



УДК 37.015.3:159.95

DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-50-68

Л. Г. Кравцов

Московский городской педагогический университет,

Москва, Российская Федерация

E-mail: kravcovlg@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-7394-9290

К вопросу о природе, онтогенетическом происхождении и психологических механизмах проектной деятельности

Аннотация. В статье приведен критический анализ понятия «проектная деятельность», сопоставлены различные признаки и основания для его выделения и использования в образовании.

Цель статьи состоит в теоретико-методологическом переосмыслении феномена проектной деятельности, привлечении потенциала генетического метода к раскрытию ее содержательных особенностей.

Методология и методы. Среди основных методов исследования могут быть названы методологический и понятийный анализ, генетическое сопоставление, теоретическая реконструкция, экстраполяция и моделирование.

Методологическую основу исследования составляют базовые концептуальные положения культурно-исторического подхода и логика генетического метода.

Основные результаты исследования могут послужить поводом для переосмысления некоторых современных трендов в образовании и стать основанием для пересмотра особенностей применения проектной деятельности на различных этапах обучения.

Научная новизна исследования. В ходе теоретического исследования выдвигается предположение о том, что в современном дискурсе о проектном методе имеет место неоднозначное переплетение двух различных контекстов, один из которых связан с содержательными характеристиками проектирования, а второй — с задачами организации проектной работы и управления ею.

Практическая значимость. Автором предложен оригинальный подход к осмыслению внутренних механизмов проектной деятельности, в котором они раскрываются в результате рассмотрения онтогенетических предпосылок их становления.

Ключевые слова: проектная деятельность; культурно-исторический подход; генетический метод; практическое мышление; теоретическое мышление; проектное мышление; психологическая система; культурное развитие.

UDC 37.015.3:159.95

DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-50-68

L. G. Kravtsov

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: kravcovlg@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-7394-9290

On the issue of nature, ontogenetic origin and psychological mechanisms of project activity

Abstract. The article provides a critical analysis of the concept of «project activity», comparing various features and grounds for its identification and use in education.

The purpose of the article is to theoretically and methodologically rethink the phenomenon of project activity, to attract the potential of the genetic method to the disclosure of its substantive features.

Methodology and methods. Among the main research methods, methodological and conceptual analysis, genetic comparison, theoretical reconstruction, extrapolation and modeling can be named.

The methodological basis of the study is the basic conceptual provisions of the cultural-historical approach and the logic of the genetic method.

Main results of the study. The results of the critical study described in the article can serve as a reason for rethinking some modern trends in education and become the basis for revising the features of the use of project activities at various stages of training.

Scientific novelty of the study. In the course of the theoretical study, the assumption is put forward that in the modern discourse on the project method there is an ambiguous interweaving of two different contexts, one of which is associated with the substantive characteristics of design, and the second — with the tasks of organizing project work and managing it.

Practical significance. The author proposes an original approach to understanding the internal mechanisms of project activity, in which they are revealed as a result of examining the ontogenetic prerequisites for their formation.

Keywords: project activity; cultural-historical approach; genetic method; practical thinking; theoretical thinking; project thinking; psychological system; cultural development.

Среди существующего многообразия педагогических практик проектная деятельность обучающихся стала настолько распространенным и хорошо узнаваемым явлением, что обычно даже не требуется дополнительных комментариев и уточнений, что именно вкладывается в этот речевой оборот и опыт какого рода за ним стоит. Любой современный педагог, на какой бы ступени образования он ни работал и какую бы дисциплину ни преподавал, почти наверняка имеет более или менее внятные представления о том виде деятельности, которую сегодня принято называть проектной.

Можно с уверенностью утверждать, что проектные формы работы сегодня прочно укоренились решительно на всех ступенях системы образования. Наиболее передовые университеты дают возможность своим студентам принять участие в реальных проектах соответствующего профиля, проектах экономических, предпринимательских, конструкторских, исследовательских и т. д. [8, 11–12]. Проектные формы работы становятся все более привычными на уровне среднего профессионального образования. Любая средняя общеобразовательная школа, особенно подающая себя как современное и неординарное образовательное учреждение, не может обойтись без качественного осмысления и авторской реализации проектной деятельности обучающихся [7, 9], а некоторые наиболее смелые руководители школ и лицеев даже заявляют, что проектное обучение выступает у них ведущей формой построения образовательного процесса. И даже на уровне дошкольного образования употребление понятия «проектная деятельность» по отношению к самым разным видам активности детей трех-, четырех- или пятилетнего возраста не только никого не смущает, а воспринимается как современный и научно обоснованный дискурс [1–2].

Основной парадокс, который сложился внутри контекста применения практик проектной деятельности в системе образования и который с течением времени становится все острее, состоит в том, что существенный и весьма емкий образовательный потенциал тех высокоорганизованных видов деятельности, которые в точном смысле этого понятия могут быть названы проектными, вдребезги разбивается и напрочь дискредитируется весьма размытыми рамками и крайне непроработанными концептуальными представлениями, которые позволяют некритично называть проектированием практически любые формы ориентированной на предвосхищаемый результат активности человека. Этот парадокс может быть осмыслен как блеск и нищета проектного метода, так как примеры симуляции и имитации проектирования, количество которых растет чуть ли не в геометрической прогрессии на разных ступенях образования, в конечном счете полностью маскируют и размывают тот смысл, что подлинное проектирование представляет собой одну из наиболее сложных, рафинированных и высокоразвитых форм построения образования, а также профессиональной деятельности человека.

Можно сказать, что весьма абстрактная, во многом интуитивная и поверхностная идеология конструктивных особенностей проектной деятельности,

обсуждаемая в соответствующей научной литературе, не позволяет удержать и исследовать сущность феномена проектирования и тем самым распахивает ворота для множества сомнительных спекуляций, предлагающих называть проектной деятельностью любой причудливый сплав познавательных, творческих, поисковых, практических, игровых и тому подобных усилий обучающихся. Пожалуй, трудно привести пример еще какой-нибудь современной педагогической практики, настолько же узнаваемой и распространенной как проектная деятельность, которая столь же часто принимала бы уродливые и гротескные формы, на которые жалуются буквально все участники образовательного процесса.

А это значит, что практический вопрос о конструктивном и грамотном применении проектной деятельности в образовании напрямую зависит от проработки концептуальных и методологических представлений о природе проектирования, актуальное состояние которых с легкостью позволяет любую скомпилированную из интернета и украшенную картинками презентацию реферативного типа называть проектом. Данная ситуация делает все более острой необходимость восстановления подлинного смысла проектирования, актуализирует потребность в прочистке основ этого понятия, своего рода ревизии, в ходе которой произойдет неизбежное сужение объема подводимых под это понятие примеров, зато прояснятся условия возможности его корректного применения и продуктивного использования в образовании.

Обратимся к наиболее типичным формулировкам, которые встречаются в современной литературе, посвященной использованию проектного метода в обучении. Обычно разработка и реализация проекта определяется как «работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата» [9–11]. Довольно часто авторы статей о проектном методе ссылаются на определение Д. Н. Ушакова, в соответствии с которым «проект — это разработанный план чего-нибудь, замысел», а некоторые исследователи предлагают и более развернутые формулировки, описывая проект как «ограниченное по времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [14, 16–17].

Можно было бы упомянуть и другие вариации определений проектной деятельности, встречающиеся в литературе, однако приведенные примеры формулировок неплохо репрезентируют характерную картину типичных представлений в этой области. Ее отличительной особенностью выступает то, что все выделяемые в этих определениях характеристики и аспекты обсуждаемой деятельности оказываются слишком общими, неспецифичными проектированию и поэтому в равной мере применимыми к посторонним контекстам и даже к примерам еще неразвитых форм продуктивной, поисковой или познавательной деятельности маленького ребенка. С этими описываемыми

в литературе признаками проектной деятельности трудно спорить, так как все они, безусловно, правильные. Их главный недостаток лишь в том, что каждый из них с равным успехом может быть отнесен и к любым другим ситуациям хоть сколь-нибудь направленной и осмысленной человеческой активности.

Как бы ни были вербально очерчены контуры деятельности, связанной с разработкой и реализацией проекта, чаще других в современной литературе обсуждаются ее следующие четыре признака.

Во-первых, большинство адептов проектного обучения сходятся друг с другом в том, что работа над проектом непременно состоит в постановке и решении «какой-нибудь конкретной проблемы» [7–10]. Проблемный характер построения проектной деятельности упоминается решительно во всех публикациях, посвященных обсуждению этого феномена. Однако почти нигде не уточняется, какой именно характер или тип проблем лежит в основе проектирования. Мало ли проблем разного рода человек ставит, осмысляет и решает в своей деятельности! Быть может, любая человеческая деятельность для того и существует, чтобы решать те или иные насущные проблемы, в одних случаях более прозаические и локальные, в других — более масштабные и амбициозные. А если человек в своей активности не занят решением никаких проблем, то это, скорее всего, вообще не деятельность, а рутинное повторение шаблонных операций, пассивный отдых или, например, здоровый сон. В контексте обсуждения проблемы проекта многие авторы указывают на то, что она должна непременно иметь конкретный, практический характер, правда обычно без разъяснений того, какие именно проблемы можно считать конкретными и практическими. По-видимому, эти эпитеты произносятся от безысходности, так как возможности более внятного определения проектных проблем выглядят весьма туманными.

Во-вторых, в современной литературе о проектной деятельности эксперты проявляют единодушие в том, что любой проект направлен на разработку и создание некоего «оригинального продукта», в связи с чем соответствующая человеческая деятельность приобретает целенаправленный и конечный характер [7, 9, 11, 14]. Любой проект «отливается» и «завершается» в своем продукте, и, значит, «продуктовый» характер проектной деятельности выступает ее существенным атрибутом. Вот только загвоздка, опять же, с этим признаком заключается в том, что существует множество самых различных видов деятельности, связанных с созданием, порождением и конструированием всевозможной продукции, причем многие из этих практик возникают уже в достаточно раннем возрасте. Например, неужели рисование, конструирование или словотворчество ребенка младшего дошкольного возраста можно всерьез причислять к примерам проектной деятельности? А если это работа по написанию школьного сочинения или реферата, изготовление какой-нибудь поделки или приготовление кулинарного блюда? Количество примеров продуктивной человеческой деятельности легко можно увеличить, вопрос лишь в том,

насколько допустимо любые формы культурного творчества и созидания условно относить к проектированию. Сама по себе бесспорная мысль о том, что с содержательной точки зрения продукты проектов могут быть крайне различными и непохожими друг на друга, этот вполне разумный исходный тезис обычно выступает основанием для ошибочного интуитивного вывода, что продукт проектирования может быть каким угодно. Однако в соответствующей научной литературе о проектной деятельности фактически не встречаются попытки осмысления того типа продукции, которая может возникнуть только в результате проектирования, выступая в роли специфического признака именно этого вида деятельности. Так же как и с обсуждаемым выше признаком проблемности проекта, для адекватного понимания природы проектной деятельности необходимо как-то ограничить и специфицировать как тип ее продукции, так и характер проблем, которые в действительном значении этого понятия могут квалифицироваться как проектные.

В-третьих, еще один значимый признак проектной деятельности, который регулярно упоминается в современной научной литературе по этому предмету, обычно связан с указанием на практический, интерактивный и междисциплинарный характер проектного обучения. Пожалуй, каждый из этих трех эпитетов заслуживает отдельного рассмотрения, однако из соображений ограниченности проблематизирующей части данной статьи остановимся только на первом. Анализ сложившегося педагогического дискурса в отношении использования атрибута «практический» показывает, что у этого эпитета есть следующие два наиболее частотных контекста. Первый из них связан с идеей активного, деятельного формата обретения культурного опыта, и в этой связи образовательную технологию проектного обучения часто называют обучением через деятельность. Второй контекст осмысления какой-нибудь активности как практической обычно отсылает к ее относительной самостоятельности и рукотворности. Если человек самостоятельно и своими руками нечто преобразует или создает, будь то программный код, презентация к докладу или подарок к празднику, ни у кого не возникает сомнений в том, что он занят в данный момент именно практической деятельностью. Чуть ниже в данной статье у нас еще будет повод для более обстоятельного анализа тех оснований, которые позволяют осмыслить ту или иную деятельность как практическую. На данном этапе нужно заметить, что оба оговоренных выше контекста или признака, позволяющих категоризовать деятельность как практическую, в действительности оказываются поверхностными и формальными, так как предлагают судить о практике скорее по ее внешнему виду, по тому, чем человек занят, по форме его активности, нежели по стратегическим целям его деятельности или каким-либо еще ее сущностным характеристикам. С этой точки зрения, если руководствоваться оговоренными признаками, фактически все виды деятельности, которые доступны ребенку дошкольного возраста, являются разновидностями практик. К ним следует отнести и игру,

и рисование, и конструирование, и подвижную деятельность, и экспериментирование, и т. д. Разве во всех этих видах активности не происходит, так или иначе, обучение через деятельность или развитие самостоятельности? Строго говоря, с позиций деятельностного подхода никакое готовое знание без участия соответствующих форм деятельности вообще не передается и не усваивается, просто не во всех педагогических форматах организации обучения можно в явном виде заметить и учесть опосредующие образовательный процесс формы активности обучающихся. Например, такой часто критикуемый в педагогической литературе узнаваемый учебный формат, как традиционная лекция, может быть достаточно эффективным и универсальным, если только обучающиеся умеют ее слушать, то есть запустить и удержать во внутреннем плане тот сложный вид деятельности, который позволяет критически осмыслить и обобщать услышанное, а также подыскивать примеры, аргументы и контраргументы в отношении всего того, о чем говорит лектор. Следует подчеркнуть, что этот достаточно специфический и плохо изученный вид внешне почти никак не наблюдаемой деятельности, происходящей преимущественно во внутренней речи и сознании грамотного слушателя лекции, в соответствии с оговоренными выше контекстами, по-видимому, тоже следует признать практически в связи с его бесспорной самостоятельностью и очевидными образовательными эффектами. А это значит, что указание на практический характер проектной деятельности, как и два обсуждаемых выше ее признака, является верным, но не ухватывающим ее специфическую природу, и значит, ставящим ее в один ряд с бесконечно многообразным множеством примеров различных видов человеческой практики.

Наконец, в-четвертых, нужно упомянуть еще один характерный момент проектной деятельности, который почти всегда выделяется внутри сложившегося дискурса об особенностях проектного метода в образовании. Этот признак может быть выражен в форме тезиса в том, что любой проект нуждается в тщательном планировании, и поэтому деятельность по разработке и воплощению проектного замысла нуждается во временных и содержательных ориентирах, представленных в виде структурированной программы и плана предвосхищаемой деятельности [8, 10–11, 15, 17]. И точно так же как три предыдущие характеристики интересующего нас предмета, этот признак является бесспорным, но совершенно бесполезным, так как не позволяет отличить проектирование от всевозможных других видов заранее структурируемого и направляемого предварительно построенными планами поведения человека. В самом деле, способность мысленно забегать вперед своей активности, строить простейшие намерения, выходящие за рамки своего актуального зрительного поля, и, значит, элементарная форма умения планировать свои действия открывается ребенку примерно на рубеже раннего и дошкольного возраста. Несомненно, что культурная способность человека к планированию собственной деятельности имеет достаточно долгую и непростую траекторию развития в онтогенезе, на протяжении

которой возникают самые разные культурные формы заранее протраиваемой практической деятельности с предварительно структурируемыми промежуточными этапами. Вероятно, что возможность включения в проектную деятельность предполагает некоторый определенный и достаточно высокий уровень развития этой способности, однако в обсуждаемом контексте важно то, что мысленная разработка предстоящего маршрута деятельности, со всеми полагающимися целями и задачами, ресурсами, промежуточными результатами, показателями их достижения и т. п., является вовсе не отличительной особенностью проектирования, а встречается в целом ряде других достаточно развитых видов человеческой практики.

Правда, следует оговориться, что в современной литературе о проектной деятельности все чаще встречается точка зрения, в соответствии с которой деятельность с любым содержанием имеет право называться проектной, если только в ней тщательно разработан и систематически соблюдается соответствующего вида план, регламентирующий как финальный продукт со всеми его ключевыми характеристиками, так и все вложенные в деятельность задачи со сроками их выполнения и параметрами отслеживания, а также вовлеченные в деятельность ресурсы, сопутствующие риски и т. п. Более того, даже если эта точка зрения не декларируется в явном виде, в современном дискурсе о проектной деятельности ее отголоски встречаются чуть ли не в каждой публикации, что наводит на мысль о том, будто отличительной чертой проектирования выступает особый формат организации планирования этой деятельности и управления ею [12, 15, 17].

Мы подошли вплотную к вопросу, который лежит в основе большей части недоразумений и трудностей, связанных с пониманием природы проектной деятельности, в том числе и тех, которые обсуждались выше в этой статье. Данный вопрос связан со спецификой управления проектами, с задачами организации и администрирования этой деятельности, которые в современном мире вошли в отдельную предметную область. Она представляет собой достаточно своеобразный и уже прочно устоявшийся контекст употребления понятия «проект», контекст, отсылающий ко множеству существующих федеральных, национальных, городских, отраслевых и прочих проектов. Несмотря на то что эта сфера государственного проектного управления достаточно далека от вопросов применения проектного метода в образовании, ее влияние на современную педагогику проектной деятельности представляется весьма значительным. Несколько заостряя эту проблему, можно даже сказать, что в существующем множестве попыток осмысления природы и внутренних механизмов проектной деятельности оказались сращены два инородных тела, два гетерогенных и разнокачественных контекста, которые мешают друг другу, создают путаницу, однако почти не оставляют возможностей для своего различения, вынуждая всех пользователей и даже экспертов проектного метода в образовании изловчиться усидеть на двух стульях.

Первый контекст связан с содержанием проектирования, с осмыслением тех специфических проблем, задач и продуктов, которые релевантны этой деятельности. Второй контекст связан с управлением ею, решением организационных и административных задач, которые неизбежно по отношению ко внутренним аспектам этой деятельности оказываются формальными.

В связи с недостаточной проработанностью теоретических и методологических представлений о проектировании, в частности тех, о которых речь шла выше, открываются чересчур широкие возможности симуляции проектной деятельности в образовании, заманчивые поводы для производства всевозможной халтуры, в целях борьбы с которой приходится изобретать соответствующие контрмеры. Необходимость таких инструментов, которые позволили бы хоть как-то ограничить неудержимый полет фантазии обучающихся и конкретизировать существенные требования к проектной работе, представляется достаточно очевидной. И вот для этого приходится формулировать различные компоненты проекта, эти всем известные его конструктивные части, без которых сегодня определить или доходчиво объяснить феномен проектной деятельности невозможно. Таким образом, вопрос о специфическом содержании и сути проектных задач подменяется вопросами проектного управления, детализацией формально-административных критериев, которым должны соответствовать хорошие, доброкачественные примеры проектной деятельности. Нужно ли еще раз, как на первых страницах этой статьи, пытаться приводить доводы в защиту тезиса о том, что все общепринятые составляющие проекта, вот эти всюду повторяющиеся проблемы, цели, задачи, гипотезы, методы, результаты и т. п., являются формальными конструктами, в равной мере приложимыми к любой достаточно организованной человеческой деятельности начиная с некоторого этапа ее развития? С точки зрения проектного управления содержание проекта действительно может быть любым, от строительства моста или мелиорации пустыни до реформирования системы образования, важно лишь качественное планирование этой деятельности, система отслеживания и контроля промежуточных результатов, грамотная оценка соответствующих ресурсов и рисков и т. д. И как раз потому этот подход не годится для осмысления сущности проектирования, понимания его отличительных особенностей и образовательных возможностей, что он с легкостью может быть надстроен над любой деятельностью, вне зависимости от ее содержания.

Весьма показательной в этой связи является ситуация, связанная с требованием оформления паспорта проекта, эта в первом приближении разумная и конструктивная методическая инициатива в последнее время становится все более популярной в области применения проектного метода в образовании. Нет сомнений в том, что это удобный инструмент для компактного представления и обобщенной оценки выполненной проектной работы. Однако все требования к построению этого документа являются формальными, выполненными в логике проектного менеджмента, и поэтому за счет задействования

некоторых вербальных способностей и в ходе приложения определенных разумных усилий со стороны заинтересованного лица любая проделанная работа, вне зависимости от ее объема, качества и содержания, может быть сконвертирована в соответствии с этими требованиями и представлена в формате выполненного проекта. Увы, не остается ничего другого, кроме как признать, что паспорт проекта в том виде, как его сегодня обычно изображают, представляет собой не более чем пустой шаблон, который как раз в силу его универсальности и бессодержательности не позволяет отличить хорошие примеры настоящей проектной работы от различных случаев ее фальсификации. А разве все прочие признаки и атрибуты проектной деятельности, обсуждаемые в многочисленных научных статьях об этом методе в сфере образования, не являются точно такими же пустыми шаблонами, с относительной легкостью надевающимися на любые, даже самые сомнительные случаи творческого самовыражения субъекта, притязающего на статус автора проекта?

В качестве переходного мостика, связывающего критическую и конструктивную части данной статьи, может быть приведен тезис о том, что любая деятельность однозначно задается и определяется своей предметностью, то есть специфическими для нее проблемами, задачами и результатами, а вовсе не механизмами ее планирования и администрирования. Конечно, разные виды деятельности предполагают различные способы и стратегии управления, отвечающие их специфике, но все же отличить одну деятельность от другой невозможно только по факту наличия в них определенного вида плана, одного присутствия проблемы или гипотезы. Существуют хорошо известные в психологии теории восприятия, которые объясняют эту психическую функцию как непрерывный процесс порождения и проверки перцептивных гипотез, однако едва ли это можно считать поводом для отнесения случаев работы восприятия к примерам проектной деятельности. Для содержательного определения феномена проектирования необходимо очертить характер релевантных ему гипотез, пусть и весьма обобщенно, специфицировать круг задач, проблем и продуктов, которые образуют самобытную предметность этого вида деятельности, не встречающуюся в других видах многообразной человеческой практики.

Такая постановка вопроса подводит нас к необходимости более пристального анализа внутренних механизмов интересующей нас деятельности, которые позволят ухватить и осмыслить ее предметность, нащупать содержательное определение того вида проблем, которые в подлинном смысле этого слова могут быть названы проектными. В качестве центрального внутреннего механизма проектной деятельности в некоторых научных публикациях указывается проектное мышление, справедливо называемое и необходимым условием возможности продуктивного включения в этот вид деятельности, и главным образовательным результатом его освоения [14, 16]. Правда, внутри существующих контекстов употребления понятия «проектное

мышление» творится не меньшая неразбериха, чем в отношении понятия «проектная деятельность», с очевидным перекосом в область идеологии проектного менеджмента.

Поэтому мы попробуем проложить маршрут к осмыслению феномена проектирования и проектного мышления иначе и воспользуемся стратегией, убедительно зарекомендовавшей себя в рамках культурно-исторического подхода, но еще явно недостаточно освоенной и академической психологией, и образовательной практикой. В логике, идущей от научной традиции Л. С. Выготского, любая культурная способность человека и соответствующие ей виды деятельности получают свое содержательное определение и научное объяснение только через их генезис, то есть в ходе подробного рассмотрения их истоков и предпосылок, закономерностей их зарождения и шагов их дальнейшего развития [3–4]. В отношении феномена проектирования как определенной сложной культурной способности, которой не только приходится учиться, но и для освоения которой, по-видимому, необходимо уже обладать определенными психологическими предпосылками и надлежащим уровнем развития деятельности и сознания, перспектива генетического рассмотрения еще ни разу не применялась. В тех публикациях, в которых речь идет о происхождении проектной деятельности, всегда имеется в виду ее историогенез, то есть идущая от Дж. Дьюи и У. Килпатрика традиция применения метода проектов в образовании [6]. Нас же в целях понимания своеобразия предметности и внутренних механизмов проектной деятельности интересует в первую очередь ее онтогенез. Почему-то вопрос о том, из каких предшествующих ему в возрастном развитии видов деятельности и форм мышления проектирование вырастает, как оно их внутри себя перестраивает, преобразует и продолжает, практически не ставился в контексте попыток осмысления проектного подхода в образовании. Однако возрастное культурное развитие человека — это своего рода лестница, и изучать особенности достаточно высоко расположенных на ней ступеней невозможно, не оперевшись на нижележащие ступени.

Попробуем схематично проследить онтогенетическую предысторию возникновения проектного мышления и деятельности, для того чтобы определить характерную для них предметность, возникающую с опорой на предыдущие ступени лестницы возрастного культурного развития.

Начать нужно с утверждения о том, что, несмотря на отсутствие общепринятой сквозной периодизации развития форм мышления в онтогенезе, можно выделить несколько ключевых этапов и соответствующих им форм мыслительной деятельности, которые можно рассматривать в качестве значимых предпосылок для зарождения способности к проектированию. К числу наиболее существенных предварительных ступеней, закладывающих основы этой сложной культурной способности, следует отнести типы мышления: практическое и теоретическое, — имеющие довольно продолжительную историю своего развития в онтогенезе, но начальные формы которых расположены

на этом пути достаточно далеко друг от друга и могут быть обнаружены на весьма различных возрастных этапах. Однако в рамках проектной деятельности эти две базовые формы мышления, в соответствии с основной мыслью, развиваемой далее в этой статье, вступают по отношению друг к другу в качественно новую, непривычную для них и ранее еще не освоенную связь, и этим самым рождают принципиально новую системную форму мышления, придающую проектированию своеобразный характер и определяющую его сущность.

Возрастная психология учит тому, что практическое мышление, несомненно, первичнее и древнее теоретического, так как его исходные формы появляются задолго до способности теоретического отношения ребенка к действительности. Однако развитые формы практической деятельности человека свидетельствуют о том, что практическое мышление ничуть не примитивнее и проще теоретического, а лишь иначе устроено, опирается на работу других механизмов и имеет целый ряд отличительных особенностей. Этот тезис в его наиболее убедительной и развернутой форме известен в рамках отечественной психологии благодаря работам Б. М. Теплова, в которых были открыты и описаны многие принципиальные закономерности развитых форм практического мышления и практической деятельности [13]. С этой точки зрения можно утверждать, что интересующее нас проектное мышление представляет собой особую, наиболее высокоорганизованную форму практического мышления и опирается на работу присущих ему внутренних механизмов.

При осмыслении природы практического мышления Б. М. Теплову приходилось делать одну существенную и весьма характерную оговорку, которая чем-то напоминает выстроенное на предыдущих страницах этой статьи различие между формальной и содержательной сторонами проектной деятельности. Как справедливо указывает этот исследователь, практическое мышление часто путают с мышлением наглядно-действенным, с наиболее ранней формой самостоятельной познавательной активности ребенка, которая по многим чисто внешним признакам производит впечатление наиболее практической. По-видимому, привычные современные контексты употребления словосочетания «практическая деятельность» по-прежнему несут на себе след этой традиции, в соответствии с которой практика ассоциируется с непременными физическими манипуляциями каким-нибудь предметным материалом.

Как показывает проведенный Б. М. Тепловым анализ, практическое и теоретическое мышление и соответствующие им виды деятельности отличаются не внешним видом тех действий, которые человек совершает, а в первую очередь типом создаваемой в их рамках продукции, а значит, и характером релевантных для них задач и проблем. Если теоретическое мышление всегда ориентировано на получение познавательного результата, то есть на прирост и пополнение представлений об изучаемой человеком реальности, то мышление практическое по своей стратегической направленности всегда решает

задачу преобразования действительности, трансформации того объекта, с которым человек работает. Конечно, как познание реальности, так и ее преобразование выступают неизменными аспектами любой человеческой активности, однако для теоретической деятельности получение познавательного результата, то есть продвижение в понимании и отражении действительности выступает приоритетной целью, тогда как ее преобразование занимает подчиненное положение и используется в роли инструмента, метода познания. В практической деятельности это соотношение устроено прямо противоположным образом. Самоцелью любой практики является определенная трансформация предмета деятельности, его изменение в нужном и заранее запланированном направлении, тогда как его познание оказывается в роли предпосылки, ориентирующего фактора или побочного продукта деятельности, то есть выступает в подчиненной функции.

Для иллюстрации обсуждаемой Б. М. Тепловым путаницы, когда деятельность именуют практической только потому, что она имеет манипулятивно-действенный характер, то есть исключительно по ее внешнему виду, можно привести пример с использованием так называемых лабораторных работ в общем образовании. Тот факт, что при выполнении лабораторной работы приходится своими руками совершать ряд физических манипуляций с различным предметным материалом и оборудованием, еще не делает деятельность практической. С точки зрения сформулированных выше критериев любой эксперимент и лабораторный опыт являются типичными примерами теоретической деятельности, так как по своим внутренним приоритетным целям они всегда ориентированы на проверку тех или иных представлений, гипотез или концептуальных моделей. Любой эксперимент, лабораторная проба или исследовательский опыт, имеет смысл только в контексте добывания нового или проверки уже имеющегося знания, представляет собой форму вопроса, заданного природе, и поэтому вне соответствующих теоретических ожиданий и конструктов становятся попросту абсурдными. Однако традиция называть любой эксперимент практической работой столь же живуча, как и привычка считать теоретическое мышление чисто умозрительным, и поэтому предлагаемые Б. М. Тепловым критерии различения теоретической и практической деятельности представляются многим современным педагогам сомнительными и даже контринтуитивными.

Сравнительный анализ практического и теоретического мышления позволяет выделить целый ряд существенных оснований для их сопоставления, однако мы умышленно ограничимся только тремя, прослеживание которых позволит нам очертить предметность интересующей нас способности к проектной деятельности.

Первое основание для сопоставления практического и теоретического мышления как предпосылок проектной деятельности связано со степенью обобщенности того решения проблемы, которое в них выстраивается. Следует

подчеркнуть, что в рамках практического мышления конструируемый субъектом деятельности способ решения актуальной практической задачи далеко не всегда им осознается, часто воспринимается как продолжение ее неповторимых фактических условий и осмысливается в основном в контексте ситуативной эффективности этого способа. Выражаясь более категорично и упрощенно, человек в рамках своего практического мышления никогда не решает проблему в общем виде, а строит некий частный порядок действий, прокладывает своеобразный маршрут для получения нужного ему эффекта в данных конкретных условиях. Как раз поэтому хорошие практики часто затрудняются объяснить, как им удалось решить задачу и подобрать к ней неповторимый ключик.

Теоретическое мышление в этом отношении строится совсем иначе. Специфика теоретической деятельности предполагает постановку, разработку и решение проблем в общем виде, в котором они могут быть предъявлены научному сообществу. В рамках исследования, в отличие от практики, получение нужного фактического эффекта теряет смысл, если непонятно, за счет чего этот результат был получен. Результат познания как самостоятельной деятельности может быть только обобщенным, а за рамками такого обобщения он как бы рассыпается на множество уникальных ситуаций, случаев и обстоятельств, на него становится невозможно опереться, кому-то передать или усовершенствовать в последующем исследовании.

В этой связи стоит заметить, что весьма важной вехой на пути онтогенетического становления способности к теоретическому мышлению выступает учебная деятельность, возникающая как культура обнаружения и восполнения у себя дефицитов общих способов понимания действительности и управления собственной деятельностью. Недаром В. В. Давыдов подчеркивает, что учебная задача в контексте построения развивающего обучения всегда связана с проблематизацией общего способа решения некоторого класса деятельностных задач [5].

Рассматривая в свете этой характеристики феномен проектирования, необходимо признать, что разработка и построение любого проектного продукта предполагает своеобразный симбиоз практического и теоретического мышления, а точнее, выражаясь в терминологии Л. С. Выготского, сложную психологическую систему [4], в рамках которой обе формы мышления преобразуют друг друга и формируют новую целостность. С одной стороны, любой проектный продукт является решением некоторой практической проблемы, реальным преобразованием определенной предметной ситуации. С другой стороны, он обязательно несет в себе решение проблемы в общем виде, допускающим воспроизводство этого решения в сходных практических ситуациях. В качестве наиболее явных примеров могут быть приведены любые технологические изобретения и инновации, которые прочно вошли в нашу жизнь, будь то изобретение двигателя внутреннего сгорания, стиральной машины, микроволновой печи или мобильной связи. Таким образом, в рамках

подлинной проектной деятельности возникающее на предварительных этапах культурного развития теоретическое мышление начинает как бы модулировать практическое мышление, учит его ставить и решать практические проблемы в общем виде, что изначально практическому мышлению отнюдь не свойственно. Проектный продукт не только решает некоторую практическую проблему, но и обобщает собой способ ее решения, концептуализирует идею этого решения и тем самым позволяет другим людям в сходных ситуациях воспользоваться этим опытом, применить его и при возможности развить дальше.

Второе интересующее нас основание для сопоставления когнитивных предпосылок проектного мышления связано со степенью новизны создаваемого в них решения проблемы. В рамках практического мышления любое конкретное решение, с одной стороны, уникально и неповторимо, а с другой стороны, может не представлять собой ничего принципиально нового и оригинального, словно перемещение определенной фигуры по предзаданным правилам на определенном ходе шахматной партии. При решении практических задач новизна решения, строго говоря, не имеет значения по сравнению с его эффективностью.

В учебной деятельности новизна создаваемого решения играет уже существенную роль при построении неведомых ее субъекту ранее общих способов действия. Если способ решения конкретной ситуации можно скомбинировать из уже известных алгоритмов, то учебной задачи так и не возникло. Правда, в отличие от подлинной теоретической деятельности, конструируемый в учебном опыте общий способ решения задачи является новым только для обучающегося, а в культуре уже давно известен.

Рассматривая в свете этого основания феномен проектирования, нужно заметить, что его продукт неизбежно претендует на принципиальную новизну решения, на небывалый ранее и никому не ведомый общий способ решения практической проблемы. Точно так же как и в отношении выше рассмотренной характеристики, практическое мышление в рамках деятельности проектирования учится у теоретического создавать принципиально новые продукты, которые заставляют взглянуть на известную проблему с новой, неожиданной стороны. Настоящий проектный продукт представляет собой новую трактовку проблемы, новое понимание ее внутренних механизмов, и в этой связи является не только практической конструкцией, но и познавательным открытием, воплощенным в определенном материале новым понятием в своей предметной области.

В этой связи следует подчеркнуть, что многие характерные примеры проектов, принятые в области проектного менеджмента, не могут быть отнесены по уже оговоренным выше признакам к создаваемому определению проектной деятельности. Например, те предпринимательские проекты, которые нацелены на создание и реализацию уже хорошо известных культурных решений, скажем открытие магазина, автозаправки или кафе, вполне могут быть успешными

и востребованными, требующими кропотливого составления соответствующих планов, расчетов ресурсов и рисков, но они не имеют отношения к содержанию проектирования, так как не предлагают ни нового решения, ни общего способа его воплощения. Тем более сомнительными в этом контексте выступают так называемые информационные, обобщающие или просветительские проекты, представляющие собой, в сущности, работу реферативного типа.

Наконец, третье интересующее нас основание для осмысления внутренних механизмов проектирования связано с ориентированностью создаваемого решения на деятельность других людей. В рамках практического мышления человек сам же является пользователем того способа деятельности, который он создает. Точнее говоря, создание нового способа и его опробование в деятельности в контексте практического мышления связаны настолько неразрывно, что часто неотличимы друг от друга. Так происходит потому, что при решении практических задач человек рассматривает себя и свои ресурсы в качестве части проблемной ситуации и, значит, способы решения таких задач еще никому не адресованы, а создаются исключительно для внутреннего употребления.

Первый культурный опыт по разработке способов деятельности, предназначенных для другой деятельности, приобретает, пожалуй, в наиболее сложных и развитых видах игры, требующих тщательного предварительного обсуждения их правил, сюжета и прочих механик. Однако наиболее явный опыт создания общих способов, утилизируемых в других видах деятельности, по-видимому, приурочен к учебной деятельности, которая по своему самому буквальному и первичному смыслу нужна для подготовки к другой деятельности. В этой связи нужно подчеркнуть, что в контексте учебной деятельности обучающийся производит новые способы для самого себя, чтобы воспользоваться ими для решения актуальных задач в других видах деятельности.

И только теоретическое мышление в явном виде адресует создаваемый в его рамках общий способ решения познавательной проблемы другим людям, оформляет результат своей работы таким образом, чтобы он был рассмотрен и принят научным сообществом. Продукт любого исследования может быть осмыслен как своеобразная ступенька, на которую ученый предлагает взобраться своим последователям, при этом сам опирается на точно такие же ступеньки, созданные своими предшественниками.

В рамках проектного мышления развитие этой характеристики идет еще дальше, что требует отмеченного выше тесного сотрудничества внутренних механизмов теоретической и практической деятельности. Продукт проектирования всегда ориентирован на преобразование деятельности других людей. В сущности, подлинным предметом проектирования всегда выступает новый вид деятельности, порождаемый конструируемым продуктом. Например, сегодня стало очевидно, что мобильный телефон представляет собой не только технологическое изобретение, но и артефакт, весьма радикальным образом

перестроивший практики человеческой коммуникации. Таким образом, настоящее проектирование начинается с нащупывания и исследования новых видов деятельности, переход к которым запускается создаваемым проектным продуктом.

В завершение проведенного в этой статье анализа становится явственной необходимость критического пересмотра и тщательного методологического переосмысления существующего многообразия примеров использования проектной деятельности на разных ступенях образования. Конечно, предлагаемые во второй половине данной статьи позитивные тезисы о конструктивных особенностях содержательной стороны проектирования являются только первым шагом ее осмысления в контексте онтогенеза и в перспективе культурно-исторического подхода. Однако выбранное направление движения представляется крайне существенным в целях укрепления концептуальных оснований и надежных методических подходов грамотного и эффективного использования такого неоднозначного на данном этапе развития проектного метода в образовании.

Список источников

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 64 с.
2. Вотякова Д. А., Миннуллина Р. Ф. Организация проектной деятельности детей в дошкольной образовательной организации // Экономика и социум. 2022. № 10 (101)-2. С. 288–291.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
4. Выготский Л. С. О психологических системах // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 109–131.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Елизарова Е. А. Генезис проектной деятельности // Молодой ученый. 2009. № 4. С. 246–248.
7. Карсакова В. В., Филиппова Л. В. Проектный метод обучения как средство активизации познавательной деятельности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 6. Ч. 5. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/06/55091> (дата обращения: 29.11.2024).
8. Нагорный Д. О., Щербаков С. М. Проектная деятельность в вузе: особенности, проблемы, технологии управления // Информатизация в цифровой экономике. 2021. Т. 2. № 4. С. 167–180. DOI: 10.18334/ide.2.4.113393
9. Позднякова Ю. С., Подгорный Я. Б. Основы проектной деятельности в современном образовании // Актуальные исследования. 2021. № 24(51). С. 115–117.
10. Проектная деятельность как инновационная технология в системе современных подходов к обучению [Электронный ресурс] / Е. Е. Егоров [и др.] // Мир науки. 2016. Т. 4. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN416.pdf?ysclid=m4b2s7g0ov227529777> (дата обращения: 12.11.2024).

11. Проектная деятельность как один из факторов повышения качества образования / И. И. Комоско [и др.] // Современные наукоемкие технологии. 2009. № 12. С. 38–39.
12. Проектная деятельность как составляющая часть научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / Плотникова И. В. [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 61–65.
13. Теплов Б. М. Ум полководца. М.: Педагогика, 1990. 212 с.
14. Товмасын В. В., Шихвердиев А. П., Оганезова Н. А. Проектное мышление: методологические основы // Корпоративное управление и инновационное развитие экономики Севера: Вестник Научно-исследовательского центра корпоративного права, управления и венчурного инвестирования Сыктывкарского государственного университета. 2019. № 3. С. 26–35. DOI: 10.34130/2070-4992-2019-3-26-35
15. Флянтикова Е. Д. Роль проектной деятельности в учебном процессе // Вестник науки. 2018. Т. 4. № 8(8). С. 95–98.
16. Шацилло В. А., Негматов Л. Н. Формирование проектного мышления в подготовке специалистов по работе с молодежью: взаимодействие НКО и образовательных институтов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2024. Т. 24. Вып. 1. С. 3–36.
17. Шибкова Д. З., Байгужин П. А. Проектная деятельность. Взгляд эксперта // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 210–224.

References

1. Veraksa, N. E., & Veraksa, A. N. (2010). *Project activities of preschoolers*. Manual for teachers of preschool institutions. Moscow: Mosaic-Synthesis. 64 p. (In Russ.).
2. Votyakova, D. A., & Minnullina, R. F. (2022). Organization of project activities of children in a preschool educational organization. *Economy and Society*, 10(101)-2, 288–291. (In Russ.).
3. Vygotsky, L. S. (1982). Thinking and speech. Collected works. In 6 vols. *Vol. 2. Problems of general psychology*. Edited by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogy. 504 p. (In Russ.).
4. Vygotsky, L. S. (1982). About psychological systems. Collected works. In 6 vols. *Vol. 1. Questions of the theory and history of psychology*. Edited by A. R. Luria, M. G. Yaroshevsky. Moscow: Pedagogy. Pp. 109–131. (In Russ.).
5. Davydov, V. V. (1996). *Theory of developmental learning*. Moscow: INTOR. 544 p. (In Russ.).
6. Elizarova, E. A. (2009). Genesis of project activities. *Young scientist*, 4, 246–248. (In Russ.).
7. Karsakova, V. V., & Filippova, L. V. (2015). Project-based teaching method as a means of activating the cognitive activity of primary school children. *Modern scientific research and innovation*, 6, Part 5. (In Russ.). Retrieved from <https://web.snauka.ru/issues/2015/06/55091>
8. Nagorny, D. O., & Shcherbakov, S. M. (2021). Project activities at the university: features, problems, management technologies. *Informatization in the digital economy*, Vol. 2, 4, 167–180. <https://doi.org/10.18334/ide.2.4.113393> (In Russ.).
9. Pozdnyakova, Yu. S., & Podgorny, Ya. B. (2021). Fundamentals of project activities in modern education. *Current research*, 24(51), 115–117. (In Russ.).

10. Egorov, E. E., Anisenko, A. V., Burlakova, Yu. V., & Bykova, N. S. (2016). Project activity as an innovative technology in the system of modern approaches to learning. *World of Science, Vol. 4, 4*. (In Russ.). Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN416.pdf?ysclid=m4b2s7g0ov227529777>
11. Komosko, I. I., Gorelova, G. A., Drozdova, I. A., & Zaleznyaya, T. A. (2009). Project activity as one of the factors in improving the quality of education. *Modern science-intensive technologies, 12*, 38–39. (In Russ.).
12. Plotnikova, I. V., Redko, L. A., Sheveleva, E. A., & Efremova, O. N. (2021). Project activities as a component of students' research activities at a university. *Modern problems of science and education, 2*. (In Russ.).
13. Teplov, B. M. (1990). *The mind of a commander*. Moscow: Pedagogy. 212 p. (In Russ.).
14. Tovmasyan, V. V., Shikhverdiev, A. P., & Oganezova, N. A. (2019). Project thinking: methodological foundations. Corporate governance and innovative development of the Northern economy. *Bulletin of the Research Center for Corporate Law, Management and Venture Investment of Syktyvkar State University, 3*, 26–35. <https://doi.org/10.34130/2070-4992-2019-3-26-35> (In Russ.).
15. Flyantikova, E. D. (2018). The role of project activities in the educational process. *Science Bulletin, 8(8), Vol. 4*, 95–98. (In Russ.).
16. Shatsillo, V. A., & Negmatov, L. N. (2024). Formation of project thinking in the training of specialists in working with youth: interaction of NPOs and educational institutions. *Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Sociology. Political Science, Vol. 24, issue 1*, 3–36. (In Russ.).
17. Shibkova, D. Z., & Baiguzhin, P. A. (2018). Project activities. Expert view. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, 5*, 210–224. (In Russ.).