаний, навыков и умений. На практике разработка способов дифференциации учебного процесса в западноевропейской и американской педагогике характеризуется диагностическим тестированием и соответствующей коррекцией обучения, которая позволяет дифференцировать программу и результаты, созданием условий для положительного настроя к обучению каждого конкретного обучаемого через сравнение результатов его собственной

работы на различных этапах обучения, попытками видоизменить классно-урочное обучение таким образом, чтобы позволить учащимся продвигаться по учебной программе в своем темпе, а также изменением функции учителя, выступающего преимущественно в качестве организатора-консультанта.

В XX веке в педагогической практике появились новые формы организации учебной деятельности на основе дифференциации:

✓ Пуэбло-план (изучение учебного материала в общем объеме всеми учащимися, каждый из которых работает в своем темпе);

✓ Дальтон-план (проведение уроков на основе целенаправленного учета различий в способностях детей на основе коэффициента умственной одаренности);

✓ Йена-план (деление учащихся на группы не по возрасту и уровню подготовки, а по вертикальному принципу на основе общих интересов);

✓ практика учебных пакетов (использование комплектов учебных материалов, рассчитанных на достижение запланированных результатов при минимальной помощи учителя);

✓ план Келлера (персонализированная система обучения, основанная на работе с материалом в собственном темпе, требующая полного овладения разделом для перехода к следующему) и др.

В идее дифференциации обучения при всей ее прогрессивности М. В. Кларин выделяет и недостатки:

✓ ослабление непосредственной руководящей роли учителя;

✓ снижение уровня самого обучения из-за отсутствия единой общеобразовательной базы и критериев работы учащихся;

✓ большая сложность организации процесса обучения.

В советских школах преподавание было построено на основе принципа демократи-

Сегодня проблема организации проектного обучения тесно связана с проблемой дифференциации обучения.

зации, права каждого на получение определенного базового компонента через наличие государственного стандарта, единых учебных планов и программ. В соответствии с этим в отечественной педагогической практике дифференциация обучения получила распространение в форме классов с углубленным изучением предметов, профильных, лицейских, коррекционно-развивающих классов, включения в учебный план предметов по выбору учеников.

В отечественной педагогике исследование вопросов дифференциации идет по нескольким направлениям:

✓ возможности дифференциации по различным психофизиологическим особенностям учащихся (Т. А. Калашникова, А. С. Потапов и др.);

✓ дидактические основания конструирования содержания образования в условиях дифференциации (И. М. Осмоловская);

✓ проблемы практической реализации дифференцированного подхода (Н. М. Шамаев);

✓ организация учебного процесса в учебных заведениях нового типа — гимназиях, лицеях, колледжах (А. Г. Каспржак, Е. А. Ямбург).

В образовательной практике существует потребность в определении нормативных положений практических и методических рекомендаций, выявляющих специфику проектного обучения в условиях дифференциации, которые представляли бы собой единую концепцию.

Однако предлагающиеся в современной педагогической литературе пути реализации дифференциации базируются на обобщении педагогического опыта и не учитывают изменившуюся социально-политическую ситуацию, смену парадигмы образовательного процесса, современную практику дифференциации. Они не представляют целостной концепции дифференциации, включающей основные положения (принципы), понятийный аппарат, эмпирический материал, который бы систематизировался, объяснялся, прогнозировался с единых позиций.

Таким образом, в современной образовательной практике накоплен весьма разнородный по своим методологическим основаниям обширный эмпирический материал в области дифференциации обучения, реализации метода проектов, что приводит к внесению фрагментарных, теоретически не обоснованных изменений в учебный процесс и не обеспечивает повышения качества образовательного процесса. В образовательной практике существует потребность в определении нормативных положений практических и методических рекомендаций, выявляющих специфику проектного обучения в условиях дифференциации, которые представляли бы собой единую концепцию.

Эти положения становятся актуальными с точки зрения исполнения требований федерального государственного образовательного стандарта в части освоения учащимися опыта учебно-исследовательской и проектной деятельности и могут быть реализованы на основе качественно нового подхода к интеграции принципов проектного обучения и дифференциации образовательного процесса в новый тип обучения — проектно-дифференцированный, организация которого строится на принципах развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков), системно-деятельностного подхода, учета зоны актуального и ближайшего развития (Л. С. Выготский).

Проектное обучение понимается как непосредственное сочетание в учебно-воспитательном процессе проектной формы организации учебной деятельности (система действий учащихся под руководством учителя по поиску решения нестандартных задач через определение проблемы незнания, формулировки цели деятельности, осуществление действий по ее достижению, оценку полученного опыта) и собственно проектирования (решение учащимися практической задачи и использование для этого в качестве средств новых способов деятельности).

В основе проектно-дифференцирован-

ного обучения лежит идея уровневой дифференциации, предполагающей выделение на каждой ступени обучения уровней сформированности навыков проектной деятельности [8]. Различие уровней определяется степенью инициативности и самостоятельности учащегося в ходе проектной деятельности. Такое различие уровней играет роль своеобразной разности потенциалов, ориентирующей заинтересованного школьника и придающей его усилиям необходимый импульс.

При проектно-дифференцированном обучении образовательный процесс строится таким образом, что учащиеся во время разработки проекта (предметного или межпредметного) имеют право на получение обязательного базового набора знаний, интеллектуальных и практических умений, принадлежащих определенной предметной области, навыков само-

организации и коммуникативной деятельности (достичь уровня образовательного стандарта) при одновременном выходе на максимально возможные для каждого обучающегося в данном возрасте и в данной образовательной ситуации творческие достижения.

Организация проектно-дифференцированного обучения в школе позволит использовать накопленный в образовательной практике обширный, разнообразный по методологическим основаниям эмпирический материал в области дифференциации обучения и реализации проектных технологий и сориентировать образование на становление и развитие личности каждого школьника в ее индивидуальности, уникальности, самобытности и неповторимости.

Различие уровней определяется степенью инициативности и самостоятельности учащегося в ходе проектной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артюхов, М. В.* Дифференцированное обучение учащихся в условиях промышленно развитого региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Артюхов. — Новокузнецк, 1996. — 20 с.
2. *Джурицкий, А. Н.* История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джурицкий. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 432 с.
3. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой [и др.]. — М. : Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — (Сер. «Педагогика: классические труды»).
4. *Кларин, М. В.* Индивидуализация обучения в буржуазной педагогике XX века / М. В. Кларин // Советская педагогика. — 1987. — № 7. — С. 124—129.
5. *Пахомова, Н. Ю.* Метод учебных проектов в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. — М. : АРКТИ, 2003. — 112 с.
6. *Плетенева, О. В.* Формирование проектной компетенции школьников в условиях реализации требований ФГОС основного общего образования : методическое пособие / О. В. Плетенева [и др.]. — Н. Новгород : НИРО, 2013. — 134 с.
7. *Поливанова, К. Н.* Проектная деятельность школьников / К. Н. Поливанова. — М. : Просвещение, 2008. — 192 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897.
9. *Фирсов, В. В.* О существе уровневой дифференциации обучения / В. В. Фирсов // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития // URL: http://intellect-invest.org.ua/ruspedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_firsov_o_sushestve_urovnevoj_differenciatzii/.
10. *Якиманская, И. С.* Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.