



ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Д. Григорьев

Технология социальной
проблемно-ценностной
дискуссии

105 – 110

С. Поляков

Способы воспитания

111 – 122

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМНО-ЦЕННОСТНОЙ ДИСКУССИИ

Д. ГРИГОРЬЕВ

Цель социальной проблемно-ценностной дискуссии – запуск социального самоопределения подростка, обеспечение становления понимания и формирования отношения подростка к социальной реальности.

Таким образом, предметом рассмотрения в дискуссии являются фрагменты и ситуации социальной реальности. Очевидно, что самоопределение пойдёт тем успешнее, чем более конкретными, близкими и интересными будут эти фрагменты и ситуации для подростков. Иными словами, необходима *тематизация* социального контекста существования подростка.

На первый взгляд, для молодого человека нет более близкого и интуитивно понятного социального контекста, чем контекст городской жизни. И в то же время специальных мест и пространств, где бы подросток мог углубить своё понимание городской жизни, нет, в том числе и в школьном образовательном процессе. Получается, что социальный контекст городской жизни, будучи самым близким, воспринимается подростками довольно поверхностно. Именно поэтому главной темой запускаемого социального самоопределения молодёжи мы избрали «Участие молодёжи в жизни города».





В рамках подготовки к проведению модельной проблемно-ценностной дискуссии школьников по проблеме участия молодёжи в жизни города было проведено локальное социологическое исследование на базе старших классов нескольких школ с целью выявления социальных тем, значимых для самоопределения молодёжи в пространстве города.

По результатам исследования список этих тем был сформирован:

1. Реализация интересов и потребностей молодёжи в сфере досуга, культуры и спорта в Москве.
2. Адекватность устройства городской среды (архитектурный облик, уличные ландшафты, рекреационные зоны) потребностям и устремлениям молодого поколения.
3. Продуктивная занятость и трудоустройство молодёжи в Москве.
4. Взаимоотношения между группами молодёжи в Москве.
5. Транспортные проблемы города: роль и место молодого поколения в их решении.
6. Роль и место молодёжи в информационном пространстве города.
7. Доступность качественного образования для молодёжи столицы.
8. Позиция юных москвичей в деле сохранения культурного наследия столицы.
9. Экология Москвы и позиция молодёжи.

Для того, чтобы задать эти темы в проблемном ключе и сделать их тем самым открытыми для понимания и обсуждения, необходимо было подготовить пакет текстов, связанных с жизнью города, которые *проблематизировали* бы восприятие подростками указанных тем. Такой пакет текстов был подготовлен.

В качестве формы педагогической деятельности процессу самоопределения подростка сущностно соответствует *педагогическая поддержка*

(О.С. Газман). Поддержать можно лишь то, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне, количестве, качестве), то, что начинает проявляться. То есть поддерживается «самодвижение личности», в том числе, и её самоопределение.

Как известно, самоопределение начинается (или не начинается), когда человек оказывается перед лицом *проблемы* – того, что не имеет готового решения. Принципиальное отличие педагогической поддержки от других форм педагогической деятельности кроется именно в отношении к *проблеме* ребёнка. В режиме педагогической поддержки проблема обозначается и в целом решается самим ребёнком при опосредованном участии взрослого. В таком случае ребёнок сам берёт на себя ответственность за результат своих действий, не перекладывая её на педагога, родителей или других людей. Разрешив успешно ряд важных для себя проблем, он становится субъектом своей жизнедеятельности.

Однако 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 ребёнку 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 выше ситуацию, можно обнаружить два направляющих, взаимодополнительных «вектора» педагогической поддержки. Первый «вектор» – педагогическая помощь ребёнку в устранении препятствий, мешающих его самоопределению. Второй «вектор» – органи-



зация педагогом совместной деятельности с ребёнком в целях развития самостоятельности последнего в выявлении собственных проблем и проектировании их решений. На теоретическом уровне данная 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».

Проблемно-ценностная дискуссия – групповая форма работы. Педагог в этой форме выстраивает работу группы как последовательность ряда шагов.

Первый шаг – **организация «встречи» ребёнка с социальной ситуацией как проблемной.**

Если социальная ситуация не будет выстроена как проблемная, то она может стать не столько объектом понимания, сколько объектом познания ребёнка, воспринята им как учебная задача. Тогда не произойдет включения понимания как универсального способа освоения мира человеком, в котором, по Г.Г.Гадамеру, наряду с теоретическим знанием, существенную роль играют: непосредственное переживание («опыт жизни»), различные формы практики («опыт истории») и формы эстетического постижения («опыт искусства»).

Универсальным средством построения ситуации, отвечающей требованиям смысловой наполненности, понимательности, проблемности, ценностности, является текст.

В самом общем плане текст – это дискурсивное единство, обладающее

многозначной структурой, которая способствует порождению новых смыслов (Р. Барт, Ю.М. Лотман). По мысли П. Рикера, не существует понимания самого себя, не опосредованного знаками, символами и текстами.

Однако, как показывает практика, сам факт «встречи» школьников с текстом не всегда и не для всех из них перерастает в ситуацию понимания смысла текста. Кто-то смог «прочитать» текст, извлечь основной смысл и коннотации; кто-то увидел текст с одной точки зрения, извлек основной смысл и не обнаружил дополнительные; кто-то вообще не понял смысла текста.

В столь противоречивых условиях от педагога требуется новый шаг в направлении усиления понимания ребёнком (или осознания им своего непонимания) текста. Средством, обеспечивающим этот шаг, выступает **проблематизация** как специальная работа педагога по выявлению противоречий в содержании сообщений, способах работы и демонстрируемых ребёнком целях с целью построения проблемной ситуации как личной для ребёнка.

Проблематизирующие действия педагога должны помочь юноше выйти в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию (почему, как, с помощью чего я что-то понял?) и осознать то, что пока не понято (что и почему я не понял?).

Каково содержание этих проблематизирующих действий? Речь идёт о нескольких способах, которые можно комбинировать.

Во-первых, после понимающего «прочтения» текста старшеклассниками можно предложить одному из них проговорить своё понимание или непонимание, поставив тем самым остальных в ситуацию выбора – соглашаться или не соглашаться со сказанным. Далее можно попросить школьников выразить своё отношение к высказанной позиции.





Во-вторых, педагог может к уже проявившемуся пониманию (непониманию) развернуть вопросы на его «усомнение».

В-третьих, педагог может продемонстрировать, разыграть непонимание высказанного учащимся мнения, побуждая его к уточнению, более глубокому обоснованию позиции.

В-четвёртых, педагог может согласиться с высказанной точкой зрения, а затем сделать из неё абсурдные выводы (здесь необходимо избежать высказываний, способных нанести обиду подростку).

В-пятых, в случае отсутствия каких бы то ни было высказываний, педагог может их спровоцировать, предъявив от своего лица довольно радикальное понимание ситуации (здесь нельзя переступить этическую грань).

Реализуемая педагогом проблематизация должна привести старшеклассников к осознанию «слабых мест» своей точки зрения, к привлечению новых средств понимания и, в конечном счёте, к зарождению личностной позиции понимания. В то же время ситуацию проблематизации необходимо удерживать ровно до тех пор, пока не возникнет содержательный конфликт между зарождающимися позициями, в который будет втянуто значительное число участников взаимодействия. В этот момент педагог должен перевести свою деятельность из плана проблематизации в план **организации коммуникации как обмена и сравнения старшеклассниками своих позиций**.

Коммуникация организуется педагогом на фоне разворачивающегося в пределах группы старшеклассников конфликта позиций. В этой связи можно говорить об особом типе коммуникации – *позиционном общении* (мы используем понятие общения, ибо в нём звучит важный мотив производства участниками коммуникации чего-то

общего). В отличие от классической дискуссии, где субъект сосредоточен, главным образом, на высказывании своего мнения и убеждении других в его истинности, в позиционном общении субъект ищет место своей позиции среди других: он определяет позиции, с которыми можно кооперироваться, с которыми необходимо конфликтовать, и те, с которыми нельзя вступать во взаимодействие ни при каких обстоятельствах. Здесь он ставит свою и другие позиции попарно, чтобы понять, какого типа взаимодействия возможны с точки зрения реализации собственных ценностей (позиция, по Н.Г. Алексееву и В.И. Слободчикову, есть способ реализации базовых ценностей личности). В итоге старшеклассник принимает близкие позиции, тем самым проверяя и дополняя своё понимание смысла; понимает тех, у кого позиция противоположна (чтобы бороться, надо понимать противника как он есть и как ты есть для него); признает существование тех, с кем не находит точек пересечения. Таким образом, в позиционном общении субъект обнаруживает своё понимание ситуации среди других, тем самым обретая её в более полном виде.

Очевидно, что педагог непосредственно включён в позиционное общение. 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 позиционного общения. Проведенная опытно-экспериментальная работа даёт нам основание говорить, что в личностной проекции – это позиция *Взрослого*, в профессиональной проекции – это позиция *рефлексивного управляющего*.



Эго-состояние Взрослый вкупе с двумя другими эго-состояниями – Родителя и Ребёнка – образует, по мнению Э.Берна, личностную матрицу человека. В отличие от Родителя и Ребёнка, обращенных в прошлое, воспроизводящих ситуацию, которая переживалась особенно ярко (Ребёнок), или фигуру воспитывающего взрослого (Родитель), Взрослый, с опорой на мыслительную деятельность и используя прошлый опыт, принимает решения, исходя из ситуации, которая наличествует сейчас, в данный момент, здесь-и-теперь.

Позиция рефлексивного управляющего альтернативна позиции манипулятора. Суть её – организация рефлексии у школьников и «поддерживание» ситуации самоопределения и самостоятельного мышления по поводу их проблем. Манипуляцией же будет «подхватывание», рефлексивное «оформление» и использование активности других в своих целях.

Рефлексивное управление предъявляет достаточно жёсткие требования к участникам этого процесса. У управляемых должны быть в наличии собственная деятельностная ситуация, ценности личностного развития, определённый интеллектуальный потенциал, волевые качества. А у управляющих – плюс к тем же качествам, что и у управляемых, должен быть в наличии «оператор» сомнения в собственной правоте. То есть сформированная установка на усомнение собственных представлений и понятий в результате обнаружения новых фактов или убедительной логической аргументации оппонента.

Поскольку рефлексивное управление и манипуляция – очень близкие по используемым средствам методы управления, чрезвычайно важно выделить сходное и различное, чтобы не перепутать их «при употреблении».

При рефлексивном управлении система строится таким образом, чтобы

одновременно реализовывались и цели других позиций, поэтому здесь имеется процедура самоопределения управленца, фиксирующая смену его позиции.

Манипуляция же, в отличие от рефлексивного управления, заранее предполагает, что ценности других реализовываться не будут; поэтому изменения позиции принимающего управленческое решение не происходит. В наиболее простой форме манипуляция предполагает «внедрение» в сознание манипулируемых в проблемной точке необходимых идей, которые должны определять их последующие действия.

Главная цель позиционного общения старшекласников – «прорыв» их в иной контекст понимания смысла: не только Я – Текст, как на первом этапе работы, но Я – Другие – Текст. В процессе коммуникации друг с другом и педагогом старшекласники, по сути дела, впервые со всей очевидностью обнаруживают, что собственное понимание не только не единственное, но и недостаточное, что оно может быть обогащено другими пониманиями и, в свою очередь, обогащать других. Осознание этого может послужить основой стремления школьников полагать разные позиции для полноценного понимания смысла той или иной ситуации. В силах педагога способствовать углублению подобного сознания, что требует **организации рефлексии подростками собственного понимания среди других пониманий.**

Организирующая роль педагога здесь включает в себя предоставление учащимся на выбор той или иной формы фиксации рефлексивной позиции (ответы на вопросы, продолжение незаконченных предложений, интервью и т.д.) и её выражения (устного, письменного, художественно-образного, символического), а также поддержание динамики рефлексивных процессов.

Этап рефлексии старшекласниками собственного понимания ситуации





среди других пониманий завершает процесс взаимодействия педагога и школьников в проблемно-ценностной дискуссии.

Ещё раз, теперь уже схематично, представим это взаимодействие. Педагог посредством внесения текста в сферу взаимодействия с группой подростков конструирует ситуацию, связанную с социальной проблематикой, носящую проблемно-ценностный характер и требующую от школьников понимания. Старшеклассник строит исходное понимание – непонимание ситуации через анализ текста. Педагог проблематизирует его понимание в целях выхода школьника в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию и стимулирует проявление данной позиции. Возникающий содержательный конфликт позиций используется педагогом как основа организации позиционного общения школьников. В процессе сравнения и обмена позициями подростки приходят к необходимости кооперации или конкуренции с другими позициями, понимания всех и принятия близких позиций. Рефлексия итогов позиционного

общения завершает процесс взаимодействия старшеклассников друг с другом и учителем.

Однако, завершившись в действительности, данный процесс в своей идеальной представленности находит продолжение в сознании участников взаимодействия. По словам Ю.В. Громько, «уходя из общности, личность уносит с собой попытку самостоятельно воспроизводить общность». Покидая реальный процесс взаимодействия с педагогом и одноклассниками, старшеклассник уносит с собой попытку его самостоятельного воспроизведения уже в иных обстоятельствах собственной жизни. Теперь он способен (хотя бы отчасти оснащён способностью) к социальному самоопределению, ибо освоил его важнейшие процессы (понимание, проблематизацию, коммуникацию, рефлексия) и средства (текст, позиция Взрослого).

Вероятность овладения старшеклассниками способностью к социальному самоопределению возрастает, если описанная технология взаимодействия неоднократно воспроизводится на различных ситуациях.