УДК 159.9.01

М.В. Хозиева

Проектная форма обучения как метод психологической реконструкции онтогенеза словесного творчества

Аннотация:

Описывается проектная форма обучения как метод психологической реконструкции онтогенеза словесного творчества. В статье представлены проекты по словесному творчеству.

Ключевые слова: словесное творчество, проектная форма обучения, психология обучения

Об авторе: Хозиева Марина Владимировна, кандидат психологических наук, Государственный университет «Дубна», доцент кафедры клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: aniram_h@mail.ru

Исследование основных этапов развития словесного творчества (СТ) неизбежно подводит нас к анализу проблемы обучения словесности. Результаты проведенного нами исследования разных моделей обучения СТ позволяют сделать вывод о том, что СТ имеет разные траектории развития в зависимости от его включенности в контекст бытия (здесь имеются в виду все виды деятельности, которые осуществляет человек) [14].

В условиях экспериментально организованного обучения важно найти содержание и форму такой деятельности, в рамках которой СТ возьмет на себя ряд новых задач и новые функции, и тем самым задаст в качестве цели начинающие осваиваться ребенком новообразования. При выборе данной формы экспериментального метода мы руководствовались тем, что необходимым моментом успешного движения в осваиваемом СТ является в первую очередь личностная значимость для ребенка всей социальной ситуации обучения, в рамках которой СТ выполняет функцию посредника при решении задач общения, познания, взаимодействия. Для каждого возраста ребенка, по нашим исследованиям [10; 13; 14], возможно найти такое содержание СТ, которое будет соответствовать зоне его ближайшего развития. Фактически через СТ происходит раскрытие общечеловеческого содержания бытия, поэтому жесткие условия планомерно-

поэтапного формирования должны уступить место «мягкому» варианту выбора ребенка. От сюжетной схемы к этической, от жанровой, композиционной и лексической к их интегрированному варианту в рамках стилистической схемы, от первых шагов необходимой авторской децентрации к центрации на основе новой авторской позиции и т.д. – таковы общие направления выстраивания содержания каждого экспериментального проекта.

При конкретной разработке содержания и то, и другое обстоятельство способствуют расширению возможности ориентировки в основаниях человеческих отношений, в интерпретации мотивов действий, в том новообразовании развивающейся личности, которое все чаще в настоящее время именуется «психологической компетентностью». А если учесть, что «любая полноценная деятельность в качестве естественного результата предполагает *учение* (как изменение самого субъекта в ходе деятельности, как творчество – переход ко все новым и новым задачам), то представляется логичным раскрывать опосредствующие возможности таких видов деятельности, среди которых своей особой функцией (а, следовательно, развитием и структурой) выделяется моделирование» [12, с. 5]. Моделирование в виде целого ряда проектов реализуется с 1989 года в различных школах гг. Сургута, Москвы, Пущино, Протвино, Дубны, Воскресенска, Снежинска, в Межрегиональной компьютерной школе [7].

Под *проектом, проектной* формой обучения, *проектной* формой деятельности понимается «целый комплекс оснований, позволяющих одновременно сочетать многоопосредствованное движение учащихся в материале с исследовательскими процедурами, органично встроенными в ткань этого материала» [7, с. 196]. А основной единицей осваиваемого содержания на разных стадиях должны быть предметная модель и специализированная знаковая среда, которые в существенных и несущественных обстоятельствах (желательно, специально подобранных, спроектированных) представляют некоторый фрагмент действительности, а более широкий контекст деятельности моделирования должен позволить задавать существенные деятельностные ориентиры как учащемуся, так и руководителю проекта [12].

В целом, проектную форму обучения мы связываем, во-первых, с особого рода **содержанием**, доступным на каждом шаге освоения СТ детям и взрослым. В предметном отношении это содержание должно представлять собой относительно целостную область понятий, в логическом – выстраиваться в иерархию, а в психологическом – «укладываться» в схему ООД и быть необходимым и достаточным для выполнения основных действий СТ.

При этом важно определить исходный уровень СТ: рассказа, чтения, письма, владения композицией, стилем и др. Дело здесь не только в установлении уровня для последующего сравнения, но главное – тех средств, которыми располагает учащийся. Последующие шаги формирования ориентированы на включение имеющихся средств, как правило, спонтанно возникших, эмпирических по характеру обобщенности, фрагментарных по структуре и существенно неполных, в более мощные, культурно упорядоченные и квалифицированно психологически заданные. Обобщение и переструктурирование уже освоенных средств будет происходить в ходе решения различных задач.

Во-вторых, для проектной формы обучения характерна **совместная продуктивная деятельность** как один из редких в методическом отношении вариантов развернутой **интерсубъективности**, отвечающей положению Л.С. Выготского о становлении психического *из внешнего во внутреннее*. Формы совместного решения задач в проектном обучении должны стремиться к полноценной диалогичности, когда слово, обращенное к другому, есть также слово, обращенное к самому себе, а весь контекст и подтекст учебной ситуации становится осознаваемым каждым участником группы. Это непривычно для обучения и психологического экспериментирования с организацией совместной деятельности. И внешне – исследователю – и внутренне – участнику группы – кажется, что восхождение в содержании идет само собой, поскольку в каждый момент времени кто-то из участников группы непременно схватывает ближайшие цели и задачи, лежащие в зоне ближайшего развития группы; эти задачи открыты для выбора и понимания всеми участниками группы на каждом этапе деятельности. В этом состоит принципиальное отличие проектной формы обучения от директивно задаваемой образовательной ситуации, определяемой педагогом в традиционном обучении.

В-третьих, **индивидуальное движение** участника в проекте оказывается таким образом управляемым сразу двумя существенными основаниями – содержанием и формой деятельности, – каждая из которых, имея свой внутренний ритм в этом микрогенезе, выстраивает череду актуальных и доступных задач и средств их решения. Даже в случае отягощенного дефектом онтогенеза доступная совместность деятельности означает максимальной силы средство для реконструкции дизонтогенеза и одновременно перспективную попытку взрослого развернуть полноценное, т.е. опосредствованное социальными отношениями со сверстниками и взрослыми решение групповой задачи. Иными словами, проектная форма обучения является квинтэссенцией приложения усилий психологической школы Выготского к практической коррекции детского развития,

поскольку соединяет все наиболее сильные моменты действительности и возможности ребенка в едином комплексе. Важным для нас обстоятельством является то, что такая деятельность, «не являясь ни на йоту в прямом смысле учебной, неизбежно продуцирует эффективный процесс опосредствования (переход от предметности к ее знаковым эквивалентам, от непосредственности действия к его инструментальности, от синкретичности к обобщенности), который, в свою очередь, ведет ее к совершенствованию» [12, с. 5].

Таким образом, экспериментальные исследования, в задачу которых входило определение условий контролируемого формирования СТ в различных вариантах, проводилось в рамках проектной формы обучения. Для каждого проекта были созданы учебные пособия, отличия которых по сравнению с традиционными учебниками состояли в следующем: 1) в отвечающем требованиям проблематичности, эвристичности и схематичности содержании; 2) в обеспечивающей ориентировку учащегося в общем и частном движении в проекте структуре содержания; 3) в доминировании естественной упорядоченности изложения (отсутствие директивности, диалогичность, проблематизация повествования, словом, все, что есть в «настоящем» СТ); 4) в значительном количестве учебных задач, решение которых может быть осуществлено в различных формах учебной работы и последовательность которых моделирует восхождение по системе понятий данной предметной области (использовались все известные типы варьирования учебных задач в планомерно-поэтапном формировании [1]).

Процедура формирования, реализуемая с середины 90-х гг. в исследованиях наших коллег [2], была сведена к схеме и описана И.П. Греховой [3].

Структура каждого занятия (одного– двух– или трехчасового[3]) в проекте (общей продолжительностью 36-52 часа) была примерно такова: 1) краткое введение, которое делает руководитель, посвященное обзору актуального состояния работы в проекте; 2) анализ устных или письменных работ, выполненных на предыдущем занятии (без оценивания); 3) постановка новой задачи; 4) постановка конкретных задач и заданий ученикам (или самостоятельная постановка учащимися в группе или микрогруппах); 5) краткое обобщение по текущему или перспективному материалу; 6) выполнение и представление учащимися своих работ в микрогруппах, индивидуально и перед классом

[3] Здесь и далее все методические замечания имеют общий вид; конкретизация содержательных и методических моментов формирования осуществлялась в зависимости от возраста детей, состава групп, экспериментальной задачи и др.

(в том числе: представление планов творческих работ, инсценировок, рисунков, макетов и др.), обсуждение творческих работ, решение задач и выполнение заданий, предложенных руководителем (или самими учащимися) и т.д.; 7) обсуждение (рефлексия) работы в проекте, уяснение домашних заданий, планирование грядущих работ.

Каждый из проектов имеет вполне самостоятельный статус, вместе с тем все они созданы и выстроены в определенном порядке, позволяющим решать задачи последовательного развертывания СТ. Движение от простой жанровой формы к более сложной; от примитивной игровой драматизации до режиссуры; от элементарного делового письма к исповедальности в форме дневника; от первых опытов анализа лексикона произведения до постижения сущности языка и т.д. – все это не дискретное, пооперациональное обучение, когда его смысл открывается по окончании обучения, а целесообразность сокрыта на каждом этапе, но последовательное освоение пространства СТ во всем его многообразии: жанровом, стилистическом, композиционном и т.д. Каждый проект, будучи целостным и завершенным, имеет с самого начала понятную для учащегося цель (создание своего произведения), открывает новые горизонты для становления СТ, очерчивает зону ближайшего развития ребенка, тем самым показывая безграничность и бесконечность такой формы бытия как СТ.

Кратко прокомментируем содержание и методический абрис проектов по трем направлениям освоения СТ: идеи, композиции и языка, а также формы взаимодействия участников проекта.

Общей целью проектов «Сказка» (предназначенного в основном для младших школьников) и «Сказка для дошколят» [8] является создание доступными для ребенка средствами собственной сказки. Деятельность участников проекта подразделяется на два направления: *написание* (рисование иллюстраций, подготовка макета книжки, подготовка элементов инсценировки и др., аппликация, лепка и проч.) своей сказки и *выполнение цикла заданий,* предложенных в учебном пособии. Оба направления, будучи развернутыми с самого начала проекта, психологически обеспечивают гарантированное развитие речи, письма, произвольности действия, художественного мышления и других новообразований, необходимых для продуктивного в дальнейшем осуществления учебной деятельности. Реализация общего замысла Проекта осуществляется при параллельном решения ряда задач: 1) формирование у детей средств моделирования; (под *средствами* имеются в виду любые формы представления сказки: рисование, лепка, аппликация, конструирование, макетирование, художественное чтение и инсценировка, СТ (устная и

письменная речь) – парафраз, дополнение, компиляция, подражание, создание новой сказки); 2) освоение средств материализации (схематизации, в том числе с помощью отмеченных выше средств) существенных отношений сказочных персонажей, обсуждении и анализе их (в микрогруппе и в классе в целом); 3) формирование предпосылок для развертывания полноценного СТ (включение устной и письменной речи в контекст жизненных интересов ребенка; использование для СТ для анализа персонажей, событий, обстоятельств и отношений, волнующих детей).

Содержательно выбор сказочного материала в качестве начального для формирования СТ обусловлен тем, что «притягательная сила сказки кроется в ее удивительно тонкой психологической природе, учитывающей потребности растущего человека в особой форме посвящения в сограждане соответствующего ему общества» [8, с. 77]. Трудно найти более эффективную форму СТ, «которая столь органично сочетала бы в себе образование (познавательной и нравственной сфер личности), искусство (театр) и религию (мифологию), была бы одновременно общественно значима (задана как норма) и способна к видоизменениям (импровизациям), эмоционально гармонична, нравственно корректна и сюжетно доступна» [там же]. Кроме того, «принципиальная возможность смены роли, свобода в проигрывании самых причудливых сюжетных вариантов (*заходов* и *исходов*), открытость материала и доступность речевых конструкций, неисчезающая актуальность житейских коллизий, классическая эмоциональная схема завязки – кульминации – катарсиса» [там же, с. 81] – все эти преимущества сказки справедливо делают ее начальным материалом для развития СТ.

«Драматургически» все учебные события разворачиваются вокруг Сказочника, роль которого берет на себя взрослый, становящийся организующим началом проекта, создающим мотивацию, определяющим задачи и ненавязчиво подводящим детей к открытию средств их решения. Принципы организации проектной деятельности таковы: развитие ориентировки детей во все более сложных формах совместной деятельности; обеспечение собственного построения ориентировки ребенком в проектной задаче и системе отношений с партнерами; преемственность содержания и форм организации совместной деятельности; игровой характер деятельности в проектах (в качестве методического императива возможен даже оксюморон *игровая учебная деятельность*); чрезвычайная значимость для развития опыта продуктивного общения и взаимодействия детей; особая, психологически квалифицированная, ненавязчивая и свободная от

дидактизма позиция взрослого, задающего контекст взаимоотношений в проектной группе.

Проект «Новая сказка» [6], являясь, с одной стороны, логическим продолжением проекта «Сказка», в то же самое время выполняет самостоятельную задачу: создание новых сказок по старым мотивам. Дети исследуют сказки Г.Х. Андерсена, Ш. Перро, Е. Шварца, Т. Янссон, А. Линдгрен, А. Де Сент Экзюпери и др. со сверхзадачей усовершенствовать, переписать или создать свою сказку для нашего времени, для себя, своих друзей, родителей, учителей, для будущих детей и т.д. Среди заданий проекта (он предназначен для учащихся 4-7 классов) – редактирование сказки, продолжение и завершение литературных сказок, изменение сюжета известной сказки, введение новых обстоятельств и героев, создание аналогичных сказок с другими героями, сочинение сказки в микрогруппе и сочинение собственной сказки.

Например, в одном из заданий по сказке Г.Х Андерсена «Гадкий утенок» предлагается назвать период (или периоды) жизни, когда каждый человек является «гадким утенком», а также описать препятствия, которые предстоит пройти человеку, чтобы стать «лебедем». Помимо развертывания важных для данного возраста психологических обстоятельств, в ходе проекта происходит освоение композиции жанра сказки. К примеру, на занятии все по той же сказке «Гадкий утенок» дается задание выяснить, кто в данной сказке выступает «главным злодеем», «дарителем», «помощником», каков основной «волшебный предмет» и есть ли в данной сказке элементы кумулятивного повтора (по схеме В.Я. Проппа)? А освоение формы, содержания, средств художественной выразительности происходит в ходе выполнения ряда заданий. В частности, детям предлагается переписать сцену представления мамой-уткой своего семейства из мультфильма по-своему, добавив в нее на выбор либо больше добра либо больше зла со стороны птичьего «общества».

Вообще, система заданий, развертываемая в ходе проекта и переходящая от проекта к проекту, рассчитана на усложнение всех моментов содержания СТ: сюжетных, композиционных, идейных, тематических, языковых и т.д. Изменение содержания и нарастание сложности происходит не только по каждой выделенной нами линии, но и целый ряд задач предопределяет интеграцию и симультанизацию отдельных этапов работы детей со словесностью. Анализ подходов к обучению словесности в школе неизбежно приводит к выводу о дискретности задач, эклектичности его форм и методов. Помимо сугубо операционально-технических действий СТ, отрабатываемых в проектной

форме обучения по всем эвристическим канонам формирующих процедур, важнейшей линией движения является освоение ребенком контекста своего личного бытия (соотношения прошлого, настоящего и будущего, обстоятельств жизни и цены смерти и др.) и подтекста литературных произведений, которые по сути следует понимать как возведение в квадрат, умножение на отраженный в личности автора контекст своей эпохи. Моделирование жизни в СТ (в литературе) и открытие в нем знаков жизни есть достойнейшее упражнение становящегося мышления ребенка. Будучи временами таким буквальным, конкретным и навязчивым, оно на самом деле есть творческое погружение в контекст бытия, без которого постижение подтекста словесности никогда не будет глубоким и существенным [там же].

«Сказка» и «Новая сказка» «выводят» на необходимый уровень постижения биографии как драматического произведения, поэтому логическим продолжением выступает проект «Мое открытие Пушкина» [5], который можно назвать особым «пушкинским обществоведением». По мнению автора проекта, биография не является ни хронологией, ни летописью, она - *история* в первозданном значении этого слова. Будучи исследуемой и рассказываемой, она последовательно переходит из жанра сказки в жанр новеллы, а затем от документальности столь же быстро возвращается к не знающей удержу фантазии. Через призму жизненных коллизий А.С. Пушкина происходит постижение участниками проекта как поэтического творчества вообще, так и особого колорита пушкинской эпохи, при этом неизбежным в силу системы заданий предлагаемых в ходе проекта является сравнение пушкинской биографии со своей. Self made man – человек, который сам себя сделал – таков, как правило, ее подтекст, сформированный контекстом бытия жреца словесности. Тем не менее, жизненная философия, просто и естественно применяемая к нашему великому соотечественнику, есть следствие удивительной загадки похожести наших с Пушкиным впечатлений от жизни [там же].

Как пишет автор проекта В.Б. Хозиев, при всей внешней механистической и прагматической направленности сравнений, во всяком случае легкое и свободное обращение с классикой должно быть нормой любого времени, тем более, если речь идет об образовании. Классику уже ничем не испортить, она потому и классика, что прошла сквозь толщу времени без явных потерь. Авторитету Мастера, как и его произведениям, навредить невозможно, но, чтобы понять их, нужно по-своему прожить и осмыслить их художественный опыт. Объяснение мотивов, постижение условий и обстоятельств поступков и творческих усилий нашего героя и является в конечном счете целью

самостроительства и образования [там же].

Данный же проект является примером того, как возможно освоение литературы и литературоведения в школе в двух направлениях: через освоение ребенком контекста своего личного бытия (соотношения прошлого, настоящего и будущего, обстоятельств жизни и цены смерти и др.) и подтекста литературных произведений, которые, по сути, следует понимать как возведение в квадрат, умножение на отраженный в личности автора контекст своей эпохи. Моделирование жизни в словесном творчестве (в литературе) и открытие в словесном творчестве знаков жизни есть достойнейшее упражнение становящегося мышления ребенка. Будучи временами таким буквальным, конкретным и навязчивым, оно на самом деле есть творческое погружение в контекст бытия, без которого постижение подтекста словесности никогда не будет глубоким и существенным [там же]. В качестве примера можно привести задания на аналогичное фрагменту пушкинских воспоминаний создание фрагмента из собственных воспоминаний о своей жизненной удаче, быть может, имевшей место не только в школе.

Этот проект, по жанру будучи биографическим исследованием, жизнеописанием, анализом контекста бытия, предназначен для школьников 4-7 классов. В качестве сверхзадачи проекта автор предлагает написание эссе или биографического очерка с названием «Мое открытие Пушкина». Эта сверхзадача распадается на череду кратких заданий по зарисовкам, биографическим очеркам, описаниям, догадкам, эссе, а также попыток ответить на вопрос о причинах тех или иных событий и др. Например, предлагается расписать сцену, которую достаточно условно можно было бы назвать признанием гениальности или наоборот, типичности пушкинского дарования; или же написать фантастический рассказ о как будто произошедшем чуде: Пушкин остался жив после дуэли.

В данном проекте, по мнению автора, письменная речь, «должна получить статус «оперативной записи», когда отображению подлежит все, что будоражит ум и чувства ученика. Это может быть смесью дневника, черновика своих словесных проб, авторских и «чужейных» ремарок, художественных и карикатурных портретов и др. Конечно, искушение смоделировать пушкинское время изжить даже в методическом абрисе абсолютно невозможно, но в данном случае это другое. Постепенно в ходе проекта поняв, что любой день личности масштаба Пушкина является национальным достоянием, возможно, к учащимся придет уверенность и в своей значимости для хода российской истории. Дневниковое стенографирование, таким образом, предстанет как естественный

технический шаг оформления прожитого, продуманного, прочувствованного. Значимость себя, как и Пушкина, значимость не только для своих близких, друзей, знакомых, но, быть может, для грядущих поколений, для своих правнуков - таков психологический радикал Проекта [там же, с. 2].

Еще один проект – «Я к Вам пишу…» [11] – жанрово посвящен письму (5-9 классы), а сюжетно представлен как школа корректоров. Участники проекта описывают себя в письме, разъясняют свою позицию, дают поручения, рассказывают о чем-либо с деловой и художественной точностью и т.д. Есть задания на корректуру, завершение разных фрагментов письма, заполнение пробелов в письме, восстановление письма, на обсуждение истории письма, исследование писем известных людей, составление классификации писем и т.д. К примеру, в одном из заданий предлагается составить классификацию писем по адресату, автору и авторской позиции, стилю, содержанию, цели и даже весу, заглавной букве и цвету бумаги. Есть задания написания письма за какого-либо героя, например, за Пьера Безухова Наташе Ростовой, Элен Курагиной или автору романа «Война и мир»; продолжения письма или же написание собственного письма в прошлое, письма самому себе (через 20 лет), письма другу, родителям и т.д., в том числе в разных жанрах: письмо-зарисовка, упрек, одобрение, совет, ироничное письмо, признание, письмо-монолог и др. Данный проект реализует задачу личностного развития: через освоение эпистолярного (диалогового по существу, хотя и письменного) жанра происходит выработка младшим подростком своей собственной позиции, а также существенное продвижение в грамматике, стилистике и пунктуации.

Проект «Рассказ-новелла» [11] ориентирован на рассказ и новеллу, как на основные и первичные формы повествовательного мастерства. Сверхзадачей проекта является возведение моста между обыденной речевой практикой рассказа младшего подростка и виртуозными формами повествования мастеров слова. Рассказы А. Моруа, В.М. Шукшина, М.М. Зощенко, А.П. Чехова, Л.Н. Андреева, А.И. Куприна и др., составляющие золотой фонд мировой литературы и представленные в учебном пособии, основательно обсуждаются, анализируются и перефразируются в проекте. Так, детям предлагаются задания на развертывание композиционных элементов предложенных сюжетов, написание собственных сюжетов, введение диалогов, монологов, пейзажных и портретных зарисовок в заданные сюжеты, фрагменты произведений, создание художественных образов. Занятия ориентированы на тематику рассказов. Например, в рамках темы «Дружелюбный зверек» участники проекта могут создать рассказ о знакомом

животном; или же написать кульминацию – сцену встречи животного с хозяином после долгой разлуки. Темы «Вкус природы» и «Стихия» позволяют подойти к описанию природы совершенно с иной стороны; в частности, предлагается выбрать один из вариантов отношения человека к природе: страх перед стихией, преклонение перед нею, восхищение ею, покорение и обладание ею, подчинение стихии – и описать его. Темы «Вот я расту» и «Взрослые и дети» являются способами отрефлексировать те или иные жизненные события, отношения между людьми, родителями и детьми и т.д. В одном занятии умещается разнообразное содержание: это и анализ рассказов классиков, и сочинение фрагментов, и работа над созданием своих произведений.

Основная интрига проекта «Дневник» [11] заключается в том, что дневник – один из немногих жанров, когда автор является и основным героем произведения, и порою единственным читателем. В одной точке – в дневниковом монологе – соединяются диалог, повествование, описание, размышление, анализ, критика. Даже в случае простого рассказа о прожитом дне или о совершившемся событии позиция автора четко прослеживается во всех моментах дневниковой записи – приоритетности описываемого, периодичности обращения к дневнику, ритмичности в повествовании (паузы, восклицательные и авторские знаки, возможные только в дневнике, пиктограммы и т.д.), композиционных уходах (упущения событий), писательском аутизме и т.д. При всей кажущейся простоте дневник представляет собой достаточно сложный жанр. Непоследовательность, спонтанность, сиюминутность, ситуативность, отсутствие целостности, минимизация языковых средств, схематизм – одна сторона дневниковых записей, другая же – предельная субъективность, всепоглощающая интимность и нарастающая рефлексивность автора. Многообразие жанра дневника (а это и дневник-наблюдение, дневник путешественника, дневник-исповедь, интимный дневник и т.д.) позволяет автору, пользуясь искусственностью ситуации (поскольку пишется для себя) выстроить повествование, акцентируя его отношение к тем или иным событиям, тем самым давая возможность появиться стороннему читателю. Именно условность письма для себя, диалога с самим собой зачастую становится единственным шансом явления себя миру, поводом для раскрытия своего внутреннего Я (больного, любящего, живущего, страдающего), связующим звеном с действительностью. Дневник подростка, не понимаемого родителем, умышленно оставленный на столе; дневник уставшей от вечных раздоров супруги, специально «попавшийся» на глаза мужу; дневник «дурнушки» с вымышленными любовными похождениями, целенаправленно «гуляющий» по классу и т.д. – все это особые знаки «прошения» о признании, понимании и со-участии. Оригинальность

заданий, их системность и психологическая целесообразность на каждом шаге постижения сути дневника позволяют подростку в художественной форме от обыденных обстоятельств перейти к категориям более высокого порядка – честности, дружбе, любви, интимности, новому уровню рефлексии.

В казалось бы простых, на первый взгляд, заданиях, например, в превращении в художественный материал расписания телепрограмм на неделю, расписания полетов в аэропорту, меню в ресторане, записи в жалобной книге магазина игрушек, список учащихся в классном журнале, три рядом расположенные афиши театральных спектаклей, записи (переписка) на школьной парте (как вариант: граффити в подъезде); или же в попытке литературным образом обыграть школьный дневник, выстроив его как литературное произведение; или же в предложении представить, как мог бы выглядеть дневник родителей, заведенный по поводу рождения ребенка, и описать несколько кульминационных моментов развития ребенка с позиции родителей (например: первый смех, первые шаги, третий день рождения, первый день в детском саду, Первое сентября, первый обман, первое разочарование, первая обида и др.) кроется достаточно серьезный психологический смысл поиска сущности порою даже незаметного явления бытия.

Например, одно из заданий из раздела «Дневник путешественника» пофантазировать и дописать, что происходило в хозяйстве Робинзона с 11 по 17 декабря, освещая все детали его повседневной жизни, начиная с пробуждения, водных процедур, завтрака и др. и сохраняя обстоятельный его повествования, есть один из первых шагов в этом продвижении. Аналогичными являются и задания из раздела «Дневник в заточении», основанные на произведениях В.Т. Шаламова, а также задания написать от имени знаменитых людей, например, Николая II, несколько страниц дневника, посвященных революционному движению в России, при этом предлагается передать весь трагизм понимания (или непонимания) автором неизбежности грядущих перемен и своей гибели от представителей этого движения.

Завершающими являются дневник подростка, который позволяют выйти на особый уровень осмысления себя в мире сверстников через их дневниковые записи, представленные в пособии, и интимный дневник, подводящий к интимно-личностному общению, через дневниковые записи о любви, например, Анны Керн и Марины Влади, участники проекта прикасаются к особой сфере человеческого бытия – любви. Например, в одном из заданий предлагается в форме интимного дневника (на выбор) обыграть такие важные для каждого человека события как первый поцелуй, первая любовь, первое

предательство, первая утрата, первые самостоятельные шаги.

Вполне логичными и естественным является введение в проект заданий, направленных на знакомство с историей письма и на развитие грамотного письма, например, таковым является одно из многочисленных заданий, предлагающее прочитать отрывок из воспоминаний русского композитора М.И. Глинки, обращая внимание на знаки препинания; и выполнить ряд заданий по разбору предложения; а далее написать по аналогичной схеме дневниковое лирическое отступление на тему «Мои способности в раннем детстве».

В конце проекта выстраивается классификация жанров дневника, с указанием отличительных жанровых, композиционных, языковых и стилевых особенностей, при этом сама классификация не является самоцелью, а лишь одним из средств анализа многообразия СТ. Важным же достижением данного проекта, на наш взгляд, кажется появление в арсенале подростка еще одного средства (и быть может, самого эффективного) преодоления неизбежных конфликтов с действительностью, со взрослым, в конечном итоге, с самим собой; и средство это дневник.

Проект «Фантазия и быль» [11] посвящен тонкостям и премудростям взаимопереходов *фантазии и были* (а по сути – природе СТ). В поисках границы между фантазией и былью участники проекта продолжают, начатое в проекте «Рассказ-новелла», освоение разных жанров СТ. В качестве тематической основы проекта предложено использовать безграничный по своим возможностям жанр *фантастики*. Авторы проекта указывают на то, что в системе литературоведческих понятий нет самостоятельного жанра *фантастики*. Есть *фантастические* детективы, романы, новеллы, драмы, поэмы и т. д., но нет такого жанра – фантастика; в конечном итоге все в литературе есть фантастика. Вымысел, воображение, сотворение нового мира составляют источник и среду художественного творчества. Быль не всегда первична. Она питает нашу фантазию, иногда обуздывает, иногда обогащает.

Главными персонажами проекта являются Автор, Каллиопо и Анирам. Композиционно проект представлен как дневник начинающей писательницы Анирам, попавшей в невероятные приключения, навеянные мотивами зарубежной и отечественной фантастики, и описывающей их в своих дневниковых записях, которые порой носят обрывочный характер; участники проекта должны либо завершить, либо изменить ход событий, описываемых Анирам. В становлении Анирам как писателя помогает Автор, виновник, создатель, сочинитель литературного произведения. Постоянным спутником

Автора является вездесущий Калиоппо: творчество, воображение, фантазия, муза и в то же время критик, строгий судья. В диалогах Автора и Каллиопо открываются основные понятия литературоведения, и учащимся предлагается редактировать и завершать чужой текст, писать аннотации к разным произведениям, исследовать средства выразительности, а также творить свой стиль, сочиняя собственный сюжет, развертывая композиционные части предложенных сюжетов, создавая эссе, портретные и пейзажные зарисовки и т.д. постепенно переходя к завершению собственного серьезного произведения, работа над которым начинается еще в самом начале с первыми писательскими шагами героини проекта.

В самом названии проекта «Весь мир театр» [9] уже содержится указание на гипотетическую модель окружающего нас мира. Уточнение (в том числе и проверка истинности) этой модели осуществляется в ходе многочисленных литературных, сценических и психологических (в общем смысле – человековедческих) экспериментов. Общая задача проекта для каждого участника – постижение многообразного ролевого опыта человечества путем его анализа, описания, конструирования, проигрывания. Общее задание проекта состоит в написании сценария фильма (клипа), театральной пьесы или сценария массового представления по плану: описание идеи, характеристика темы, краткое изложение сюжета (в основном для продюсера и постановочной группы), необходимые авторские комментарии для режиссеров-постановщиков, актеров, композиторов, художников и т.д., словом, для всех, кто в дальнейшем будет работать с произведением – «ставить» его; название, эпиграф, экспозиция (пролог к действию), описание декораций, костюмов (желательны эскизы всех элементов художественного оформления), сценических интерьеров, характеристика музыкального и шумового сопровождения основного действия и др.; основная часть, повествование, описание сцен, диалоги, монологи, авторские ремарки, репризы и др.; портреты героев, пейзажи, лирические отступления и др.; описание действия (завязка, кульминация, развязка, эпилог); сценография, характеристики отдельных сценических решений, задания оператору фильма, наметка планов съемки, задания осветителям, каскадерам, звукорежиссеру и др. В числе заданий проекта использованы упражнения и этюды К.С. Станиславского.

«Что в имени тебе моем…» [4] завершает череду проектов по словесному творчеству и является одним из самых интересных и сложных, поскольку позволяет приблизиться к тайнам родного языка с совершенно не привычных для школьника

позиций. В школьном преподавании родной язык предстает в виде совокупности правил, усвоение которых обеспечивает в первую очередь правильное и логически стройное владение языком. Это нормативное, или, как его иногда также называют, предписывающее, изучение языка сочетается с другими задачами – ознакомить учащихся с богатством, гибкостью и красотой родного языка.

Научное же изучение может осуществляться в историческом плане, тогда оно стремится раскрыть законы развития языка, его связи с другими языками и с развитием общества, познать письменные памятники прошлого того или иного народа. Оно может быть направлено также на изучение природы и сущности того во многом еще загадочного явления, которое именуется человеческим языком. Вот как раз этому последнему изучению языка в проекте уделено особое внимание. Авторы проекта руководствуются тем, что, изучая язык, ребенок одновременно усваивает все богатство знаний, закрепленных в языке; вместе с тем происходит освоение и средства обогащения человеческих знаний, так как знания, каким бы образом они ни приобретались – в трудном и напряженном научном поиске или же в личном житейском событии, – только тогда знания, когда они обретают языковый облик, т.е. формулируются на языке. А преобразование вновь добытых знаний в языковую форму или оперирование зафиксированной в языке информацией опять-таки требует ознакомления с рабочими возможностями языка, с правилами его употребления. Это подсказывает новые направления изучения языка [там же].

Итак, сверхзадачей проекта является создание литературного произведения, посвященного языку. Понятно, что сделать язык непосредственным предметом (героем, фоном и др.) произведения - рискованное дело, тем более после наших великих соотечественников-писателей и поэтов - виртуозов этого жанра - все попытки обречены на перепев, подражание или банальное повторение. Но авторы проекта предлагают несколько иной подход: продуманная идея, одновременное наличие крепкого сюжета и неявное, но пристальное внимание к языку повествования - все это так или иначе делает язык незримым спутником главного героя, авторской позиции и развертывающихся событий повествования. Для современного читателя уже не достаточно быть захваченным только течением сюжета, ему важно оказаться в бесконечно знакомой, но в каждом произведении воссоздаваемой и новой, авторской атмосфере художественного языка, который уже сам по себе есть факт глубокого искусства. Язык (повествовательная или поэтическая речь) в искусном произведении ведет за собой и автора, и его слушателя

(читателя). На это направлены задания по этимологическому, диалектологическому, ономастическому, стилистическому и др. исследованию языка.

Завершая описание содержания проектов, необходимо отметить их психологическую значимость для развития личности школьников. Так, занятия во всех проектах построены с учетом предполагаемой феноменологии психологических изменений у школьников. Каждый из проектов, помимо познавательно-развивающей функции, выполняет и *психотерапевтическую*. При этом психотерапия не является самоцелью, а представляет собой естественное следствие проектной деятельности, поскольку СТ является мощным, а во многих случаях почти единственно доступным для школьников средством для осмысления многих важных жизненных обстоятельств. Творческая работа в проекте является ближайшей проекцией жизненного опыта ребенка, подростка, взрослого; конечно, участники проектов далеко не всегда тождественны своему сочинению, но так же, как и в консультативной практике, сочинение является пусть даже слабой, но фиксацией значимой личностной позиции, главной формой (и средством) материализации, первичного осмысления бытия; причем в сочинении (в цикле письменных работ, устных комментариев, изменении характера взаимодействия с другими участниками проекта и др.) можно увидеть развитие этой позиции.

Формирование письма и развитие речи в проектной форме обучения принципиально отличается от традиционного обучения тем, что речь и письмо выступают не как *цель обучения*, но как *средство реализации своей личностной позиции*. Это обстоятельство позволяет приблизиться к решению трудно решаемой в традиционном обучении проблемы мотивации: там, где перед учащимся с самого начала открывается смысл СТ, развитие мотивации идет иным путем. Отсутствие отметки, привычного школьного оценивания, свобода подбора тематики и формы осуществления СТ и т.д. – все это позволяет расширить возможности самого СТ. В ходе проектов нами [4-6; 9 и др.] отмечались своеобразные мотивационные метаморфозы (более подробно феноменология формирования будет описана в последующих главах), когда вслед за мотивационным пиком наступает спад, а затем наблюдается новый виток в развитии СТ и т.д. Неравномерность владения и овладения средствами СТ, неоднородность группы в условиях проектной формы обучения, особый ритм чередования периодов роста эффективности и «плато» – все это ключевые проблемы, которые предстоит решать в связи с развертыванием проектной формы обучения. Вместе с тем, в данном нашем исследовании принципиально, что методической основой проектной работы учащихся

является опора не на привычную репродуктивную форму обучения, а на материализацию всех существенных отношений литературного, письменного, словесного, драматургического и т.д. содержания. «Материализация, если охарактеризовать ее предельно просто, – это представление существенных для деятельности ребенка отношений материала в доступных для него формах. Как правило, это снижение на порядок знаковой основы детской ориентировки, предельная объективация в «громкой социализированной» речи содержания действия, «ручное» (на физическом уровне) исполнение действия. Материализация не есть что-то наперед, навсегда и для каждого ребенка одинаково зафиксированное состояние методического обеспечения. Напротив, материализация есть чрезвычайно подвижное обеспечение, общие задачи видоизменения которого состоят в обобщении, сокращении, свертывании, симультанизации и т.д. всех действий ребенка, имеющих отношение к проектной деятельности. Логика этих трансформаций должна развиваться в направлениях, многократно описанных, в том числе и детально, П.Я. Гальпериным» [8, с. 97].

Проектная форма предполагает работу в группе в целом, в микрогруппе, диадах и индивидуально. Социально-психологическая динамика формирования лидерства в классе в целом и в микрогруппах, в частности, зависит от целого ряда обстоятельств, в том числе неизвестных и неподвластных учителю. Тем не менее, все содержание и формы освоения СТ в проекте дают возможность каждому ребенку регулярно быть и в роли лидера, и в роли исполнителя, тем самым продвигая его на новую ступень сотрудничества, децентрации и рефлексивности.

Вообще формирование психологического мира ребенка под воздействием художественной деятельности «всегда заметно даже *невооруженным* глазом родителей и воспитателей; *вооруженный* же глаз исследователя должен превратить эту очевидность в необходимость, установив причины и критерии этих изменений. В свою очередь представление и развертывание отношений мышления ребенка и художественной деятельности оказываются возможными в условиях организованного (экспериментального) обучения, когда фиксируются все зависимые и независимые экспериментальные обстоятельства, а процесс обучения регламентируется экспериментальной программой. В этих условиях под экспериментальным контролем оказываются как *причины* – содержание, формы и способы организации художественной деятельности ребенка, так и *следствия* – способы отражения ребенком окружающего мира и себя в этом мире, словом, – мышление [7, с. 201].

Здесь мы подходим к важному звену проектной формы обучения СТ – руководителю проекта, в качестве которого в наших экспериментальных сериях выступал как школьный учитель, так и психолог. Форма проекта, будучи совместной деятельностью руководителя и участников проекта, по сути является формой научного сотворчества, в котором взрослый выполняет роль ученого, создающего для реализации конкретной задачи (проекта, гранта, сказки) свою исследовательскую лабораторию. Ученики входят в эту лабораторию на правах равных научных сотрудников и *берут на себя* реализацию всех проектных задач, взрослый же, занимая позицию куратора, тьютора, координатора, консультанта, руководит общим движением проекта и контролирует его исполнение, а детали и технические моменты реализации вполне могут быть переданы остальным участникам проекта [там же]. Все это позволяет отойти от стереотипов взаимоотношений взрослого и ребенка, учителя и ученика. Выполнение любого задания в проекте требует заинтересованности каждого участника, умение занять позицию другого, уважительно относиться к разнообразным мнениям своих сверстников, взрослого, ребенка, адекватно оценивать обстоятельства и свое место в них. Такая совместность не случайна, поскольку задача писать, творить, говорить задана объективно. Иными словами, СТ для обыденного человека возникает из децентрированных задач, привнесенных извне. И одна из этих задач – диалог с миром и с другим человеком. СТ, будучи предопределенным контекстом культурной ситуации, может вести по нему человека, как только он вступает в данный вид деятельности. Все это происходит при условии, если деятельность адекватно организована и если социальная ситуация развития позволяет ему успешно вступить в нее. Именно такому развитию СТ способствует проектная форма обучения.

Библиографический список:

1. Гальперин П.Я. Избранные психологические труды / Под ред. А.И. Подольского. Москва-Воронеж, 1998. 480 с.
2. Грехова И.П., Мотина Л.А Стихотворная речь младших дошкольников в условиях формирующего исследования // Сб. науч. трудов СурГУ «Психология в образовании». Выпуск 4. Сургут: СурГУ, 1997. С. 29-39.
3. Грехова И.П. Стихосложение как форма развития детской речи: автореф. дис. … кандидата психологических наук: 19.00.07 / МГУ. М., 1998. 24 с.
4. Хозиев В.Б., Букаринова Г.С. «Что в имени тебе моем…». Учебное пособие для курса «Моделирование». Сургут-Москва, 1998. 104 с.
5. Хозиев В.Б. Мое открытие Пушкина. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 2001. 95 с.
6. Хозиев В.Б. Новая сказка. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1999. 72 с.

7. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Сургутский гос. Ун-т: Дефис, 2000. 357 с.
8. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников: Учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 272 с.
9. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Весь мир – театр. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1996. 96 с.
10. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Психологический феномен «moralite» в детском словесном творчестве // Сб. науч. трудов СурГУ. «Психология в образовании». Выпуск 3. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 1997. С. 47-54.
11. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Словесное творчество: Уч. пособие. Сургут: Дефис, 2003. 287 с.
12. Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения // Сб. науч. трудов СурГУ. «Психология в образовании». Выпуск 11. Сургут: СурГУ, 2000. С. 4-14.
13. Хозиева М.В. О критериях анализа словесного творчества // Психология в образовании: Экспериментальные исследования в контексте проектной формы обучения / Под ред. В.Б. Хозиева, И.П. Греховой. Выпуск 16. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 2002. С. 93-110.
14. Хозиева М.В. Психологическая правда детского словесного творчества // Психология в образовании: Сборник статей по проблематике психологического обеспечения образовательных инноваций / Под ред. В.Б. Хозиева, Т.В. Клюсовой. Выпуск 10. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 2000. С. 52-65.

Khozieva M.V. **Design form of education as a method of psychological reconstruction of the ontogenesis of verbal creativity**

The design form of education is described as a method of psychological reconstruction of the ontogenesis of verbal creativity. The article presents projects on verbal creativity.

Keywords: verbal creativity, project form of education, psychology of education