

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Н. В. Волкова

(Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина)

Аннотация: в статье представлены некоторые результаты исследования коммуникативного потенциала проектной деятельности в контексте профессиональной педагогической деятельности. Проектная деятельность используется в качестве средства организации образовательных событий и рассматривается как специфический вид педагогической деятельности.

Ключевые слова: коммуникативный потенциал, взаимодействие, образовательное событие, совместная деятельность, проектная деятельность, педагогическая деятельность.

Одной из центральных идей, лежащих в основе проектирования, выступает идея совместности, в частности, совместной деятельности. Вначале обратимся к понятию совместности в педагогической деятельности. В современном образовании *концепцию педагогики совместной деятельности* в школьном образовании разрабатывает научная школа под руководством профессора Г.Н. Прозументовой [6].

Прозументова Г.Н., отвечая на вопрос о том, как понимается образование в педагогике совместной деятельности, полагает, что развитие отдельного человека опосредовано *связями с другими, совместностью*. Если речь идёт об образовании человека, то *совместность, качество связей участников совместной деятельности является фундаментальным основанием образования человека*. По мнению учёного "понять особенности образования человеческого в человеке можно, только обсуждая особенности его развития как участника совместной деятельности. Совместность, соорганизация представляется областью и специальным "предметом" ... образования, пространством развития индивидуальности, отдельного человека и полем порождения, образования смыслов человеческой жизни" [5, с.6]. Качество образования обуславливается *субъективацией совместной деятельности*, проявленностью и реализацией человеческих смыслов и инициатив в совместной деятельности.

Проблемы события, сообщества и совместности исследуются в современной социальной философии. Так, Жан-Люк Нанси в книге "Праздное сообщество" (*La communauté desoeuvrte*) и позже в работе "Бытие единичное множественное" (*Etre singulier pluriel*) описал сообщество, как то, что дано до бытия, что не предполагает «бытие-для-себя», но исключительно «бытие-одних-в-месте-с-другими». Нанси рассматривает проблематику сообщества в-месте события, и помещает само это "в-месте" в центр бытия: "...не бытие сначала, а затем прибавление некоторого *в-месте*, но это *в-месте* в центре бытия" [3, с. 58; 63].

Важной мыслью Ж.-Л. Нанси является обсуждение сообщества в связи с «неустранимым опытом со-в-местного существования – «со-бытия». В работах Нанси мы находим указание на тесную взаимосвязь категорий *совместности, смысла и событийности* [4].

Анализ теории и эмпирический анализ практики показывает, что в обосновании *предметности деятельности* выделяется *акт коммуникации*. Основанием открытия предметности педагогической деятельности выступает её совместный характер. При этом совместность является смысловой характеристикой (по Нанси). *Совместный характер проектной организации образовательного события* влияет на открытие разных новых предметностей педагогической деятельности для студентов.

Колесникова И.А. в работе «Педагогическое проектирование» утверждает, что *совместность участия в проектной деятельности* предполагает *взаимодействие* на разных уровнях (взаимодействие одна из форм коммуникации):

- информационный уровень (содержательный обмен всеми видами информации, получаемой в ходе проектной деятельности – исследовательской, обучающей, диагностической и др.);
- практический уровень (совместная предметная деятельность);
- эмоциональный уровень (индивидуальные и совместные впечатления, переживания, приобретаемые в ходе работы над проектом);
- этический уровень (правила, конвенциональные нормы взаимодействия).

Между участниками проектной деятельности могут складываться разные типы отношений: 1) *подчинённой кооперации*, например в учебном проекте, когда педагог предлагает тематику, единолично привнося её в образовательное пространство, и выступает в качестве главного эксперта; 2) *равной кооперации*, предполагающей постоянное сотрудничество и партнёрство между непосредственными исполнителями проекта; 3) *сетевые отношения*, построенные по принципу горизонтальных связей, на пересечении которых (в узлах сети) находятся координаторы и лидеры проекта [2].

Организуя групповую проектную деятельность необходимо уделять особое внимание работе, связанной с созданием условий для сплочения, срабатываемости, развития культурной коммуникации внутри группы. При длительной работе в режиме проектирования возникают процессы, связанные со спецификой развития групповой динамики, сменой лидерства и др. Это требует обучения навыкам общения, информационного обмена, работы в команде. Ещё одна задача – психологическое обеспечение культурной коммуникации. Её решение обычно требует тренинговых занятий и установления открытых отношений и обратной связи между участниками проектной деятельности.

Поскольку проект обычно выполняется командой, его успешность в значительной степени обусловлена уровнем развития коммуникативных способностей всех участников. От этого во многом зависит эффективность их общения друг с другом, психологическая совместимость и срабатываемость. Разные авторы по-разному выделяют типы (виды) и структуру таких способностей, однако в любом случае речь идёт о развитии «чувства коммуникативной ситуации», умения её проанализировать, понять, правильно в ней сориентироваться, а также продуктивно использовать личный запас коммуникативных приёмов. В ходе проектной деятельности у участников постоянно возникает необходимость обмениваться информацией, воспринимать и оценивать действия друг друга, оказывать то или иное влияние на партнёров. Им также приходится отражать и понимать социально-психологические характеристики группы, в которую они входят, место и ситуативную роль каждого из её членов.

Рассмотрим *коммуникативный потенциал проектной деятельности* студентов педагогического вуза на примере авторского курса по выбору «Проектная компетентность педагогов» (Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина, филологический факультет, бакалавриат, направление подготовки «Педагогическое образование», 2 курс, 72/36)

Основные задачи курса:

- понимание сущности педагогического проектирования (*замысливание проекта как коммуникации в событийных формах*);
- расширение образовательного опыта студента (*включённость студентов в разработку и реализацию проектов*);
- умение осуществлять рефлексию проектной деятельности;
- формирование проектной и *коммуникативной* компетенций будущего педагога.

Организация образовательного процесса при этом меняется принципиально: наряду с традиционными лекциями и практическими занятиями, студенты включаются в практическую внеаудиторную самостоятельную работу по организации педагогического проектирования в образовательных учреждениях города Бийска (Алтайский край, г. Бийск, гимназия №1, 5-6 классы).

Предварительно (в начале освоения курса) студенты в академической группе делятся на подгруппы, за каждой подгруппой закрепляется ученический класс. Основа педагогического проектирования – *совместный характер деятельности* (студенты, учащиеся, преподаватель – консультант). Организация самостоятельной работы студентов по освоению теории и технологии проектирования состоит из двух взаимосвязанных частей: теоретической *разработки проектных заданий* на практических занятиях; *реализация взаимодействия на этапах проектирования совместно с учащимися* в образовательных учреждениях города.

Особенность учебного курса заключается в *изменении способов их организации в контексте образовательной событийности*. Это означает:

1. Организацию спецкурса через *проектную деятельность* в самостоятельной работе.
2. *Вовлечённость студентов в совместную деятельность*, инициирование своей деятельности.
3. *Вовлечённость студентов в диалогическое взаимодействие*.
4. Организацию *рефлексивной деятельности*.

В самостоятельной работе студентов при освоении учебных курсов по педагогике важно:

- 1) проектирование рассматривать как форму организации самостоятельной работы (не только как форму компетенций);
- 2) удерживать в понимании самого проектирования три базовых линии:
 - *замысливание проекта как коммуникации* (коммуникативная деятельность, совместная деятельность) *в событийных формах*;
 - *проектирование как способ решения «самим собой» поставленных задач, отрабатываемых в коммуникации* (при этом проекты все сосредоточены вокруг подготовки события);
 - *рефлексивная линия* в анализе проектной деятельности студентов.

Проектирование надо рассматривать событийно, т.е. образовательно. Поэтому очень важен предмет проектирования. В рамках самостоятельной работы студентов на разных учебных курсах разрабатываются проекты, связанные с работой образовательных учреждений; проекты в Гуманитарной школе; проекты на педагогической практике; социальные проекты (волонтёрское движение) и др. И здесь сохраняется *одна предметность – новый тип отношений в совместной деятельности*.

Проектирование в своём исследовании мы рассматриваем как средство организации образовательных событий в педагогическом вузе. Важнейшей характеристикой образовательного события выступают *«открытия» студентов*. Зафиксировать «открытия» студентов позволяют рефлексивные тексты студентов, составленные с использованием технологии кейс-стади. Среди «разных» открытий студентов выберем те, которые относятся к коммуникации (из рефлексивных текстов студентов 3 курса ФФ по образовательному проектированию в рамках курса по выбору "Проектная компетентность педагога") [1].

«Мои открытия в образовательном проектировании» (фрагменты анализа рефлексивных текстов): «Лично для меня открытием стало и само педагогическое проектирование, как новая дисциплина и, как совместная деятельность с детьми в школе» (*Лена Ш.*); «Проект – это только совместная работа» (*Катя М.*); «Для меня было открытием, что педагогический проект – это совместная деятельность педагога и учащихся» (*Юля П.*); «Я открыла педагогическое проектирование как взаимодействие детей и взрослых» (*Кристина Р.*).

Из фрагментов рефлексивных текстов видно, что студенты «открывают» «другую» (не учебные курсы) *предметность педагогической деятельности – «совместную деятельность с детьми», «педагогическое проектирование как взаимодействие детей и взрослых»*.

Включённость студентов в совместную проектную деятельность изменили представления студентов *о педагогическом взаимодействии учителя и ученика в*

проектировании: «Взаимодействие – это двусторонний процесс вкладов участников проектирования»; «Педагогический проект – это лучшая форма организации совместной деятельности детей и взрослых» (*Даша Р.*); «Я поняла, что это такое – взаимодействие с детьми в проектировании» (*Таня Ч.*); «Проектирование – это сотрудничество, это совместные творческие действия», «Проект – свобода выбора, творчества и даже общения в каком-то смысле...» (*Лена П.*); «Проектирование – это обязательное сотрудничество всех его участников» (*Лена Б.*); «Я поняла, как может быть организовано взаимодействие между детьми и взрослыми» (*Кристина Ф.*); «Проектирование – это процесс совместной работы, это постоянное взаимодействие друг с другом» (*Настя С.*); «Педагогический проект – лучший способ взаимодействия учителя и ученика» (*Даша П.*); «Взаимодействие – это и есть педагогическая деятельность» (*Аня Л.*).

Включённость студентов в разработку и проведение образовательных проектов изменила их представления о педагогическом взаимодействии учителя и ученика в проектировании. Речь идёт о такой характеристике образовательного события, как порождение личного (ценностного) отношения к диалогическому взаимодействию педагога и воспитанника в проектной (совместной) деятельности, как составной части педагогической деятельности.

Таким образом, анализ теории и эмпирический анализ практики показывают, что коммуникативный потенциал проектной деятельности заключается в характере взаимодействия (совместность, диалогичность) будущих педагогов и учащихся при разработке и реализации педагогических проектов.

Литература

1. *Волкова, Н.В.* Образовательное событие – феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта / Н.В. Волкова // Сибирский психологический журнал. № 36: научно-практический журнал. – Томск, 2010. – 105 с. – С. 42-45.
2. *Колесникова, И.А.* Педагогическое проектирование: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская / Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
3. *Нанси, Ж.-Л.* Бытие единичное множественное / Ж.-Л. Нанси. – Мн: Логвинов, 2004. - 272 с.
4. *Нанси, Ж.-Л.* О событии / Нанси, Ж.-Л. // Философия Мартина Хайдеггера и современность. - М., Наука, 1991. – С. 91-102
5. *Прозументова, Г.Н.* Образовательное пространство совместной деятельности, или ответ на вопрос о том, как понимается образование в педагогике совместной деятельности // Школа Совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Дельтаплан, 2002. – Кн. 5. – 151 с. – с.6).
6. *Прозументова, Г.Н.* Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность / Г.Н. Прозументова // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Дельтаплан, 2020. – Кн. 5. – С.4- 16.