

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ПОЗНАНИЕ И ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА¹

.....

Т.В. Оберемко²

В быстрый и технологический XXI в. трудно успевать за временем, опираясь на классические формы образовательной деятельности, когда педагог был носителем и хранителем правильного миропонимания и информации, а ученик – их потребителем. Сегодня главная задача педагога – научить своих питомцев ориентироваться в растущем в геометрической прогрессии потоке информации, найти свое место в глобальном мире. В попытке успеть за стремительно меняющимся миром педагогическая наука все чаще обращается к методу проектирования как к универсальному средству развития человека – и ученика, и педагога – методу, содержащему в себе удивительные возможности.

В учебном пособии И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской «Педагогическое проектирование», адресованном студентам высших учебных заведений, авторы рассматривают научно-практические основы проектирования как профессиональной педагогической деятельности особого рода. Книга состоит из введения, восьми глав и ряда приложений. Каждая глава завершается вопросами для самопроверки и размышлений, дается список рекомендуемой литературы, в конце пособия приводится список дополнительной литературы.

Во введении представлена общая характеристика проектной деятельности, уходящей корнями в глубокую историю человечества, которую авторы рассматривают как универсальное средство развития человека, обладающее огромным педагогическим потенциалом. Они считают, что «идея проектирования

¹ Рецензия на книгу: Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2005.

² Оберемко Татьяна Викторовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественных специальностей Кубанского государственного университета. Электронная почта: toberemko@mail.ru.

всегда актуализируется в эпоху перемен», что особенно ярко выражено в наши дни, когда в обществе «проектный тип культуры начинает доминировать».

В качестве ключевых понятий, связанных с проектной деятельностью, авторы пособия называют следующие: «природа проектной деятельности», «алгоритм проектирования», «субъекты проектной деятельности», «предметы (объекты) проектирования», «целесообразные установки и основания осуществления проектов», «средства проектной деятельности», «проект как результат проектной деятельности», «культурная коммуникация».

Первая глава книги обращена к истории проектирования в области образования. Авторы отслеживают историко-культурные источники развития проектной деятельности человека от хозяйственной деятельности древних людей, продуктивного воображения, отразившегося в мифологическом сознании и игровом сознании детей. Позднее проектирование развивается в архитектуре, строительстве и инженерно-технической деятельности. Возникает также социальное проектирование, направленное на создание новых форм общественной жизни.

Началом отсчета развития и применения идей проектной деятельности в области образования и педагогики авторы считают деятельность Я.А. Коменского, который полагал, что для успешности обучения необходимо привносить в работу педагога исследовательский стимул. Далее эта идея прослеживается в работах Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Динтера и А. Дистервега.

Переход из области педагогической практики в сферу теории происходит в первой трети XX столетия и связан, по мнению авторов, с именами представителей самых различных областей знания, среди которых Дж. Дьюи, К. Поппер, Г. Саймон, В.Х. Килпатрик. Педагогика этого периода провозглашает активное, направленное на будущее начало обучения при практическом характере «деятельного» знания. В это же время получает распространение метод проектов. Последователь Дж. Дьюи В.Х. Килпатрик первым вводит проектную деятельность в педагогический контекст. Авторы отмечают, что он выделял три основных элемента своей педагогической системы: «учебный материал, вытекающий из природы и интересов учащихся; целесообразная деятельность; обучение как непрерывная перестройка жизни и подъем на высшие ступени» (с. 11). Вслед за Килпатриком авторы делят проекты на созидательные (производительные), потребительские (в том числе связанные с развлечениями), проекты решения интеллектуальных задач и проекты-упражнения. По построенным по этим проектам учебным программам детям приходилось не только самостоятельно добывать знания и, опираясь на них, проделывать некоторую конкретную работу, но и координировать свои действия с другими. Таким образом дети учились учиться. Постепенно проектная деятельность начинает использоваться как способ демократизации внутришкольных отношений, «продуктивная форма организации совместной деятельности взрослых и де-

тей» (с. 13). Метод проектирования целенаправленно развивается как способ социализации содержания обучения путем поиска проблем и вопросов в самой окружающей жизни.

В России идеи проектного обучения возникают тогда же, в начале XX в., в работе таких педагогов, как В.А. Гердт, А.П. Пинкевич, Б.Е. Райков, К.П. Ягодский. Перевод на русский язык и издание книги В.Х. Килпарика «Метод проектов» значительно стимулировал процесс учебного и социально-педагогического проектирования в России. Однако из-за постановления ЦК ВКП(б) 1931 г., осуждавшего такую форму работы как не дававшую «возможности ученикам овладеть системой знаний в области конкретных учебных курсов» (с. 14), самостоятельно метод не использовался. Понятие проектирования в российской педагогической науке применялось А.С. Макаренко, позднее Г.П. Щедровицким. В 1970-е гг. Н.В. Кузьмина специально выделяет проектировочный элемент в структуре деятельности педагога.

Авторы полагают, что развитие идей стандартизации образования во второй половине 1990-х гг. дает новый толчок применению проектной деятельности к сфере образования, так что педагогическое сообщество постепенно перейдет от метода проектов к проектному обучению, а проектная среда приобретет свойства образовательной среды (с. 15). С одной стороны, все увеличивающийся объем информации диктует принцип непрерывности образования, меняет его фокус: основной задачей образования становится не усвоение постоянно увеличивающегося объема знаний, а научение ориентироваться в потоке информации. Научные сведения быстро устаревают, что вызывает потребность искать источник новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов. Таким источником, по мнению авторов, и может стать метод проектирования.

С другой стороны, процесс формирования так называемой экранной культуры (с. 16), в основе которой лежат быстро сменяющиеся друг друга образы, поток экранных изображений, вмещающий в себя поведение и устную речь актеров, письменные тексты и т.д., идеально сочетается с центральными понятиями проектирования. Образование при этом понимается как «самостоятельное построение образа окружающего мира на основе экранных информационных представлений» (с. 17).

Вопрос выбора содержания перерастает в вопрос определения типовых задач, необходимых для успеха в жизни и в работе. Само же образование превращается в способ информационного обмена человека с окружающими людьми, который предполагает не только усвоение, но и генерирование информации. Авторы делают вывод, что педагогическое проектирование «исторически обусловлено объективной необходимостью развития у субъектов педагогической деятельности проективного воображения, мышления, способа действий» (с. 18).

Вторая глава посвящена теоретическим основам педагогического проектирования. Глава начинается с рассмотрения терминов и понятий, формирующих основу научного контекста педагогического проектирования. К ним авторы относят следующие: «проект», «проектирование», «проектный», «проективный», «проектировочный» и производные от них понятия, их соотношение между собой и применительно к сфере образования. Особое внимание уделено понятиям «педагогический проект», «проектная культура», а также соотношению понятий «проектирование», «прогнозирование», «конструирование», «моделирование».

Далее рассматриваются центральные идеи, лежащие в основе проектирования как особого способа познания и преобразования окружающего мира: идея опережения, «разности потенциалов» исходного состояния предмета проектирования и желаемого, идея пошаговости, совместности (объединения ресурсов и усилий), идея «разветвляющейся активности» участников проекта. Авторы подчеркивают также выраженность общественного характера проектной деятельности. Это непосредственно связано с тем, что проблематика проектов социально обусловлена, в ходе работы используются сложные виды коммуникации, получаемый результат, как правило, социально значим.

Вслед за О.С. Газманом авторы отмечают педагогический потенциал любой проектной деятельности, ее автодидактизм, когда параллельно с непосредственным результатом проекта его участники приобретают новые знания, умения и навыки, у них формируются новые представления, новые смыслы. Таким образом «проектная деятельность становится средством развития и саморазвития как специфических проектировочных способностей, так и личности в целом, выступая универсальным источником обучения, воспитания, творческого взаимодействия» участников проекта (с. 32).

Утверждается, что благодаря мозаичной природе проектной деятельности, которая, по сути, складывается из других видов деятельности (диагностических, прогностических, оценочных действий; разнообразных форм и видов мыслительных и практических процедур и т.д.), ее развивающий потенциал очень высок. На различных этапах работы над проектом у участников развиваются творческое воображение и критическое мышление, от них часто требуются воля и упорство, самостоятельность, ответственность и самодисциплина. Необходимость действовать совместно с другими формирует основы коммуникативной культуры.

Рассматривая проектную деятельность в образовательной сфере, авторы отмечают, что кроме характерных для проектирования в целом ей свойственны и специфические черты. Так, в образовательном пространстве проектная деятельность подчинена педагогическим целям, выступает в качестве средства их достижения, а отнюдь не является самоцелью. В данном контексте «речь идет об обучении (воспитании) действием и в действии».

Отмечается также, что отечественная педагогическая наука трактует проектирование как полифункциональную педагогическую деятельность, при этом выделяются следующие ее основные функции: исследовательская, аналитическая, прогностическая, преобразующая и нормирующая.

В зависимости от объекта преобразования, целевой направленности и результата, в современном педагогическом проектировании выделяются три его основных вида: социально-педагогическое, психолого-педагогическое и образовательное проектирование (с. 34). Социально-педагогическое проектирование направлено на изменение социальной среды, решение социальных проблем педагогическими средствами. Его результат может лечь в основу организации более эффективной работы образовательных систем. Психолого-педагогическое проектирование нацелено на преобразование человека и межличностных отношений в пределах образовательных процессов с опорой на особенности мотивации, восприятия материала, усвоения знаний. Образовательное проектирование занимается качеством образования и инновационными изменениями образовательных систем и институтов.

В зависимости от требований к результату и формам представления продукта проектирование в области образования может осуществляться на разных уровнях: концептуальном (результатом в этом случае может стать модель образовательного стандарта, концепция программы, проект учебного плана), содержательном (стандарт ступени образования, программа развития образовательного учреждения), технологическом (учебные планы, должностные инструкции, методика коллективного творческого дела и т.д.) и процессуальном (дидактические средства, планы уроков, разработка учебных тем, сценарии праздников) уровнях. С переходом на новый уровень меняются масштаб объектов проектирования и проектных задач, возрастает степень конкретности.

Далее авторы рассматривают основные принципы проектной деятельности. Принцип прогностичности естественным образом связан с природой проектирования, так как она ориентирована на будущее состояние объекта. Принцип пошаговости предполагает постепенный переход от замысла авторов проекта к его цели, где каждое последующее действие базируется на результатах предыдущего. Непосредственно связан с ним принцип нормирования, предполагающий обязательное прохождение всех этапов проекта в рамках регламентированных процедур. Принцип обратной связи диктует необходимость отслеживать результаты каждого шага проекта и в случае надобности вносить в действия коррективы. Принцип продуктивности настаивает на прикладной значимости результатов проектной деятельности. Принцип культурной аналогии позволяет не отрываться от определенных культурных норм, не выходить за пределы культурного поля, так как индивидуальное творчество участников проекта не является абсолютно самодостаточным. И наконец, принцип саморазвития. Он связан как с субъектом проектирования на уровне «ветвящейся

активности участников» (с. 40), так и с возникновением новых проектов по достижении поставленных целей.

Авторы отмечают также необходимость выполнения ряда требований для успешной организации проектной деятельности. К таковым они относят требование контекстности, требование учитывать многообразие потребностей всех заинтересованных сторон, а именно: индивидуумов, государства, общества; при этом подчеркивается необходимость ценностно-смыслового согласования позиций и действий всех заинтересованных участников проекта. Немаловажны и требования активности участников проектирования, непосредственно связанное с добровольной включенностью и эмоционально-ценностным проживанием своего участия в проекте, требование реалистичности, а также требование управляемости, напрямую связанное с наличием проектной дисциплины.

Третья глава посвящена рассмотрению вопроса субъектов и объектов проектной деятельности. По мнению авторов, в зависимости от вида и цели проектной деятельности ее субъекты могут быть как индивидуальными, так и совокупными. Всех их объединяет то, что любой участник проектирования всегда выступает как сознательный преобразователь действительности (с. 44). Примером совокупного субъекта проектирования могут служить поисковые, пилотные группы и команды, моделирующие пары, группы тьюторов, проектные команды, разнообразные учебные и рабочие группы. Авторы подчеркивают важность правильного подхода к формированию группы в каждом отдельном случае в зависимости от поставленных перед группой целей. Отдельно авторы рассматривают специфику деятельности таких совокупных субъектов проектирования, как тренинг-групп, наблюдательных или консультативных советов, экспертных, редакционных и других групп (с. 49). Крупными субъектами педагогического проектирования могут выступать и образовательные учреждения. Специфика их в данной ситуации заключается в том, что они одновременно являются и объектом преобразования. Среди проблем организации совокупного субъекта проектирования авторы рассматривают проблему обоснованного выбора участников и достижение ценностно-смыслового согласования между всеми участниками, проблему создания общего категориально-понятийного пространства проектной деятельности, а также проблему психологического обеспечения культурной коммуникации, которая часто требует тренинговых занятий. Авторы демонстрируют механизм сплочения группового субъекта на примере стартового семинара проектной команды, отмечают важность пропедевтики возвращения специалиста, получившего новый импульс к работе, в свой коллектив, где пока ничего не изменилось, и рассматривают различные пути формирования сетевого сообщества как особой разновидности совокупного субъекта проектирования. Далее анализируются особенности совместной проектной деятельности детей и взрослых.

В конце главы авторы уделяют внимание объектам педагогического проектирования и специфике предмета проектной деятельности. По их мнению, объектами в условиях педагогического проектирования могут становиться различные явления и процессы, происходящие в педагогической действительности, к которым авторы относят: образовательные системы разного масштаба, педагогические процессы всех видов и их отдельные компоненты; содержание образования на всех уровнях его формирования; образовательное и информационно-коммуникативное пространство; социально-педагогическая среда; система педагогических отношений; все виды педагогической деятельности; личностные и межличностные структуры; профессиональная позиция; педагогические (образовательные) ситуации; качество педагогических объектов (процессов) (с. 58).

Специфику предмета проектной деятельности авторы видят в том, что предмет деятельности до начала этой деятельности отсутствует, а в процессе деятельности постоянно изменяется и раздваивается.

В главе 4 раскрывается логика организации проектной деятельности. После краткого обзора существующих подходов к выделению этапов проектной деятельности (Дж. ван Гиг, В.М. Шепель, Н.А. Масюкова, Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионов, В.В. Сериков) авторы предлагают свою, «укрупненную» в прикладных целях, схему выделения этапов: 1) предпроектный (предварительный, или стартовый) этап; 2) этап реализации проекта; 3) рефлексивный этап; 4) послепроектный этап.

Предпроектный этап авторы в свою очередь разделяют на следующие процедуры: диагностика, проблематизация, целеполагание, концептуализация, форматирование проекта и его предварительная социализация. После того как в поле зрения субъектов образовательного процесса попадают объект проектной деятельности и проблема, связанная с его преобразованием, необходимо выяснить, что именно их не устраивает, какими образовательными, педагогическими, социальными или иными возможностями и ресурсами они располагают и какими могут оказаться последствия такого вмешательства. То есть необходима «всесторонняя диагностика социально-образовательной ситуации» (с. 64), или предпроектное исследование, которое может включать в себя и требующие специальных умений процедуры: проблемно-информационный поиск в базах данных, проведение адресного предпроектного исследования, социальный опрос, организация общественной, комплексной или специализированной экспертизы. Подводя некоторый итог, авторы пишут, что «начальный импульс проектной деятельности возникает из постановки субъекта в исследовательско-поисковую позицию по отношению к той или иной области проектирования» (с. 65). Полученная диагностическая информация обобщается и упорядочивается (структурирование, ранжирование, дифференциация, математическая и статистическая обработка). Целевым ориентиром в предсто-

ящей деятельности может стать идеальный образ объекта, который в процессе работы перерастает в образ цели, отвечающий актуальным потребностям как социума, так и разработчиков проекта.

Процедуру проблематизации авторы определяют как «ценностное самоопределение в проблемном поле проекта» (с. 68). Реализация проекта должна стать субъективно значимой для его участников. Важно не только увидеть противоречие в окружающей среде, но и сформулировать на его основе свою проблему. В ходе обсуждения ситуации на базе стартовых представлений участников о проблеме и проекте формируется общее поле проблем, выделяется в рамках выбранного объекта преобразования предмет проектирования, конкретизируется то, что хотелось бы создать. Далее проблемы нужно сформулировать, систематизировать и выделить из всей их совокупности приоритетные, решение которых в первую очередь позволит продвинуть ситуацию к ее прогрессивному разрешению, т.е. нужно составить иерархию проблем.

Особую роль в совместной проектной деятельности авторы отводят процедуре концептуализации, связывая ее с необходимостью формирования системно-целостного представления о природе объекта проектирования и тенденциях его развития. Отмечается, что в ходе построения проектного дискурса наряду с «позитивным» проектированием важны также критическое отношение к проекту, формируемое на основе альтернативных взглядов и концепций, и «негативная эвристика» (с. 72), позволяющая выявить риски, противоречия, негативные эффекты и последствия проекта. Полезно также прогнозировать возможное «сопротивление материала» и среды. Категориальный анализ, определение границ и содержания категориального поля авторы относят к возможным направлениям работы на этапе концептуализации. Вслед за О.Г. Прикот и Е.С. Александровой они полагают, что «наличие целостного категориального описания превращает педагогическое проектирование в способ изменения педагогической действительности на основании самоопределения в ценностно-смысловом пространстве» (с.75). Далее следует конкретизация цели, играющей в проекте стимулирующую, преобразующую, нормирующую и ориентационную роли, разрабатывается стратегия проектной деятельности. Авторы расширяют традиционное деление стратегий на восходящую и нисходящую, выделяют следующие варианты развития проекта: линейный, зонтичный, системный и синергетический. Результатом концептуализации, по мнению авторов, должна стать согласованная, понятная всем участникам проекта теоретическая позиция, обычно включающая в содержательном отношении: описание и ценностно-смысловую оценку поля проектирования; ценностные основания проектной деятельности; цели проекта с описанием конечного продукта; ряд теоретических оснований, на которых базируется проект; подход, стратегию и принципы проектирования.

После этого следует определиться с форматом проекта, под которым авторы понимают своеобразный способ ограничения, или нормирования деятельности участников проектной деятельности посредством определения ее границ и масштаба. К выбираемым в ходе данной процедуры параметрам относятся определение времени, пространства (физического, социального, парадигмального, культурного, ценностно-смыслового пространства содержания), контекста проекта, круга его участников и т.д. При определении временного формата проектной деятельности существует три варианта выбора: ориентация на естественный ход событий, при этом временные границы зависят от циклов жизнедеятельности объекта/субъекта проектирования; установление регламентированных сроков; смешанный вариант.

Этап программирования и планирования хода проекта предполагает создание программы с набором необходимых мероприятий и действий с целью достижения задуманного, а также разработку плана достижения поставленных целей. Подробно рассматриваются особенности, структура и функции программы, плана, процесса планирования. Авторы подчеркивают также, что план (программа) реализации проекта не являются чем-то статичным и неизменным, наоборот, в силу специфики проектной деятельности идет постоянная коррекция действий на основе обратной связи. Соответственно уточняется план действий, который задает структуру проектной деятельности.

Процедурой публичного представления, или социализации, проекта завершается предпроектный этап. Окончательное же принятие решения о начале проекта предваряется экспертной оценкой предпосылок его успешности. Она осуществляется во время презентации или сразу после нее. После необходимой по результатам экспертизы коррекции начинается работа по непосредственному осуществлению проекта.

В следующем разделе, посвященном этапам реализации проекта, авторы уделяют внимание общим требованиям к основному проектировочному этапу. Они подчеркивают, что каждый шаг в рамках этого этапа определяется логикой создания или преобразования предмета проектирования и всегда соотносится с конкретной задачей, стоящей в тот или иной момент перед участниками проекта. Необходимо также, чтобы каждый участник проекта в любой момент представлял, где и в какой форме можно получить поддержку и помощь в случае затруднения. Не менее важны система обратной связи, четко организованная объективная промежуточная оценка полученных результатов, этап процедуры апробации продукта, а также презентация итогового проектного продукта, к которой рекомендуется привлечь по возможности всех участвовавших в его создании.

Завершают работу над проектом рефлексивный и послепроектный этапы. Рефлексивный этап предполагает оценку не только продукта проекта, но и его человеческого результата, при этом рефлексии подвергаются ход проекта и

система отношений, которая в нем сложилась. Послепроектный этап включает апробацию и распространение результатов и продуктов проектной деятельности и допускает различные варианты: переход к новому проекту; интеграция с другими проектами; начало работы новой организации, возникшей по итогам проекта; смена статуса субъекта проектной деятельности; смена адреса проекта (перенос полученного опыта на другие категории учащихся или специалистов); распространение проекта на другие уровни (административный, федеральный, международный) (с. 93).

В заключение авторы отмечают, что каждый этап процесса проектирования одинаково важен и может рассматриваться «как часть образовательного процесса, где помимо проектировочного продукта не только диагностически проявляются, но и формируются ценности, нормы, установки людей, иницируются их коммуникативные, творческие способности» (с. 94).

В пятой главе рассмотрены виды педагогических проектов, подробно описываются особенности, этапы и специфика того или иного вида проекта, приводятся примеры из отечественной и зарубежной практики проектной деятельности. Выделяются следующие виды педагогических проектов: учебные и досуговые проекты, проекты в системе профессиональной подготовки, социально-педагогические проекты, проекты личностного становления, сетевые и международные проекты.

В шестой главе исследуются типовые объекты педагогического проектирования. Авторы считают, что поскольку современный технологический тип культуры как нельзя лучше соответствует проектной деятельности, а в результате динамичности образовательной практики участники педагогической деятельности все чаще сталкиваются с отсутствием нужных систем, условий и ресурсов, педагогическое проектирование необходимых объектов и является одним из путей преодоления существующих трудностей. Параграф «Проектирование содержания образования» авторы посвящают обсуждению проблемы проектирования концепции содержания образования. В параграфе «Проектирование образовательной программы» авторы акцентируют внимание на понятии образовательной программы, логике ее проектирования и структуре, подчеркивая, что проектирование программ – одно из важных направлений образовательного проектирования. Завершает данный раздел рассмотрение процесса проектирования учебных планов. Далее авторы рассматривают логику проектирования образовательных систем, отмечая направленность проектируемых изменений на развитие, модернизацию и реформирование, а также проблему проектирования педагогических технологий, иллюстрируя свою точку зрения примерами из соответствующей практики. В параграфе «Проектирование контекста педагогической деятельности», отталкиваясь от практических примеров, авторы обсуждают вопросы проектирования среды и образовательного пространства.

Рассмотрев перечисленные объекты проектирования, авторы приходят к выводу, что логика взаимодействия с ними едина: следует сначала осознать педагогическую природу и логику становления объекта, с которым предстоит работать; описать его в терминах, соответствующих контексту определенной образовательной культуры; исследовать «актуальное состояние объекта, взятого в контексте его жизнедеятельности с позиций несовершенства и возможности позитивного преобразования»; осуществить «ценностно-смысловой выбор концепции», на базе которой формируется замысел проектного продукта и способ его получения; создать идеальный образ предмета проектирования, конкретизировать его, исходя из возможностей и ресурсов; пройти через этап «целестроения»; структурировать предполагаемые действия в определенной преобразовательной логике; постоянно поддерживать обратную связь и на ее основе осуществлять коррекцию и отбор продуктивных вариантов движения к желаемому результату; и наконец, получить проектный продукт и провести его экспертизу, исходя из заранее выбранных критериев (с. 185).

В седьмой главе «Результаты и оценка проектной деятельности в сфере образования» подчеркивается, что при всей «многослойности» результата любой проектной деятельности для педагогического проектирования прежде всего значимы «продуктивный» и «человеческий» результаты. К первому виду относятся изменения или инновации в образовательных системах и институтах разного уровня, ко второму – развитие креативного мышления, воображения, приобретение умений и навыков работы в проекте, формирование коммуникативной культуры.

В качестве критериев оценки результатов проекта авторы предлагают следующие: степень полноты реализации проектного замысла, соответствие контексту проектирования и культурному аналогу, степень новизны, социальная (практическая) теоретическая значимость, гуманитарность, эстетичность (для оценки продуктивного результата); удовлетворенность участием в проекте, степень освоения процедур проектирования, синергический эффект, наличие у участников потребности в дальнейшем развитии своего проектного опыта, становление социального партнерства (для оценивания педагогического результата проекта). При организации процедуры оценивания, по мнению авторов, важно также решить следующие вопросы: кто входит в число оценивающих результаты проекта, что именно подлежит экспертизе и оценке, что следует предпринять, чтобы оценить проектный результат.

Отдельный параграф посвящен «подводным рифам» проектной деятельности, где читатель найдет предостережения от типичных ошибок и просчетов при планировании и осуществлении педагогического проекта.

В последней главе рассматриваются требования, предъявляемые к участникам педагогического проектирования. Авторы считают, что определенные личностные характеристики участников проекта способствуют его успешности. К

такowym они относят «особое состояние открытости сознания новому, неизведанному» (с. 205), так называемое проективное сознание, которому свойственны проектное воображение, проектное мышление, обладающее латеральными, критическими, креативными характеристиками и носящее методологический характер, и рефлексивность. По мнению авторов, в проектном типе мышления важны также дисциплинированность, способность к структурированию, умение увидеть связи внутри объекта и с внешней средой, способность следовать за логикой построения нормированных мыслительных процедур (с. 211). Проектное отношение обычно выражается в «эмоционально окрашенном желании целенаправленного преобразования объекта» (с. 211), оно всегда аксиологично, прагматично, реалистично, хотя и не лишено романтизма.

В заключении авторы утверждают, что проектная деятельность может развивать все личностные свойства человека, при этом специфика этой деятельности заключается в том, что участники проектной деятельности учатся в ходе самой этой деятельности.

Таким образом, авторы книги «Педагогическое проектирование» своей работой демонстрируют, что явление, лежащее в основе модных сейчас в научном (и не только в научном) дискурсе терминов «проект» (project), «проектирование», «проектная деятельность», имеет долгую историю развития, глубокое современное содержание и перспективу развития на ниве педагогики и педагогической науки.