

УДК 378

ББК 74

В676

**Н. В. Волкова**

**Бийск, Россия**

## **КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

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

**N. V. Volkova**

**Biysk, Russia**

## **COMMUNICATIVE POTENTIAL OF THE PROJECT ACTIVITY**

The article presents some data of the research of the communicative potential of the project activity in the context of professional pedagogical activity. The project activity is used as the means of educational events organization and is regarded as a specific kind of pedagogical activity.

**Key words:** Communicative potential, interaction, educational event, group practice, project activity, pedagogical activity

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 [Прозументова, 2002].

Г. Н. Прозументова, 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, организация представляется областью и специальным «предметом» ... образования, пространством развития индивидуальности, отдельного человека и полем порождения, образования смыслов человеческой жизни» [Прозументова, 2002, 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 désœuvrée*) и позже в работе «Бытие единичное множественное» (*Être 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» [Нанси, 2004, 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* [Нанси, 1991].

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.

И. А. Колесникова 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 [Колесникова, 2005].

Организуя групповую (совместную) 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 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 «Проектная компетентность педагога» (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 (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:

- организацию курса через *проектную деятельность* в самостоятельной работе;

- *вовлечённость студентов в совместную деятельность*, инициирование деятельности;

- *вовлечённость студентов в диалогическое взаимодействие*;

- 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 (волонтерское 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 авторского курса «Проектная компетентность педагога») [Волкова, 2010].

«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.

### **Библиографический список**

1. Волкова Н. В. Образовательное событие – феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта / Н. В. Волкова // Сибирский психологический журнал: научно-практический журнал. 2010. № 36 С. 42-45.
2. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. 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 / Ж.-Л. Нанси // Философия Мартина Хайдеггера и современность. М.: Наука, 1991. С. 91-102.
5. Прозументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность / Г. Н. Прозументова // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе. Томск: Дельтаплан, 2002. Кн. 5. С.4-16.