

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО ПОИСКА ЮНОШЕСТВА

Алевтина Ивановна Григорьева,

заведующая кафедрой психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодёжи Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области, профессор, кандидат педагогических наук

«Мы живём в век распространяющегося всё шире чувства смыслоутраты. В такой век воспитание должно быть направлено на то, чтобы не только передавать знания, но и оттачивать совесть так, чтобы человеку хватило чуткости расслышать требование, содержащееся в каждой отдельной ситуации».

В. Франкл

Чтобы выжить в социальном и духовном отношении, подрастающему человеку важно ориентироваться и действовать в постоянно меняющемся мире производства, бизнеса, общественно-политической жизни, коммуникации, не потеряв при этом самобытности, нравственных начал, уважения к себе и другим людям, способности к самопознанию и самосовершенствованию. При этом важным также становится ощущение времени, взаимодействие с ним, включая связь с прошлым — культурной, исторической, национальной памятью; устремлённость в будущее, видение и поиск решения глобальных проблем, прогнозируемых всем ходом развития человечества; полноценная жизнь в настоящем, способность адаптироваться к существующим условиям в органичных для себя, индивидуальных формах.

- культура жизненного самоопределения • педагогическая поддержка
- субкультурное сообщество • со-бытийная общность

Проблема самоопределения в поиске смысла жизни

В ситуации, когда в обществе происходит смена социального поведения, неэффективными оказываются многие стереотипы, к которым привык педагог, родители, сами воспитанники. Имитация воспитанности, в том понимании, которое закладывалось ранее социумом, стала ненужной. Вместо этого обнажилась внутренняя суть человека, его естественные потребности, социальные устремления, право быть самим собой — то, что обычно не входило

в круг педагогических целей и ценностей, развивалось стихийно.

Только в полноте проживания диапазона жизненных ролей, возможно деятельностное воплощение любви к ближнему, отношений братства и товарищества, чувства ученичества, причастности к судьбе отечества и народа, ощущения себя малой частичкой единого целого, называемого человечеством, «благоговения перед жизнью».

Но это возможно и имеет смысл только для человека, в систему ценностей

которого вошли природа с её закономерностями и всеми проявлениями жизни; человек и его здоровье; отечество, род, семья, язык, традиции как корневые основания социального бытия; свободный труд и его результаты в культурных и цивилизационных достижениях; любовь и мир как основополагающие человеческие отношения и гаранты существования человечества; Красота и Гармония как критерий Истины и Добра.

В силу этого образование — сегодня, прежде всего, работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, с его эмоционально-волевой и рефлексными сферами выходит на первый план.

Воспитание человека всегда направлено на формирование ценностей, которые рассматриваются в качестве основ воспитания.

Постановка целей и задач воспитания невозможна без понимания сложившихся, складывающихся в социальной, а не в педагогической, действительности детской, подростковой, молодой жизни, прежде всего ценностных ориентаций детей и молодежи.

Обращаясь к собственному экзистенциальному опыту, философы показывают, что силы для поиска-понимания смысла человеку даны, и есть период в жизни, когда они непосредственно доступны. По Э. Эриксону, возрастной период 11–20 лет — ключевой для приобретения чувства идентичности. На каждой возрастной ступени развития человек прямо или косвенно, но постоянно и очень настойчиво спрашивает себя и близких: «Кто я? Какой я? Зачем я?» Перед подростком (юношей) стоит задача объединения всего, что он знает о себе самом как сыне/дочери, школьнице, спортсмене, друге. Всё это он должен объединить в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать на будущее. При удачном протекании кризиса подросткового возраста у юношей и девушек формируется чувство идентичности, при неблагоприятном — спутанная идентичность, сопряжённая с мучи-

тельными сомнениями относительно себя, своего места в группе, в обществе, с неясностью жизненной перспективы.

Таким образом, в контексте определения содержания и формы воспитания проблема смысла жизни одна из главных ценностных детерминант, и индивидуальное решение педагогом этой проблемы во многом определяет содержание и форму его воспитательной деятельности.

Духовная деятельность, «когда подросток усилием души (интеллекта, эмоций, воли) постигает основы и законы жизни, открывает для себя невидимую «пошлым здравым смыслом» сущность явлений жизни, вновь и вновь ставя перед собой вопрос о её смысле, и, в частности, отдельной возвышает его по «лестнице духовного развития», ступени которой — «интерес» — «сопереживание» — «ответственность».

«Чтобы их пройти вместе с ребёнком», — считают многие авторы, — необходимо чрезвычайно важное условие, обеспечивающее неуклонное возвращение субъектности: чтобы воспитание (вся система!) формировало у него способность быть философом. Не в том понимании, что подросток должен изучать содержание философии как науки, а в том понимании слова «философ», которое предлагает М.К. Мамардашвили, говоря, что быть философом — значит отдавать себе отчёт в собственной жизни. Осуществление сего производится через поиск смысла события, явления, факта, этапа или отдельного поступка».

Помощь педагога юноше (девушке) в ценностном самоопределении, по А.В. Мудрику, предполагает:

- установление взаимных доверительных отношений;
- направленность педагога на понимание мыслей и чувств ребят;
- знание педагогом психологических (интротвертированность — экстравертированность, рефлексивность — нерефлексивность

и т.д.) и субкультурных особенностей юношей и девушек, влияющих на способ их самоопределения;

- знание педагогом состояния повседневной жизни старшеклассников;
- определение педагогом типа самоопределения («мыслительный», «деятельностный», «фантазийный» и др.) конкретной личности с целью предоставления адекватной помощи.

Важна позиция педагога по отношению к собственному детскому смысложизненному поиску, для содержания воспитания важно содержание ответа на вопрос смысла. По освоению ценностного мира в контексте предъявляемой и организуемой ценностной жизнедеятельности школьника три фактора играют существенную роль: искусство (как художественный образ жизни), наука (как теоретический анализ закономерностей жизни) и персоналии (жизнь другого как вариант образа жизни). Они обладают огромным влиянием на формирование ценностного образа жизни в силу пленительности художественных средств, аналитичности научно-теоретических средств, наглядности персональной судьбы, выдающейся или референтной для воспитанника личности. Центральным акцептом выступают собственные усилия учащегося по осмыслению им собственной жизни и субъектности как способности нести ответственность за жизнь и самостоятельно строить её в согласии с представлением о достойной жизни.

Действительной целью гуманистического воспитания О.С. Газман и его соратники выдвинули «культуру жизненного самоопределения личности». Именно в контексте педагогической поддержки жизненного самоопределения ребёнка ими помещается проблема смысложизненного поиска подростка и юноши.

«Жизненное ценностное самоопределение — пишет О.С. Газман, — понятие более широкое, чем профессиональное, нравственное или даже гражданское, поскольку характеризует человека как субъекта собственной жизни и счастья, развивающего свои силы и способности с помощью самоопределения... Человек с детства должен понимать, что он смертен, исходя из этого думать о смысле не столь уж долгой жизни».

Именно по этой причине О.С. Газманом и его сотрудниками была предложена стратегия педагогической деятельности и новая категория теоретической педагогики — педагогическая поддержка. В словаре В. Даля слово «поддержка» поясняется как действие по значению глагола «поддержать», «поддерживать» — служить опорой для крепости (опорной точкой, надеждой, убежищем), подставкой всему, что поддерживает тяжесть, крепой — всем, что придаёт крепость, прочность, силу. Другими словами, это действие, которое не даёт прекратиться, нарушиться тому, что движется — находится в динамике. Таким образом, поддержать можно лишь то, что уже имеется (но на недостаточном уровне, количестве, качестве), то, что начинает проявляться, то есть поддерживается «самодвижение личности», развитие самости, самостоятельности человека. В связи с этим правомерно сделать первоначальное предположение, что стратегия педагогической поддержки вполне адекватна юношескому поиску смысла жизни, ибо последний до всяких педагогических действий уже проявляется для юношества как «задача возраста», как актуальная, более или менее осознаваемая, проблема «переживания интенциональной направленности собственной жизни».

Именно в отношении к проблеме ребёнка, по замыслу О.С. Газмана и его коллег, кроется «принципиальное отличие педагогической поддержки от других приёмов педагогической деятельности, состоящее в том, что проблема обозначается и в целом решается самим ребёнком при опосредованном участии взрослого. В таком случае ребёнок сам берёт на себя ответственность за результат действий, не перекладывая всё на педагога, родителей или других людей. Разрешив успешно ряд важных для себя проблем, он становится субъектом своей жизнедеятельности».

Однако, и авторы указывают на это, на пути ребёнка к обнаружению и решению собственной проблемы часто стоят «субъективные (личностные), социальные, культурные препятствия», тем сложнее, чем сложнее сама проблема. В преодолении препятствий ему не обойтись без помощи педагога, но последний, если он нацелен на поддержку, должен помнить, что смысл его деятельности «не только в том, чтобы помочь учащемуся устранить имеющиеся препятствия, но и в том, чтобы помочь ему овладеть способом обнаружения и решения своих проблем».

При внимательном взгляде на описанную ситуацию можно обнаружить два направляющих, взаимодополнительных «вектора» педагогической поддержки. Первый «вектор» — педагогическая помощь в устранении препятствий, мешающих физическому и психическому развитию, общению, успешному продвижению в обучении, жизненному самоопределению. Второй «вектор» — организация педагогом совместной деятельности в целях развития самостоятельности последнего в выявлении собственных проблем и проектировании их решений. На теоретическом уровне эта двунаправленность педагогической поддержки фиксируется дополняющими друг друга определениями её как «деятельности профессиональных педагогов, направленной на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем», а также как «способа организации взаимодействия педагога и ученика (воспитателя и воспитанника) по выявлению, анализу реальных или потенциальных проблем ребёнка, совместному проектированию возможного выхода из них».

Поддержка педагога

Я рассматриваю педагогическую поддержку как деятельностную стратегию воспитания подростков и юношества, то есть как перспективную организацию воспитательной деятельности на основе возрастного фактора.

Контур подобно рассмотрению были намечены самим О.С. Газманом, утверждавшим в логике категориальных представлений, что «чем младше, тем больше воспитания; чем старше, тем больше поддержки», однако дальнейшего развития не получили.

В этой логике первым шагом педагога, поддерживающего ценностно-смысловой поиск ребёнка, должно быть построение ситуации, требующей от ребёнка понимание смысла. При этом эта ситуация должна быть в известной степени проблемной, так как в противном случае она может стать не столько объектом понимания, сколько объектом познания воспринята как задача.

К тому же, вынося «за скобки» откровенно негативные элементы, можно увидеть, что в поведенческих, мировоззренческих, символических текстах молодёжных субкультур просматриваются иные, нетрадиционные образы жизни. Они воспринимались подростками и юношами, даже не разделяющими их, как актуально существующие, и поэтому так или иначе «примеряются на себя». В рамках опытно-экспериментальной работы создана игровая процедура «Погружение в субкультуру». Цель её — посредством интенсивного проживания содержания конкретной молодёжной субкультуры определить её позитивные и негативные аспекты, характер психологического влияния на человека, выявить предоставляемые ею возможности для самопознания, самоопределения и самореализации личности.

Опишем прецедент реализации игровой процедуры на материале субкультур хиппи. «Погружение» проводилось в четыре этапа.

1. «Домашнее задание» (отведённое время — 2 недели). Подготовка микрогруппами старшеклассников содержательной информации:

- об истории течения, его героях, мифах;
- «философии» хиппи;

- музыкальных пристрастиях хиппи;
- привычках, особенностях поведения;
- сленге хиппи;
- внешнем облике, одежде, атрибутике хиппи;
- взаимоотношениях и взаимодействии хиппи с окружающим (природным и социальным) миром.

2. Обсуждение «домашнего задания» в классе, «вхождение» в образ хиппи (время — 1,5 часа).

3. «Тусовка хиппи» (время 2–2,5 часа):

- хиппи-спевка;
- разговор «по кругу» на актуальные темы;
- хипповский «Гайд-Парк» (свободные выступления на любую тему);
- хиппи-дансинг.

4. Обсуждение итогов «погружения» (на следующий день после «тусовки», время — 2 часа).

Не описывая все перипетии реализации «погружения», укажем, что в результате его участникам — педагогу, психологу, школьникам — удалось не только раскрыться друг для друга в процессе общения, но и выйти в разговоре «по кругу» на откровенное обсуждение и личностное понимание ряда проблем (употребление наркотиков, сексуальные отношения подростков, диктат и насилие со стороны родителей), почувствовать социальную и духовную значимость инаковости.

Ситуативное проживание других субкультур — толкиенистов (поклонники литературного стиля фэнтези), панков, граффитчиков (художники, расписывающие стены), рэперов и рейверов (соответственно, поклонники музыки в стиле рэп и рейв), нетчиков (активные пользователи Интернета), спортивных фанатов — также сопровождалось выявлением их характерных черт. В процессе совместной детско-взрослой рефлексии понимание выстраивается только в коммуникации, оно всегда «опосредовано интерпретацией, прошлые смыслы оживляются в актах интерпретации, наделяются новым смыслом, поскольку акты межличностного взаимодействия создают новые возможности для анализа прошлого. Только в ходе коммуникации достигается интерсубъективность значений, которая имеет статус, отличный

от модальности оценок и мнений, — статус общезначимости. Коммуникация организуется педагогом на фоне развивающегося в пределах группы старшеклассников конфликта позиций смыслопонимания. В связи с этим имеет смысл говорить об особом типе коммуникации — полипозиционном общении (мы используем понятие общения, ибо в нём звучит важный мотив производства участниками коммуникации некоего общего). В отличие от классической дискуссии, где субъект сосредоточен, главным образом, на высказывании своего мнения и убеждении других в его истинности, в полипозиционном общении он ищет место своей позиции среди других: определяет позиции, с которыми можно кооперироваться, с которыми необходимо конфликтовать, и те, с которыми нельзя вступать во взаимодействие ни при каких обстоятельствах.

Их реализация требует, во-первых, включённости самого педагога в совместное бытие с детьми (в этой связи уникальна позиция классного руководителя (воспитателя), «встречающегося» со школьниками как в пространстве урока, так и вне его), а, во-вторых, такой организации школьной среды, которая бы удовлетворяла этим способам. Последнее, по словам исследователя, становится реальным в рамках развития гуманистической воспитательной системы школы.

«Выращивать» со-бытийную общность старшеклассников педагог может, только находясь внутри этой общности, следовательно, будучи «включённым» в полипозиционное общение с ребятами. При этом существует реальная опасность, что позиция педагога окажется доминирующей в системе детских позиций (например, из-за высокого авторитета учителя). Чтобы избежать этого, педагог должен сформировать собственную личностно-профессиональную позицию как организатора и фасилитатора полипозиционного общения. Предположили

в эксперименте, что в личностной проекции — это позиция Взрослого, в профессиональной проекции — это позиция не манипулятора, но участника «рефлексивного управления».

Позиция воспитателя как Взрослого основывается на правиле «трёх П»: «воспитывающий взрослый строит общение с ребёнком на основе понимания, принятия и признания». Понимание означает умение видеть «изнутри», умение взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: собственной и ребёнка. Принятие означает безусловное положительное отношение к ребёнку, его индивидуальности независимо от того, радует он педагога или нет. Признание — это, прежде всего, право ребёнка в решении тех или иных проблем, по существу, это право быть Взрослым.

Основная цель педагогической поддержки смыслового поиска старшеклассников — содействовать обретению ими способности конституировать ситуации понимания жизни. Дополнительная цель — помочь устранить препятствия на пути реализации естественной потребности переживания осмысленности собственной жизни. Реализация педагогом дополнительной цели должна быть «встроена» в процесс реализации основной цели поддержки.

Деятельность педагога, разворачиваемая в направлении содействия обретению старшеклассниками способности конституировать ситуации понимания жизни, предполагает:

- создание ситуации, носящей проблемно-ценностный характер и требующей от старшеклассников понимания её смысла;
- проблематизацию понимания старшеклассником смысла ситуации в целях выхода его в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию;
- организацию полипозиционного общения старшеклассников как обмена сравнения собственными позициями понимания;
- организацию рефлексии старшеклассника-

ми собственного понимания смысла ситуации среди других пониманий.

При этом сам педагог занимает особую личностно-профессиональную позицию, основанную на понимании, принятии и признании школьников в их личностных проявлениях, отвергает манипулирование и утверждает свободу самоопределения.

Педагогическая поддержка ценностных смыслов особенно действует в условиях гуманистической воспитательной системы школы с её детско-взрослой событийной общностью, возможностями учащихся ребят в выработке общешкольных ценностных приоритетов.

Смыслосозидание подростков и юношей может состояться только, если сам педагог определяет те коммуникативные права личности, которые гласно и негласно фигурируют в совместной деятельности:

- право на свою систему ценностей;
- право на отстаивание прав;
- право на позицию, точку зрения;
- право на сомнение в отношении любых суждений;
- право на поиск, на искреннее заблуждение и на ошибку;
- право на чувства и переживания и открытое их выражение в отношении лично значимых проблем;
- право на изменение, развитие позиции;
- право на независимость и суверенитет.

Какие шаги необходимо предпринять, чтобы эта деятельность состоялась?

В поисках точек соприкосновения ценностного мира педагога-воспитателя с ценностными приоритетами детей необходимо помнить (сошлемся на С.Д. Полякова):

- ценности (общечеловеческие) — основа организации воспитания;
- носителями ценностей являются педагоги, школьники, родители школьников, администрация, местное сообщество, государство и др.;

- определяя ценностную основу воспитания, необходимо прояснять, сопоставлять и объединять ценности, не допуская их излишнего дробления;
- объединение ценностей должно происходить от индивидуальных к коллективным, общим;
- размышления над «ценностным полем» со школьниками предполагает перевод «взрослых» ценностей на «детский» язык;
- необходимо оформлять ценности в образные, символические формы; устраивать их яркие, «событийные» принятия, перевод их в разряд личностных (персонифицированных).

«Только благодаря формированию ценностей в школе граждане России могут почувствовать себя одной огромной семьёй, где любые рос-

сияне, будь они олигархи или бедняки, связаны между собой горизонтально» (главный научный сотрудник Института социально-политических исследований РАН, политолог и публицист, автор книги «Манипуляция сознанием» Сергей Кара-Мурза).

Работа по формированию ценностно-смысловой ориентации учащихся — это не мероприятие, а требование глубокого проникновения в содержание проблем, определяющих педагогические тактики, основанные на развитии позиции самого ребёнка. **НО**

Pedagogical Support For The Meaningful Search For Youth

Alevtina I. Grigorieva, Head of the Department of Psychology, Upbringing and Additional Education of Children and Youth of the Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators in the Tula Region, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Tula

Abstract. *Self-determination and the meaning of life. Adults and children in search of the meaning of life. Looking for a teenager. An experiment on living identity. The position of the teacher in the difficult process of finding yourself a teenager.*

Keywords: *culture of life self-determination, pedagogical support, subcultural community, co-existence community.*