

## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ HISTORY OF EDUCATION

---

УДК 371.388

DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-5-6-15

**Светлана Ивановна Дорошенко<sup>1</sup>**,  
доктор педагогических наук, доцент,  
Владимирский государственный университет  
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых  
(600000, Россия, г. Владимир, ул. Горького, 87),  
e-mail: cvedor@mail.ru

**Юрий Иванович Дорошенко<sup>2</sup>**,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Владимирский государственный университет  
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых  
(600000, Россия, г. Владимир, ул. Горького, 87),  
e-mail: uidor@mail.ru

### Метод проектов в зарубежной и отечественной педагогике 1920–1930-х годов

Метод проектов рассматривался в отечественной педагогике 1920-х годов как результат заимствования, одна из методических находок педагогов США, направленных на организацию самостоятельной учебной деятельности учащихся. Авторы статьи возражают распространённому мнению о том, что метод проектов некритически пропагандировался в развивающейся советской педагогике как альтернатива всем остальным методам и формам обучения и воспитания. Авторы подчёркивают, что на протяжении всего периода реализации метода проектов в первой трети XX века в педагогических трудах отечественных теоретиков (Н. К. Крупской, А. П. Пинкевича, М. М. Рубинштейна, С. Т. Шацкого) он критиковался за чрезмерный прагматизм, нацеленность на получение выгоды, индивидуализм. Авторы анализируют диалог педагогов США и Советского Союза в рассматриваемый период по поводу педагогических возможностей метода проектов, классификаций проектов, перспектив сочетания метода проектов с другими формами организации образовательной деятельности. Анализируются особенности интерпретации метода проектов в трудах разных педагогов начала XX века. Рассмотрена социологизаторская линия (В. Н. Шульгин и др.) в реализации метода проектов в конце 1920-х годов. Делаются выводы о ряде особенностей проектной деятельности учащихся первой трети XX века: опора на сформированные знания и опыт самого ученика, ярко выраженная социальная значимость, приоритет организаторских и воспитательных задач над образовательными.

**Ключевые слова:** проект, метод проектов в СССР и США, программы ГУСа, единая трудовая школа, зарубежная и отечественная педагогика 1920–1930-х годов

<sup>1</sup> С. И. Дорошенко – организатор исследования, определяет методологию в области истории педагогики и образования, логику отбора и анализа источников, формулирует выводы исследования, оформляет текст статьи.

<sup>2</sup> Ю. И. Дорошенко – координатор исследования, определяет методологию в области всеобщей истории и истории России, формулирует выводы по технологическим аспектам реализации метода проектов и по социальному контексту их реализации.

**Введение.** В 2018 году исполняется сто лет методу проектов. Конечно, о дате рождения можно спорить, но наиболее широко распространённой её версией считается выход в свет в 1918 году работы У. Х. Килпатрика (William Heard Kilpatrick) под названием "The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process" (в данной статье цитируется её репринтное переиздание 1929 года<sup>1</sup>). Для обозначения проблемы подчеркнём, что в широкий научный оборот включена только первая часть названия. Полное же название труда У. Х. Килпатрика, как видим, звучит либо как «Метод проектов. Использование целеполагания в образовательной деятельности», либо как «Метод проектов. Применение целенаправленного акта (действия) в процессе образования». (Понятие «образование», а не «обучение» при переводе мы используем потому, что оно является наиболее широким, включающим и обучение, и воспитание). У. Х. Килпатрик выносит в название работы её главный смысл: с помощью метода проектов формируются не столько отдельные бытовые, трудовые навыки, не столько даже навыки коммуникации, социальной адаптации, применения на практике изученного материала, сколько умение (или, как понятнее нашим современникам, регулятивное универсальное учебное действие) ставить перед собой образовательную цель и достигать её.

Видели ли именно этот смысл метода проектов советские педагоги, обратившиеся к педагогической теории и опыту США в 1920-е годы? Таков ли смысл проектной деятельности в школе сегодня? Почему фактически каждое употребление словосочетания «метод проектов» в трудах отечественных педагогов 1920-х годов сопровождается отсылкой к американской педагогике (как будто метод проектов никак не мог прижиться не только в отечественной образовательной практике, но и в языке педагогов-марксистов рассматриваемого периода)?

Метод проектов в настоящее время широко исследуется в истории педагогики [1–3; 9; 12; 14; 15], в теоретических и практико-ориентированных трудах [4–8; 11]. Но как раз чрезмерное расширение понятий «проект»,

«проектная деятельность» создаёт трудности и в осмыслении этого феномена (иногда встаёт вопрос: что не есть проект в образовательной деятельности?), и в классификациях, и в практической реализации проектной технологии. Обращение к кросс-культурному диалогу о методе проектов, осуществившемуся в 1920-х годах, способствует прояснению его сущности и основных характеристик, а также объясняет особенности исторической «траектории», проделанной методом проектов, способствует развитию историко-педагогического знания в контексте всеобщей истории и истории России.

**Методология и методы исследования.** Авторы опираются на методологические позиции, выработанные в трудах М. В. Богуславского [1] и Г. Б. Корнетова [3]. В данном исследовании применены методы анализа и сопоставления источников и литературы по проблеме исследования, обобщения и систематизации выводов и результатов, генетический метод, терминологические методы.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Метод проектов в педагогике США начала XX века воплощал в себе реформаторскую идею педоцентристского образования без принуждения. При этом он едва ли не терял собственно педагогическое значение «метода», ибо если ребёнок действует только самостоятельно, основываясь на собственных представлениях о цели, перспективах и средствах своего делания, то о методе обучения или воспитания говорить вообще не приходится.

В теории У. Килпатрика главным элементом является вовсе не само делание и не практический продукт (результат), а целеполагание и внутренняя мотивация к деятельности. Основной конфликт современного ему образовательного процесса Килпатрик видел в том, что даже хорошо созданные учебные проблемы часто остаются проблемами учителя и не становятся проблемами ученика. Ответ на вопрос, как привести ученика к сознательному мотивированному целеполаганию, имеет скорее отрицательный ответ: к нему нельзя привести насильно, принудительно.

Американский опыт демонстрирует изначальную интегративность проектной деятельности, нацеленность метода проектов на интересы и мотивы ребёнка, на борьбу с рутинёрством, скукой, однообразием школьной жизни. Вместе с тем этот опыт демонстрирует

<sup>1</sup> Kilpatrick W. H. (Professor of Education, Teachers College Columbus University). The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Eleventh Impression / published by Teaching College, Columbian University. – New York City, 1929. – 27 pp.

рует ограниченность возможностей метода проектов, тесную связь его с педоцентризмом и прагматизмом в педагогике.

Приоритет педагогики США в деле разработки и обоснования метода проектов оспаривается историками отечественной педагогики. Педагоги России разрабатывали идеи, близкие к методу проектов с начала XX века. Наиболее близкими к методу проектов и к обосновывающей его концепции педоцентризма были педагогические разработки и опыт С. Т. Шацкого и его коллег. В тот период учёный явно разделял идеи свободного воспитания, а также активно изучал зарубежный опыт, в том числе, опыт селлементов и опыт педагогов-педоцентристов. В 1905 году, параллельно с Дж. Дьюи, который на протяжении всего периода педагогической деятельности С. Т. Шацкого был его коллегой-оппонентом, С. Т. Шацкий с группой сотрудников начал внедрять метод проектов в образовательный процесс. Акцентом в интерпретации метода проектов педагога была опора не столько на мотивы и желания ребёнка, сколько на его реальный, причём надёжно диагностированный, подтверждённый педагогическими исследованиями опыт.

В управленческом плане внедрение метода проектов тесно связано с именем Н. К. Крупской. В её трудах метод проектов не абсолютизировался, но принимался<sup>1</sup>. Это было связано с тем, что Надежда Константиновна особое внимание обращала на работу с социальной средой, с населением, с повышением общей культуры; иными словами, здесь ведущей была просветительская и даже пропагандистская деятельность, для которой вполне подходил метод проектов. Кроме того, Н. К. Крупская подчёркивала роль труда в образовании, а метод проектов очень соответствовал идеям «Трудовой школы».

Одним из разработчиков «советского варианта» метода проектов был Е. Г. Кагаров<sup>2</sup>. Кроме опоры на интересы детей, творчества и самостоятельности он подчеркнул такую значимую характеристику детских проектов, как копирование тем из взрослой жизни, что явно сближает проектную деятельность с игрой.

<sup>1</sup> Крупская Н. К. Метод проектов в политпросветработе // Коммунистическое просвещение. – 1923. – № 3. – С. 27–31.

<sup>2</sup> Кагаров Е. Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке. – Изд. 2-е. – М.: Работник просвещения, 1928. – 276 с.

В педагогических трудах А. П. Пинкевича дан содержательный анализ целевых заданий или проектов на основании классификации Э. Коллинга<sup>3</sup>. Главное в этой классификации – это проведение идеи связи школы с жизнью, с интересами детей.

Ориентируясь на американский опыт, отечественные педагоги до некоторой степени дистанцировались от него на протяжении всего периода внедрения метода проектов. Они всё время называли метод проектов американским. Яснее всего это сделал М. М. Рубинштейн, который специально подчеркнул американский национальный характер метода проектов в разделе «Метод и народность» главы «Метод, его определители и понятие» в книге «Основы общей методики»<sup>4</sup>. Учёный писал: «Нет никакого сомнения, что на методах Дальтон-плана и проекта и предъявляемых ими к учащимся требованиях – инициатива, организованность, стойкость в стремлении, точность, настойчивость, стремление не терять ни одной минуты даром, практичность и т. п. – лежит ясная печать американца»<sup>5</sup>. Анализируя сущность метода проектов, М. М. Рубинштейн подчеркнул в нём доминирование организаторского начала над содержательным: «Некоторые из современных методов почти исчерпываются организационными приёмами, во всяком случае здесь для них лежит центр тяжести: таковы лабораторный метод, Дальтон-план, метод проектов, отчасти и комплексный путь»<sup>6</sup>. Хотя учёный по понятным причинам не развивал мысли о проигрыше содержательного начала, о возможном снижении требований к уровню предметного образования, общей культуры как самого учителя, так и его учеников-проектантов, эта мысль ясно читается даже в приведённой краткой цитате.

Мы подчёркиваем эту мысль в связи с тем, что в настоящее время также наблюдается явный перекося в сторону организаторских, внешних признаков реформирования школьного образования (ИКТ, преобразование школьного пространства) в ущерб собственно обучению, освоению базового содержания образования. Осу-

<sup>3</sup> Пинкевич А. П. Педагогика. Т. 2. Школьный возраст. Трудовая школа. – М.: Работник просвещения, 1929. – 261 с.

<sup>4</sup> Рубинштейн М. М. Основы общей методики. – Л.: Мир, 1927. – 176 с.

<sup>5</sup> Там же. – С. 26.

<sup>6</sup> Там же. – С. 49.

ществляя исторический анализ, выделим эту доминанту как ещё одну характеристику метода проектов в трудах педагогов и психологов первой трети XX века: метод проектов обуславливал приоритет организаторской работы над освоением предметного содержания.

Согласно идеям советских педагогов, занимавшим социологизаторские позиции (В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина, Б. В. Игнатъев), основным содержанием школьных проектов должны были становиться общественно полезные дела, способствующие строительству социализма. Не случайно именно в их трудах наблюдается абсолютизация метода проектов, возложение на него миссии реформирования школы в целом. В свете такой постановки вопроса методы обучения классифицировались особым образом, так, что выстраивалась не система рядоположенных методов, из которых учитель выбирает нужный и адекватный данному содержанию и педагогическим условиям, а некая генетическая классификация по принципу «от старых – к новым» или даже «от плохих – к хорошим». Конечно, данная интерпретация может быть несколько натянутой, но такая мысль явно присутствует в некоторых педагогических трудах. Так, профессор Б. В. Игнатъев «выделил книжно-словесный, предметный (наглядный) методы обучения, затем эвристический и исследовательский методы. Он писал: «Развитие метода в школе шло от догматического к наглядному, далее – к эвристическому методу, затем перешло к исследовательскому методу проектов» [14]. Справедливости ради надо подчеркнуть, что Б. В. Игнатъев считал каждый последующий метод не отрицанием, а снятием предыдущего: предшествующий метод частично входил в последующие. Уже в определение метода проектов стала входить целевая установка на процесс не только и не просто труда, а социалистического переустройства. От такой трактовки было совсем недалеко до теории «отмирания школы» В. Н. Шульгина, который, как известно, считал само существование школы промежуточным вариантом в процессе всё более активного включения детей с раннего возраста в практику социалистического строительства.

В. Н. Шульгин писал о том, что основными чертами метода проектов являются трудовой, активный, напористый подход к решению поставленных задач, способность

добиваться результатов в тех условиях, в которые поставлены учащиеся, соединение теории с практикой, творчество, оценка результата его практическим воплощением. Такие акценты прямо свидетельствуют о том, что образовательные результаты, которые нельзя немедленно применить на практике и улучшить с помощью их окружающую жизнь, не нужны или, по меньшей мере, не очень актуальны. Нельзя, впрочем, не увидеть и того, что В. Н. Шульгин считал для учеников полезным видеть, выбирать нужное дело (очень важный шаг в разработке ключевых идей проектной методики), реализовывать наилучшие пути для избранного дела.

Б. В. Игнатъев подчеркнул такие, безусловно, важные черты проектной деятельности, как включение предполагаемого проекта в общий план работы, коллективную деятельность учащихся, возможность самостоятельного отбора тем проектов, планирования проектов. Наконец, он справедливо отметил одно из ведущих качеств проекта – завершенность, умение доводить дело до конца и получать результат, а также инструментальность (навыки формируются не в отрыве от жизни, а как инструменты для выполнения задуманного дела-проекта).

Критика метода проектов в 1930-е годы во многом диагностировала доминирование организаторской деятельности над освоением содержания образования: «Новые методы школьной работы, введенные программами ГУСа, потребовали от учителя большого упорного труда. Понятно, что в практике массовой школы выявились серьезные трудности и противоречия, частью обусловленные неподготовленностью учителя, частью вытекающие из некоторых ошибочных положений программ ГУСа. То, что программы ГУСа придавали главное значение методу овладения знаниями в ущерб систематичности и последовательности в обучении, приводило нередко к обеднению и выхолащиванию содержания знаний, к пренебрежению по отношению к основам наук»<sup>1</sup>. Издателям трудов методистов 1920-х годов приходилось оправдывать своих предшественников в связи с тем, что они применяли метод проектов [13].

<sup>1</sup> Равкин З. И. Советская школа в годы перехода на мирную работу по восстановлению народного хозяйства (1921–1925 гг.) // Известия АПН РСФСР. Вып. 22. К истории советской педагогики и школы / отв. ред. Н. А. Константинов. – М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – С.113.



Примерно к таким же выводам пришли в результате дискуссии и представители российского зарубежья – педагоги, изгнанные из СССР в 1920-е годы. Хотя их нельзя заподозрить в «подпевании» советскому «педагогическому генералитету», они тоже осторожно отнеслись к методу проектов. В эмиграции было организовано обсуждение Дальтон-плана, метода проектов, комплексных программ. Е. Г. Осовский цитирует С. И. Гессена, который говорил: «Дальтон-план есть одно из достижений современной педагогики, органически связанное с другими нововведениями и плодотворное лишь в связи с ними, а отнюдь не универсальное средство реформы школы, заменяющее эти последние и делающее их ненужными» [9, с. 17]. Иными словами, новые методы, в том числе метод проектов, признавались одним из средств, причём нуждающимся в системном применении в соответствии с другими нововведениями.

У. Килпатрик осуществил одну из первых в истории педагогики классификаций образовательных проектов. Он выделил четыре их типа.

Первый тип – проект-делание (цель его – делать, достигать, создавать конкретное изделие, воплощать в конкретной материальной форме свой замысел).

Второй тип – проект, представляющий собой целенаправленное использование опыта.

Третий тип – выявление познавательных (интеллектуальных) затруднений и решение проблемы; а также обработка результатов этого решения. (Данный тип близок нашему представлению о технологии создания и решения проблемных ситуаций).

Четвёртый тип – проект, связанный с приобретением знаний и навыков, при реализации которого ребёнок самостоятельно ставит перед собой конкретную образовательную цель и реализует её (при буквальном переводе можно сказать, что ребёнок движется до определённой точки, намеченной им же самим).

Уже современники заметили, что собственно в видах деятельности, описанных в данной классификации, не было ничего особенно нового. Так, производство (изготовление) изделия как основной вид образовательной деятельности можно найти в любой профессиональной, рабочей школе XIX века и более ранних периодов. «Проектное звуча-

ние» этому типу проектов придавала свобода выбора ребёнком идеи, материала, самого будущего изделия.

Метод проектов У. Килпатрика сразу снискал не только сторонников, но и противников. Многие настаивали на сохранении и развитии традиционных форм организации образовательного процесса, указывали на возможность создания и решения учебных проблем вне проектной деятельности.

Сам У. Килпатрик ощутил ввиду многозначной реакции ответственность за развитие идеи метода проектов: можно сказать, коллеги-учителя своим вниманием и даже возражениями «требовали продолжения» той статьи, из которой выросла проектная идея и методика. Он продолжил свою работу, ещё более определённо обозначив свою педоцентристскую линию. Метод проектов представал средством борьбы с любым принуждением, связывался только с наличными интересами и мотивами детей и по сути менял традиционное представление об образовании. Образование у Килпатрика – не столько трансляция культуры, сколько развитие сил ребёнка, образование есть, по его собственному определению, изменение (*education is changing*). Между прочим, возможен и перевод «образование есть обмен», то есть взаимное влияние учителя (он предстаёт здесь педагогом-консультантом) и ученика.

Развитие идей метода проектов в трудах У. Килпатрика повело к обоснованию связи свободной целенаправленной и целенаправленной деятельности и учения. Метод проектов представал не методом учителя, а методом ученика. Можно было бы сказать, что он считался не столько методом обучения, сколько методом учения, но само представление об учении тесно связывалось с традиционной парадигмой «школы учёбы», с «книжным знанием», и поэтому делание ученика в методе проектов лучше не называть учением.

Ещё один важный смысл метода проектов – расширение среды деятельности, социальной активности ребёнка. Ребёнок реагирует на разные раздражители, осуществляет множество реакций. Его деятельность не может и не должна замыкаться на искусственно созданной и контролируемой учителем ситуации обучения. Если уж связывать метод проектов с учением (он всё-таки был направлен на образовательные цели), то он, скорее, метод стимулирования учения, нежели метод его организации.

У. Килпатрик верил в то, что усваиваются и приносят пользу ребёнку только те действия, которые исходят из его склонностей, желаний, являются порождением его активности, свободного творчества. Учебные действия и знания, основанные на принуждении, по мысли У. Килпатрика, не только не приносят ученику пользы, не усваиваются, но и приводят к фрустрации, а потому могут формировать неудачников.

В 1925 году У. Килпатрик, продолжая работать над определением метода проектов, приходит к формулировке “the purposeful way of treating children in order to stir the best in them and then to trust them to themselves as much as possible”, что можно перевести как «целенаправленный путь проявления такого отношения к детям, при котором в них пробуждаются лучшие качества, и они обретают веру в себя».

Старший современник и соотечественник У. Килпатрика Дж. Дьюи указывал на наивность и недопустимость противопоставления интересов ребёнка и учебного плана, специально разработанного содержания образования. Дьюи настаивал на выстраивании баланса, соответствия между интересами ребёнка и содержанием учебного плана. Метод проектов, согласно его концепции, не мог являться единственным и даже наиболее эффективным. Е. Ю. Рогачёва пишет: «Дьюи протестовал против односторонней ориентации на ребёнка. По его мнению, ученики не способны сами планировать ни проекты, ни задания к ним. Им нужна помощь учителя, которая бы гарантировала им длительный процесс обучения. Для Джона Дьюи «проект» не может быть только «инициативой» ребёнка. Он в большей степени является общей инициативой как учителя, так и ученика» [10, с. 205].

В отечественной педагогике первой трети XX века наиболее близкую по отношению к Дж. Дьюи позицию занимал С. Т. Шацкий. Он подчёркивал необходимость использования готового, накопленного человечеством опыта в виде знаний, умений и навыков. Заметим, что сам С. Т. Шацкий не только не настаивал на своём мировом первенстве в деле разработки метода проектов, но несколько раз прямо называл и признавал этот метод и этот опыт американскими<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 3. Статьи, доклады, выступления за 1926–1930 гг. / сост. И. А. Соловков; под ред. И. А. Каирова. – М.: Просвещение, 1964. – С. 80.

В учебнике А. П. Пинкевича метод проектов не только признаётся чисто американским, но и описывается почти исключительно с помощью обширных цитат из работы Э. Коллингса<sup>2</sup>. Проекты классифицируются с первого взгляда весьма просто: игра, рассказывание, экскурсии и трудовые проекты. Однако современному читателю невозможно догадаться, что стоит за названиями Коллингса – Пинкевича. Например, к игре здесь отнесены различные виды эстетической деятельности, к рассказу – пение песен и создание картин, а к экскурсии – изучение проблем социума.

По материалам учебника Пинкевича хорошо видно, что проектная деятельность школы начала XX века понималась просто как приближение обучения к интересам и опыту детей, была направлена на связь школы с жизнью. Некоторые темы вызывают улыбку, например, «Чистка зубов после завтрака» как проект. Очевидно также, что предлагавшиеся темы не сопоставимы между собой по затратности времени, трудности, необходимости образовательных, трудовых усилий: одно дело – чистка зубов или хотя бы и школьного двора, а другое – разведение дынь, требующее нескольких месяцев труда.

Остановимся на вопросе включения проектов в план работы советской школы. Эта установка, а также настоятельная необходимость делать проекты общественно полезными очень затрудняла работу учителей. В результате только в половине отслезенных в те времена опытов проектная деятельность была доведена до конца, был получен настоящий общественно значимый результат. Хотя, если признать эти результаты честными, такая статистика свидетельствует, скорее, в пользу проектов, так как образовательные результаты вообще не могут быть стопроцентными. Кроме того, в проектной работе мыслилось «последствие»: по окончании работы ученики сами должны были решать, продолжать им подобную деятельность или перейти к следующему проекту (поэтому незаконченные проекты могли иметь продолжение).

В соответствии с установкой на связь школы с жизнью планы проектной деятельности школ существенно отличались в городе и в сельской местности. Развитие этого

<sup>2</sup> Пинкевич А. П. Педагогика. Т. 2. Школьный возраст. Трудовая школа. – М.: Работник просвещения, 1929. – 261 с.

вопроса показало, что потенциал проектных возможностей в селе выше, чем в городе. Для городских школьников были предложены такие проекты, как поддержание чистоты в квартире, дворовые цветники и насаждения, работа в яслях, на детских площадках. Конечно, в сравнении с повышением яйценоскости кур, с повышением урожая картофеля всё это выглядит значительно бледнее.

Таким образом, в молодой советской школе стала формироваться целая система проектов, возник опыт включения предметных знаний в проектную деятельность. Стала возникать практика параллельных проектов по освоению содержания разных дисциплин.

Междисциплинарность метода проектов поддерживалась тем, что едва ли не большинство проектов вообще связывались не с предметами, а с общественной деятельностью. В результате возник интересный феномен, довольно резко отделивший советский метод проектов от американского: у американцев метод проектов был дидактическим, а в СССР становился воспитательным по преимуществу. Более того, успешность работы школы начинала измеряться успешностью проектов в экономическом отношении. В. Н. Шульгин, директор Института методов школьной работы, писал: «результаты работы по методу проектов должны измеряться не только образовательно-воспитательным эффектом, но и степенью разрешения той хозяйственной, политической, культурно-просветительской работы, которую в порядке выполнения промфинплана культурное учреждение взяло на себя» [по: 14].

К началу 1930-х годов активное и нарочитое внедрение метода проектов и комплексной системы обучения привели к отрицанию предметной дифференциации.

**Заключение.** Обобщая результаты исторического обзора реализации метода проектов в первой трети XX века, можно прийти к следующим выводам: метод проектов параллельно развивался в США и в России в начале XX века, но считался американским методом, и именно так его называли отечественные педагоги. Сущность метода проектов была более глубоко вскрыта Дж. Дьюи, но главным пропагандистом этого метода стал У. Х. Килпатрик. Для него метод проектов был главным средством реализации идей педоцентризма, средством поддержания у детей интереса к учёбе и жизнедеятельности

в целом, реализации их желаний, мотивов, спонтанно возникающих планов. Главной характеристикой метода проектов у Килпатрика предстаёт сознательная, мотивированная постановка и реализация цели деятельности. Поэтому любое выполненное с желанием, по инициативе самого ученика дело или действие могло называться проектом. У. Х. Килпатрик дал одну из первых классификаций проектов.

Дж. Дьюи подверг критике абсолютизацию метода проектов У. Килпатриком, в особенности одностороннее фокусирование на интересах и желаниях детей без учёта образовательного контекста, требований культуры, требований общества, которые предъявляются к ученикам. У Дьюи в Лабораторной школе также велась успешная проектная деятельность.

В отечественной педагогике первой трети XX века метод проектов наиболее значительное развитие получил в связи с применением его к практике общественно-экономических преобразований. В первые годы советской власти он в большей степени рассматривался как один из заимствованных зарубежных методов, способствующих связи школы с жизнью, преодолению однообразия учебного труда, развитию коммуникативных качеств, а также целеполагания, планирования, умения доводить дело до конца. Была также подчеркнута связь метода проектов с игрой, с художественным и научным творчеством. Развитию метода проектов способствовали труды С. Т. Шацкого, Н. К. Крупской, А. П. Пинкевича. К началу 1930-х годов метод проектов приобрёл преимущественно воспитательно-пропагандистский характер, стал утрачивать свои дидактические возможности и особенности. Организация школьной работы при реализации этого метода стала доминировать над содержанием; этот процесс был поддержан не очень успешными попытками преодолеть предметную раздробленность и достигнуть междисциплинарного единства и интеграции. В этом качестве метод проектов стал сближаться с теорией отмирания школы (В. Н. Шульгин). Довершением этого разрушительного процесса стало включение экономического, практического эффекта от проектной деятельности учащихся в систему критериев успешности работы школы.

Во времена своего расцвета метод проектов отразился в методиках преподавания различных предметов, например, рус-

ского языка и литературы (М. А. Рыбникова), математики (Ф. П. Новоселов) и т. д. Эти работы, от которых потомкам пришлось «защищать» методистов, доказывая их непри-

частность к «перекосам» и «прожектерству», могут быть проанализированы на предмет реализации проектной технологии в современной школе.

#### **Список литературы**

1. Богуславский М. В. История педагогики. Методология, теория, персоналии. М.: Ин-т эффективных технологий, 2012. 436 с.
2. Дорошенко Ю. И. О применении метода проектов в технологическом обучении. Письма в Эмиссия. 2013. Июнь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2007.htm> (дата обращения: 13.06.2018).
3. Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое осмысление Октябрьской революции 1917 года // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 6–16.
4. Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учеб.-метод. пособие / под ред. Ю. П. Дубенского. Омск: ОмГУ, 2005. 59 с.
5. Лазарев В. С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292–307.
6. Лушников И. Д., Ногтева Е. Ю. Проектная и учебно-исследовательская деятельность в образовательных организациях дополнительного образования: метод. рек. Вологда: ВИРО, 2013. 48 с.
7. Метод проектов: сб. науч. трудов. Сер. Современные технологии университетского образования / под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск: Белорус. гос. ун-т, 2003. 240 с.
8. Несговорова Н. П., Недюрмагомедов Г. Г., Моисеева Л. В. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога. Курган: Изд-во КГУ, 2013. 316 с.
9. Осовский Е. Г. Российское Зарубежье: педагогическая наука в изгнании (20–50-е годы XX века) // Российское зарубежье: образование, педагогика, культура. 20–50-е годы XX века: материалы II Всерос. науч. конф. (г. Саранск, 16–18 окт. 1997 г.). Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 1998. С. 8–21.
10. Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. Владимир: ВГПУ, 2005. 333 с.
11. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога / Н. П. Несговорова, Г. Г. Недюрмагомедов, Л. В. Моисеева [и др.]. Курган: Изд-во КГУ, 2013. 316 с.
12. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике (на основе сравнительного анализа): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Омск, 2007. 24 с.
13. Рыбникова М. А. Избранные труды / ред. Д. Д. Благой [и др.]; сост. В. В. Щевелев. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 609 с.
14. Фарафонова И. В. Метод проектов в России в начале XX века // Учёные записки Орловского государственного университета. 2016. № 2. С. 302–307.
15. Lynn M. Burlbaw, Mark J. Ortwein, J. Kelton Williams. The Project Method in Historical Context [Электронный ресурс] // Stem Project-Based Learning. Sense Publishers. 2013. Pp. 7–14. Режим доступа: <https://www.link.springer> (дата обращения: 13.06.2018).

**Статья поступила в редакцию 16.08.2018; принята к публикации 10.09.2018**

#### **Библиографическое описание статьи**

Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. Метод проектов в зарубежной и отечественной педагогике 1920–1930-х годов // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 5. С. 6–15. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-5-6-15.



**Svetlana I. Doroshenko<sup>1</sup>,**  
*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,  
Vladimir State University  
named after A. G. and N. G. Stoletovs  
(87 Gorky st., Vladimir, 600000, Russia),  
e-mail: cvedor@mail.ru*

**Yuriy I. Doroshenko<sup>2</sup>,**  
*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Vladimir State University  
named after A. G. and N. G. Stoletovs  
(87 Gorky st., Vladimir, 600000, Russia),  
e-mail: uidor@mail.ru*

### **Method of Projects in Foreign and Domestic Pedagogy 1920–1930-ies**

The method of projects was considered in the domestic pedagogy of the 1920s as a result of borrowing, one of the methodological findings of US teachers aimed at organizing independent student learning activities. The authors of the article object to the widespread opinion that the method of projects was uncritically propagated in developing Soviet pedagogy as an alternative to all other methods and forms of education and upbringing. The authors emphasize that throughout the period of the implementation of the method of projects in the first third of the twentieth century, in the pedagogical works of domestic theorists (N. K. Krupskaya, A. P. Pinkevich, M. M. Rubinshtein, and S. T. Shatsky), he was criticized for excessive pragmatism, focus on gain, individualism. The authors analyze the dialogue of teachers of the United States and the Soviet Union in the period under review regarding the pedagogical possibilities of the method of projects, classifications of projects, and prospects for combining the project method with other forms of organizing educational activities. The peculiarities of the interpretation of the project method in the works of different teachers of the early twentieth century are analyzed. The sociologic line (V. N. Shulgin and others) was considered in the implementation of the project method in the late 1920s. Conclusions are drawn about a number of features of the project activity of students of the first third of the twentieth century: reliance on the knowledge and experience of the pupil, pronounced social significance, priority of organizational and educational tasks over educational ones.

**Keywords:** project method in the USSR and the USA, project, state academic council programs, unified labor school, foreign and domestic pedagogy 1920–1930 years, especially the project activities

#### **References**

1. Boguslavskij M. V. Istoriya pedagogiki. Metodologiya, teoriya, personalii. M.: In-t ehffektivnyh tekhnologij, 2012. 436 s.
2. Doroshenko Yu. I. O primenenii metoda proektov v tekhnologicheskom obuchenii. Pis'ma v Ehmissiya. 2013. Iyun' [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.emissia.org/offline/2013/2007.htm> (data obrashcheniya: 13.06.2018).
3. Kornetov G. B. Istoriko-pedagogicheskoe osmyslenie Oktyabr'skoj revolyucii 1917 goda // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 3. S. 6–16.
4. Kralya N. A. Metod uchebnyh proektov kak sredstvo aktivizacii uchebnoj deyatel'nosti uchashchihsya: ucheb.-metod. posobie / pod red. Yu. P. Dubenskogo. Omsk: OmGU, 2005. 59 s.
5. Lazarev V. S. Proektnaya deyatel'nost' v shkole: neispol'zuemye vozmozhnosti // Voprosy obrazovaniya. 2015. № 3. S. 292–307.
6. Lushnikov I. D., Nogteva E. Yu. Proektnaya i uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v obrazovatel'nyh organizacijah dopolnitel'nogo obrazovaniya: metod. rek. Vologda: VIRO, 2013. 48 s.
7. Metod proektov: sb. nauch. trudov. Ser. Sovremennye tekhnologii universitetskogo obrazovaniya / pod obshch. red. M. A. Gusakovskogo. Minsk: Belarus. gos. un-t, 2003. 240 s.
8. Nesgovorova N. P., Nedyurmagedov G. G., Moiseeva L. V. Tekhnologiya proektov v professional'noj deyatel'nosti pedagoga. Kurgan: Izd-vo KGU, 2013. 316 s.

<sup>1</sup> S. I. Doroshenko – organizer of the study, defines the methodology in the history of pedagogy and education, the logic of selection and analysis of sources, formulates the conclusions of the study, prepares the text of the article.

<sup>2</sup> Yu. I. Doroshenko – coordinator of the research, defines the methodology in the field of general history and history of Russia, formulates conclusions on the technological aspects of the implementation of the method of projects and social context of their implementation.

9. Osovskij E. G. Rossijskoe Zarubezh'e: pedagogicheskaya nauka v izgnanii (20–50-e gody HKH veka) // Rossijskoe zarubezh'e: obrazovanie, pedagogika, kul'tura. 20–50-e gody HKH veka: materialy II Vseros. nauch. konf. (g. Saransk, 16–18 okt. 1997 g.). Saransk: Mordov. gos. ped. in-t im. M. E. Evsev'eva, 1998. S. 8–21.
10. Rogacheva E. Yu. Pedagogika Dzhona D'yui v HKH veke: kross-kul'turnyj kontekst. Vladimir: VGPU, 2005. 333 s.
11. Tekhnologiya proektov v professional'noj deyatel'nosti pedagoga / N. P. Nesgovorova, G. G. Nedyurmagedov, L. V. Moiseeva [i dr.]. Kurgan: Izd-vo KGU, 2013. 316 s.
12. Pen'kovskih E. A. Metod proektov v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoy teorii i praktike (na osnove sravnitel'nogo analiza): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Omsk, 2007. 24 s.
13. Rybnikova M. A. Izbrannye trudy / red. D. D. Blagoj [i dr.]; sost. V. V. SHChevelev. M.: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1958. 609 s.
14. Farafonova I. V. Metod proektov v Rossii v nachale HKH veka // Uchyonye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 2. S. 302–307.
15. Lynn M. Burlbaw, Mark J. Ortwein, J. Kelton Williams. The Project Method in Historical Context [Elektronnyj resurs] // Stem Project-Based Learning. Sense Publishers. 2013. Pp. 7–14. Rezhim dostupa: <https://www.link.springer> (data obrashcheniya: 13.06.2018).

***Received: August 16, 2018; accepted for publication September 10, 2018***

***Reference to the article***

Doroshenko S. I., Doroshenko Yu. I. Method of Projects in Foreign and Domestic Pedagogy 1920–1930-ies // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 5. Pp. 6–15. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-5-6-15.