

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЕ КИНО ДЛЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Дмитрий Григорьев

Кино — искусство, не просто специфическое для XX века, но в определённом смысле создавшее сам образ XX века. У всех нас, чей год рождения начинается с «тысяча девятьсот...», есть стойкое ощущение, что мы своими глазами видели самые разные уголки мира, в котором живём, непосредственно наблюдали важнейшие исторические события, знаем в лицо великих людей прошлого и настоящего. Но если вдуматься, всё это благодаря киноплёнке.

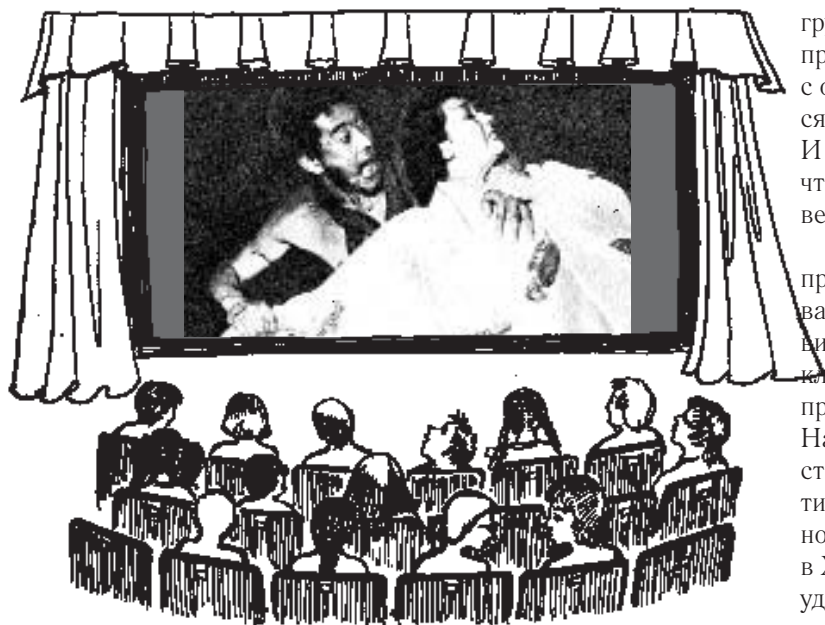
По меткому замечанию культуролога В.П. Руднева, кино как никакое другое искусство может задокументировать реальность, но этот документ, созданный кино, может быть самой достоверной фальсификацией. Один из хрестоматийных примеров — знаменитый английский документальный фильм времён Второй мировой войны, в который были включены куски захваченных немецких хроник. Потрясённые зрители видели, как Гитлер в захваченном Париже в упоении сплясал дикий танец. Миллионы зрителей видели это своими глазами. Как исторический факт это событие под названием «людоедской жиги» вошло в труды историков. Прошло более десяти лет, и известный кинематографист Дж. Грирсон сознался, что он является автором этого «исторического факта». В его руках была нацистская хроника, в одном из кадров которой он разглядел Гитлера с поднятой ногой. Повторив этот кадр много раз, кинодокументалист заставил Гитлера плясать перед глазами зрителей всего мира.

Кино не отражает реальность, оно творит свою реальность, порой не подчиняющуюся не только законам природы, но и законам общественных отношений и здравого смысла. В этом смысле кино бесконечно близко юности с её отчаянными поисками смысла жизни, с рискованными попытками перестроить этот мир под себя, с неистребимым желанием почувствовать себя автором собственной биографии.

Я каждый раз убеждаюсь в этом, когда вместе со старшеклассниками смотрю шедевр Акиро Куросавы «Расёмон». Поначалу они не слишком внимательны к картинке на экране, к тому же черно-белой. Их, живущих в перекрестии криминальных новостей, блатных песен и бандитского жаргона, не удивишь убийством самурая, тело которого обнаружено в лесной чаще. Пойманный известный разбойник признаётся в убийстве: да, это он заманил самурая и его жену в чащу, жену изнасиловал, а самурая убил.

Однако дальше следует показание вдовы самурая. По её словам, разбойник действительно заманил супругов в глубину леса, привязал самурая к дереву, овладел на его глазах его женой и убежал, а жена от стыда заколола самурая и хотела покончить с собой, но упала в обморок, а очнувшись, от страха убежала. Тут на лицах школьников уже читается интерес к сюжету: у кого — к детективному, у кого — к любовному.

Когда же свою версию событий излагает дух умершего самурая, класс замолкает в напряжённом ожидании развязки. По словам духа, после того как разбойник изнасиловал его жену, она сама сказала разбойнику, показывая на самурая: «Убейте его», но возмущённый разбойник, оттолкнув женщину ногой, отвязал самурая и убежал. После этого самурай от стыда покончил с собой.



Удовлетворив своё любопытство, юноши и девушки почти утрачивают интерес к происходящему на экране. Они уверены, что дух умершего лгать не может, им ясно, как всё было на самом деле, а потому они откровенно досматривают фильм. И вдруг в последних кадрах вместо привычной морали старшеклассники обнаруживают, что никакого «на самом деле» нет, что в каком-то смысле правдивы все три точки зрения. Шок. Тишина в классе.

Тишина сменяется шквалом вопросов к учителю. Не добившись от него правильного ответа, ещё не веря, что такого ответа в принципе нет, старшеклассники завязывают спор друг с другом. Атмосфера в классе накаляется.

В этот момент я предлагаю ребятам разделить на три группы по числу версий события и продолжить обсуждение в группе близкой им версии: выявить её сильные и слабые стороны, развернуть аргументацию, выбрать лидера, который донесет позицию группы до других, сформулировать вопросы другим группам, подготовить возможные контраргументы.

После этапа внутригруппового обсуждения начинается дискуссия между

группами. Ребята увлечённо доказывают правоту своей позиции, взахлёб спорят с оппонентами, убеждают и сомневаются, ищут общее и отстаивают особенное. И чем дальше, тем больше понимают, что правильной, единственно верной версии рассматриваемого события нет.

В какой-то момент, который нельзя предвидеть, а можно только почувствовать, я беру на себя смелость остановить дискуссию. И предлагаю старшеклассникам проанализировать то, что произошло в нашей совместной работе. Начинаю сам. Говорю им о том, что они столкнулись с пониманием событийности, характерным именно для современной культуры. Подчеркиваю, что в XX веке событие происходит, если удовлетворяются два условия: во-первых, тот, с кем произошло событие, полностью или частично под влиянием этого события меняет свою жизнь, во-вторых, событие должно быть обязательно зафиксировано, засвидетельствовано и описано его наблюдателем, который может совпадать или не совпадать с основным участником события. Затем высказываю своё отношение к фильму, к тому, как разворачивалось его обсуждение, делюсь теми мыслями и чувствами, которые возникли у меня в процессе наблюдения за дискуссией.

Начинают высказываться старшеклассники. Они тоже говорят о своём восприятии фильма, участии в его обсуждении, делятся впечатлениями и переживаниями, размышлениями и сомнениями. И вдруг оказывается, что за разностью наших мнений, суждений открывается различие наших взглядов на мир, разнообразие наших мировоззрений. Для кого-то жить — значит, действовать, для другого — созерцать, для третьего — любить. Одни из нас в своей жизни в первую очередь ставят на честность, другие — на благородство, третьи — на верность.

Кино, подобно фотографическому реактиву, проявляет мировоззрение человека. А, значит, у педагога есть шанс



с помощью кино влиять на мировоззрение детей.

В основе предлагаемого мною подхода к взаимодействию педагога и старшеклассников по поводу текстов кино лежит модель *позиционного общения в группе*.

В философии подчеркивается, что мировоззренческое самоопределение, поиск человеком смысла жизни начинается с понимания смысла конкретной жизненной ситуации. В каждый момент времени, в каждой ситуации для человека сходятся все его жизненные отношения, самые разные жизненные контексты. В связи с этим первым шагом педагога, поддерживающего самоопределение юношества, является *построение ситуации, требующей от юноши или девушки понимания её смысла*. Такая ситуация должна быть в известной степени проблемной, так как в противном случае она может стать не столько объектом понимания, сколько объектом познания ребёнка, воспринята им как 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»). Другое требование к ситуации — затрагивание ею ценностного сознания ребёнка.

Универсальным средством построения ситуации, отвечающей требованиям смысловой наполненности, открытости к пониманию, проблемности, ценностности, является художественный текст, в том числе текст кино.

Однако само по себе знакомство школьников с документальным или художественным фильмом не всегда и не для всех из них перерастает в ситуацию понимания его смысла. Среди просмотревших фильм старшеклассников выделяются как минимум три группы:

— те, кто посмотрев фильм, извлёк не только основной смысл, но и коннотации (дополнительные смыслы);

— те, кто посмотрев фильм, извлёк только основной смысл и упустил коннотации;

— те, кто вообще не понял смысла текста.

В столь противоречивых условиях от педагога требуется новый шаг в направлении усиления понимания школьником исходной проблемной ситуации (текста). Средством, обеспечивающим этот шаг, выступает *проблематизация* как специальная работа педагога по выявлению противоречий в содержании сообщений, способах работы и демонстрируемых учащимся целях для построения проблемной ситуации как личной для него.

Проблематизирующие действия педагога должны помочь юноше (девушке) 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 чего-то не понял?).

Каково содержание этих проблематизирующих действий? Можно говорить о нескольких ключевых способах, которые несложно комбинировать. Во-первых, после просмотра старшеклассниками фильма можно предложить хотя бы одному из них проговорить своё понимание или непонимание, поставив тем самым остальных ребят в ситуацию выбора — соглашаться или не соглашаться. Далее можно попросить их выразить своё отношение к высказанной одноклассником позиции. Во-вторых, педагог может к уже проявившемуся пониманию-непониманию развернуть процедуру вопросов на «усомнение» его последствий. В-третьих, в случае отсутствия каких бы-то ни было высказываний, педагог способен их спровоцировать, к примеру, предъявив от своего лица довольно радикальное понимание ситуации (здесь нельзя переступить нравственную грань).

Педагогическая проблематизация должна привести старшеклассников



к осознанию своих «слабых мест», 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 позициями, в который будет втянуто значительное число участников взаимодействия. В этот момент педагог должен перевести свою деятельность из плана проблематизации в план *организации коммуникации*.

Коммуникация организуется педагогом на фоне разворачивающегося в пределах группы старшеклассников конфликта позиций. В этой связи имеет смысл говорить об особом типе коммуникации — *позиционном общении*. В отличие от классической дискуссии, где субъект сосредоточен, главным образом, на высказывании своего мнения и убеждении других в его истинности, в позиционном 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. Здесь он ставит свою и другие позиции попарно, чтобы понять, какого типа возможны взаимодействия с точки зрения реализации собственных ценностей. 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 свою позицию среди других, тем самым обретая её во всей полноте.

Педагог тоже участвует в позиционном общении. И существует реальная опасность, что его позиция окажется доминирующей в системе юношеских позиций (например, из-за высокого авто-

ритета учителя). Чтобы избежать этого, педагог должен сформировать собственную личностно-профессиональную позицию как организатора и участника позиционного общения. На мой взгляд, в личностной проекции — это позиция *Взрослого*, в профессиональной проекции — это позиция субъекта рефлексивного управления.

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

Взаимодействие педагога с воспитанниками в позиции понимающего, принимающего и признающего их *Взрослого* является «условием развития *Взрослого* в ребёнке». Если вспомнить, что философы говорят о юности, как единственном времени, когда есть силы взрослеть, то в позиционном общении нет места иной личностной позиции педагога, чем *Взрослый*.

Рефлексивное управление — антипод манипуляции. Главное и принципиальное отличие рефлексивного управления от манипуляции — это организация рефлексии у людей и «поддерживание» ситуации самоопределения и самостоятельного мышления по поводу их проблем. Манипуляцией же будет «подхватывание», рефлексивное «оформление» и использование активности других в своих целях.

Позиция педагога как *Взрослого* и рефлексивного управляющего призвана обеспечить процесс позиционного



общения старшеклассников, и, как продолжение, «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 старшеклассники, 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 старшеклассников использовать разные позиции для полноценного понимания смысла той или иной ситуации. В силах педагога — способствовать углублению этого осознания, что предполагает *организацию групповой рефлексии* по итогам обсуждения фильма.

От взрослого требуется помочь школьникам освоить формы фиксации рефлексии (ответы на вопросы, разговор «на кругу», продолжение незаконченных предложений, интервью и т.д.) и способы её выражения (устные, письменные, художественно-образные, символические), а также поддерживать внутригрупповую динамику рефлексии.

Рефлексия по итогам просмотра и обсуждения фильма завершает процесс непосредственного взаимодействия педагога и старшеклассников. Однако есть основания утверждать, что, завершившись в действительности, процесс взаимодействия находит продолжение в сознании его участников. По словам Ю.В. Громыко, «уходя из общности, личность уносит с собой попытку самостоятельно воспроизводить общность».

Теперь можно представить модель позиционного взаимодействия педагога и школьников по поводу текстов кино в виде своеобразного алгоритма. Педагог посредством внесения культурного текста в сферу взаимодействия с группой старшеклассников создаёт ситуацию, носящую проблемно-ценностный характер и требующую от школьника

понимания её смысла. Старшеклассник строит исходное понимание-непонимание смысла ситуации (текста). Педагог проблематизирует его понимание в целях выхода последнего в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию и стимулирует проявление данной позиции. Возникающий содержательный конфликт позиций используется педагогом как основа организации позиционного общения. В процессе сравнения и обмена позициями старшеклассники приходят к необходимости кооперации или конкуренции с другими позициями, понимания всех и принятия близких позиций. Рефлексия школьниками итогов позиционного общения, организуемая педагогом, завершает процесс их непосредственного взаимодействия друг с другом и учителем.

На основе данной модели разработаны конкретные учебно-игровые процедуры совместного просмотра и обсуждения кинофильмов в старших классах:

- учебно-игровая процедура «Поиск позиции»: просмотр фильма — определение «веера» возможных позиций по отношению к нему (от самых простых: нравится — не нравится, понятно — непонятно, «задело» — не «задело», к более сложным: «оптимист» — «пессимист»; «автор», «читатель», «критик», «цензор» и т.п.) — самоопределение в позициях (складывание микрогрупп) — объявление условия: позицию в процессе коммуникации можно менять — «запуск» позиционного общения — организация рефлексии: кто поменял позицию? Почему? Кто был готов поменять позицию? Почему не сделал этого? Кто нашёл свою позицию сразу? Вы уверены в своём выборе или есть «тень сомнения»? Достаточно ли одной позиции для полноценного понимания текста? Почему позиции кооперируются или конфликтуют друг с другом? Что даёт многопозиционность? И т.д.;

- учебно-игровая процедура «Пойми меня»: просмотр фильма — высказывание своей точки зрения на фильм



первым желающим — установление правила: каждый может высказать своё мнение только после того, как он пересказал идеи, выраженные говорившим до него, так, что тот выразит согласие с пересказом — продолжение дискуссии с соблюдением установленного правила — итоговая рефлексия: легко ли встать на точку зрения другого? Изменилось ли что-либо в вашей позиции после воспроизведения позиции другого? Стали ли вы лучше понимать других? И т.д.;

- учебно-игровая процедура «Дневник»: совместный просмотр кинофильма — запись собственных мыслей, ощущений от увиденного — создание «открытого дневника группы» (соединение всех индивидуальных отзывов в единый текст) — свободное (по желанию) индивидуальное ознакомление с «дневником» — беседа педагога со старшеклассниками, ознакомившимися с «дневником»;

- учебно-игровая процедура «Автор!»: знакомство «автора» (одного или нескольких членов группы) с предполагаемым к обсуждению кинофильмом — беседа ведущего группы с «автором» (выявление особенностей прочтения и понимания) — знакомство группы с фильмом — выступление «автора» — диалог участников группы с «автором» в форме пресс-конференции с обратной связью — рефлексия: возможно ли понимание читателем авторского замысла? Принадлежит ли текст автору? Есть ли разница между смыслами автора и читателя? И т.д.;

- учебно-игровая процедура «Взаимопонимание»: предварительный просмотр фильма потенциальными «смысловыми» лидерами (3–4 человека) — подготовка ими собственных текстов-рассуждений по мотивам увиденного — знакомство всей группы (класса) с текстом — знакомство с текстами-рассуждениями лидеров — складывание микрогрупп вокруг позиций лидеров — диалог микрогрупп (перекрёстные вопросы-от-

веты) — итоговая рефлексия: почему вы объединились вокруг этой позиции?

Хорошо ли вы понимали друг друга в микрогруппе? Вы были рядом или вместе? Возникали ли у вас моменты несогласия с микрогруппой? Как вы действовали в этой ситуации? И т.д.;

- учебно-игровая процедура «Переговоры»: знакомство группы с фильмом — определение полярных, диаметрально противоположных точек зрения на фильм — разделение группы (класса) на три подгруппы: две отстаивают крайние точки зрения, третья пытается организовать их переговоры с целью подписания «мирного» договора — рефлексия: возможно ли сближение противоположностей? Какими средствами оно достижимо? В чём необходимо идти на компромисс, а в чём нельзя уступать ни при каких обстоятельствах? Можно ли одновременно удерживать несколько пониманий? Всегда ли определённость лучше неопределённости, однозначность — неоднозначности? Достижима ли истина или человек всегда в приближении к ней? И т.д.

Любая из указанных процедур может быть использована в отношении любого игрового или документального фильма.

А какие фильмы смотреть и обсуждать со старшеклассниками? На мой взгляд, критерии отбора следующие: наличие проблемы, затрагивающей мировоззрение и самосознание современного молодого человека, определённая парадоксальность, неоднозначность, эмоциональная насыщенность, философичность, доступность прочтению «здесь и теперь». У педагога есть возможность привлекать те художественные и документальные кинопроизведения, которые он сочтёт соответствующими указанным критериям. Ещё лучше, если он поделится этой возможностью со своими воспитанниками. Тогда, вполне вероятно, он не раз услышит от них: «Давайте вместе посмотрим фильм?» **НО**