

Культурный диалог старшеклассников

Дмитрий ГРИГОРЬЕВ, сотрудник Научного центра современных проблем воспитания Института теории образования и педагогики РАО, кандидат педагогических наук

Традиционное понимание воспитания как передачи старшими поколениями и усвоения и воспроизводства новыми поколениями социального опыта (знаний, практических умений и навыков, способов творческой деятельности, социальных и духовных отношений) оказалось неадекватным современным реалиям. В наше время формы опыта могут меняться на протяжении жизни одного поколения, что делает их простое воспроизводство непродуктивным. Более того, овладеть новыми формами опыта — это становится проблемой для многих зрелых людей, что ставит перед ними задачу понять, воспринять опыт своих младших современников и включить его в собственный опыт. Решить эту задачу можно лишь при условии бытия взрослых и детей не «рядом, но вместе» друг с другом.

Таким образом, воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия). Результатом этого взаимодействия становится духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребёнка.

В рамках теоретической педагогики подобное понимание воспитания с необходимостью ведёт к признанию ребёнка субъектом воспитания, а не просто объектом, причём субъектом в значительно большей мере. Тем самым педагог лишается единоличного «права собственности» на процесс воспитания, это право теперь поделено между ним и ребёнком. Феномен воспитания сосредоточивается уже не на «полюсе» воспитателя, но в сфере «между» взрослым и ребёнком, которая реальна только в том случае, если они оба — и взрослый, и ребёнок — в этом заинтересованы. Меняется направленность воспитательной деятельности педагога: акцент переносится с *преобразования личности ребёнка* на *сохранение и преобразование сферы «между» взрослым и ребёнком в целях развития личности ребёнка*. Эта сфера «между», определяемая философами и психологами понятиями «диалог», «встреча», «со-бытие», на языке педагогики может быть определена термином «воспитательное пространство».

Мы рассматриваем воспитательное пространство как *динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, в каждом из которых происходит развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребёнка, их со-бытие*. То есть единицей воспитательного пространства выступает педагогическое событие как проектируемый педагогом момент со-бытия с ребёнком. Проектируя и реализуя педагогические события как взаимосвязанные и взаимообусловленные, поддерживая определённый уровень их динамики, целевой и ценностной ориентированности, педагог «плетёт сеть» воспитательного пространства.

Среда, в которой может быть создано воспитательное пространство, — это и школа, и микрорайон, и муниципалитет. Мы поведём разговор о воспитательном пространстве школьного класса, опираясь на традиционное для отечественной педагогики положение о классном коллективе как важнейшем средстве воспитания в школе. На наш взгляд, не имеет смысла отказываться от подобной традиции, тем более в условиях, когда воспитательный потенциал школы как целостного организма существенно снижен.

С другой стороны, наш интерес к классу как потенциальному воспитательному пространству связан со сравнительно новой для нашей педагогики идеей со-бытийной общности как пространства личностного развития человека. Со-бытийная общность — это объединение людей на основе общих ценностей и смыслов. Представляется, что при определённых условиях социально-психологическая общность классного коллектива может «вырасти» до общности со-бытийной.

Предмет нашего специального рассмотрения — классный коллектив старшеклассников.

Он, конечно, отличается от классного коллектива основной школы и тем более начальной. И эти отличия требуют иной позиции классного руководителя, иной организации его деятельности.

Разумеется, если классный руководитель все годы основной школы ограничивался выставлением оценок в дневники и проведением родительских собраний, в старшей школе его деятельность не претерпевает никаких изменений. Но если педагог ходил с классом в походы, организовывал праздничные вечера, экскурсии, викторины, игры, стремился превратить любое классное дело в коллективно-творческое, тогда переход его воспитанников в старшеклассники несёт для классного руководителя серьёзные проблемы. Вдруг выясняется, что у ребят всё больше увлечений и интересов за пределами класса, что многие из них строят и осуществляют свои индивидуальные планы, что у них буквально не хватает времени и со звонком они торопятся из-за школьной парты на подготовительные курсы, к репетиторам и т.д. К тому же срабатывает негативный «эффект финала» — так можно обозначить желание многих старшеклассников вследствие накопившейся усталости от школьной повседневности поскорее с ней разделаться. Как быть в этой ситуации равнодушному, творческому классному наставнику?

Возможный выход, как нам видится, — **переход классного руководителя от широкой, фронтальной деятельности к деятельности проблемной.** Это вовсе не значит, что педагог должен отказаться от всего того, что по-прежнему вызывает живой отклик школьников. Но при этом ему надо сосредоточиться на проблемах, волнующих старшеклассников, затрагивающих духовную жизнь, их самосознание. Одна из таких проблем — культурное самоопределение.

В современных философских исследованиях человек определяется как существо, которое бытийствует в той мере, в какой оно самосозидается с помощью средств, не данных природой. Человек в тех своих проявлениях, которые мы интуитивно называем человеческими, — не столько естественное, сколько искусственное существо, саморождаемое благодаря ритуалам, мифам, магии, искусству философии, науки. Самосозидание, самоопределение средствами культуры выражает сущность становления человеческого в человеке.

Культурное самоопределение подростка (старшеклассник — «пограничник» на рубеже отрочества и юности) может быть представлено как культивирование, «вращивание» им себя как под-*ростка* в «поле» культурных обстоятельств собственной жизни.

Слово «росток» особым образом подчёркивает уникальность отрочества. Ребёнку предстоит освоить и преодолеть толщу житейских, общекультурных и субкультурных наносов (некоторые в них застревают навсегда), чтобы под-*ростком* прийти в мир и к самому себе, претворяющему внешние и случайные *обстоятельства* жизни в *события* жизни.

Культурные обстоятельства жизни современного старшеклассника складываются в пространстве повседневности. Повседневная культура сегодня — культура массовая, распространяющаяся через средства массовой информации и коммуникации. Хотим мы того или нет, современный подросток входит в культуру через её «массовый» вход; однако педагогика предпочитает этот «вход» держать закрытым, отказываясь от его использования в воспитательных целях. Между тем диалог педагога и старшеклассников по поводу содержания и форм «культуры повседневности» может не только формировать у подростков конструктивно-критическое отношение к ней, но и стать началом их устремлённого, самостоятельного, последовательного «восхождения» к высотам классической культуры.

Идея организации подобного диалога стала основанием проектирования нами воспитательного пространства старшего класса. Замысел проекта — создание в классе динамической сети педагогических событий, в каждом из которых разворачивался бы диалог старшеклассников с культурным текстом, а также диалог с педагогом и сверстниками по поводу текста.

Среди текстов «культуры повседневности» соответствуют поставленной задаче, на наш взгляд, во-первых, тексты искусства (литература, кино, музыка), во-вторых, тексты масс-медиа (телевидение, газеты, молодёжные журналы и пр.), в-третьих, тексты молодёжных субкультур.

Тексты искусства максимально наполнены смыслами, неоднозначны для понимания, эмоционально насыщены. Они уникальны своим ценностным содержанием, благодаря им человек может приобрести важнейшие ценности переживания и творчества.

Современные «подростничество» и юношество в значительной мере субкультурно структурированы. Для многих (если не для большинства) молодых людей субкультура выступает пространством, а субкультурное сообщество (тусовка) — средой самоопределения. К тому же, вынося за скобки различные негативные моменты, можно увидеть, что поведенческие, мировоззренческие, символические тексты молодёжных субкультур представляют иной, нетрадиционный образ жизни, и педагогическая организация работы старшеклассников с текстами масс-медиа открывает дополнительные возможности для их не только культурного, но целостного жизненного самоопределения.

В качестве деятельностной стратегии реализации проекта определим, что такое *педагогическая поддержка*. Ясно, что поддержать можно лишь то, что уже есть в наличии (но на недостаточном уровне, в недостаточном количестве, качестве), то, что начинает проявляться. То есть поддерживается «самодвижение личности», развитие самостоятельности человека. Отсюда и основной пафос направленности поддержки и способов её осуществления: саморазвитие и самоопределение личности.

Принципиальное отличие педагогической поддержки от других средств педагогического «арсенала» состоит в том, что та или иная личностная проблема обозначается и в целом решается самим ребёнком при опосредованном участии взрослого. В этом случае ребёнок сам берёт на себя ответственность за результат своих действий, не перекладывая её на педагога или родителей. Успешно разрешив ряд важных для себя проблем, он становится субъектом своей жизнедеятельности.

Мы рассматриваем педагогическую поддержку как **возрастную стратегию воспитания подростков и юношества**. Постановка задач саморазвития, происходящая в момент «открытия себя» ребёнком на границе детства и отрочества, кардинально меняет само направление его развития: подросток стремится не просто осваивать жизненные обстоятельства, но и быть их творцом. Здесь уже недостаточно «учёта возрастных особенностей». Необходим сознательный переход от установки на развитие детей к педагогической ценности саморазвития подростка и педагога. Иными словами, необходим переход от воспитательной стратегии периода детства, когда ребёнок приобщается к миру важнейших нравственных, эстетических, познавательных ценностей, к воспитательной стратегии периода отрочества — педагогической поддержке как созданию условий для того, чтобы подросток осознал свою индивидуальную сущность и сам создавал собственные жизненные обстоятельства (смысл такого воспитания замечательно проявляется в украинском языке: воспитывать — «виховати» — извлекать спрятанное).

Сущностное соответствие деятельности педагогической поддержки процессу культурного самоопределения личности открывает возможность построения модели взаимодействия педагога и старшеклассников, а также старшеклассников друг с другом, опосредованного культурным текстом. Эта модель взаимодействия должна быть воспроизводима во всех событиях воспитательного пространства, стать структурной основой их проектирования, выступать той «путеводной нитью», которая могла бы проходить через каждое педагогическое событие, связывать их в единую «сеть». Такую модель удалось построить.

Первый и очевидный шаг педагога в организации взаимодействия со старшеклассниками, когда запускается «механизм» их культурного самоопределения, — **организация педагогом «встречи» подростков с тем или иным текстом культуры**.

Однако, как показала практика, сам факт «встречи» школьников с культурным текстом не всегда и не для всех из них означает понимание смысла текста. Кто-то смог «прочитать» текст под разными углами зрения, извлечь основной смысл, кто-то увидел текст лишь с одной стороны, извлёк основной смысл и не обнаружил дополнительные, а кто-то вообще не понял смысла текста.

В столь противоречивых условиях от педагога требуется следующий шаг, позволяющий

ребёнку понять текст: **проблематизация** как специальная работа (педагога), выявляющая противоречия в содержании сообщений с целью построить проблемную ситуацию как личную для ребёнка.

Каково содержание проблематизации в нашем случае? Речь может идти о нескольких способах, которые несложно комбинировать. Во-первых, после понимающего «прочтения» текста старшеклассниками педагог может предложить хотя бы одному из них проговорить своё понимание или непонимание, поставив тем самым остальных в ситуацию выбора — соглашаться или не соглашаться; далее можно попросить их выразить своё отношение к высказанной позиции. Во-вторых, педагог может к уже проявившемуся пониманию (непониманию) развернуть процедуру вопросов на «усомнение». В-третьих, если нет каких бы то ни было высказываний, педагог может их спровоцировать.

Проблематизация должна помочь старшеклассникам понять их «слабые места», привлечь новые средства понимания, что в конечном счёте и поможет школьникам выработать свою позицию. Но всё это ровно до тех пор, пока не возникнет конфликт между позициями ребят: в этот момент педагог становится *организатором коммуникации как обмена и сравнения старшеклассниками своих позиций понимания смысла текста*.

Когда поставлена такая задача, можно говорить об особом типе организуемой педагогом коммуникации: *полипозиционном общении*. В отличие от классической дискуссии, где каждый сосредоточен, главным образом, на том, чтобы высказать своё мнение и убедить других в его истинности, в полипозиционном общении каждый 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. В итоге старшеклассник принимает близкие позиции, тем самым проверяя и дополняя своё понимание смысла; он понимает тех, чья позиция противоположна (чтобы бороться, надо понимать оппонента); признаёт реальное и правомерное существование тех, с кем не находит точек пересечения. Таким образом, в полипозиционном общении подросток обнаруживает свою позицию, своё понимание смысла среди других, тем самым обретая его во всей полноте.

Позиционное взаимодействие разворачивается не во всякой «человеческой организованности», но только в со-бытийной (совместное бытие) общности как объединении людей на основе общих ценностей и смыслов. Из чего следует, что организация педагогом полипозиционного общения старшеклассников возможна лишь при условии «выращивания» со-бытийной общности в границах класса.

Педагогическое «выращивание» со-бытийной общности предполагает культивирование в классе различных способов бытия как «со-бытий бытия» (М.М. Бахтин) педагога и детей, детей друг с другом: в познавательной сфере — созерцания, сосредоточения, соотнесения, соизмерения, сопоставления, сомнения; в эмоциональной сфере — соучастия, сопереживания, сочувствия, сострадания; в поведенческо-волевой сфере — созидания, сотрудничества, содействия, сопротивления, соревнования.

Очевидно, что «выращивать» со-бытийную общность старшеклассников классный руководитель может, только находясь внутри этой общности и, следовательно, будучи «включённым» в полипозиционное общение с учениками. 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 выработать собственную лично-профессиональную позицию как организатора полипозиционного общения. Мы предположили, что в личностной проекции — это позиция *Взрослого*, в профессиональной проекции — это позиция **рефлексивного управляющего**, а не манипулятора.

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 безусловно положительное отношение к ребёнку, к его индивидуальности независимо от того, радуется он педагогу в данный момент или нет. Признание — это прежде

всего признание права ребёнка на решение тех или иных проблем, его права быть Взрослым.

Конечно, рефлексивное управление предъявляет достаточно жёсткие требования к участникам этого процесса. У управляемых должны быть в наличии собственная деятельностная ситуация, ценности личного развития, определённый интеллектуальный потенциал, волевые качества. А у управляющих — плюс к тем же качествам, что и у управляемых, должен быть «оператор сомнения» в собственной правоте. То есть установка на сомнение в собственных представлениях и понятиях, и на признание правильности аргументации оппонента.

Главный итог полипозиционного общения старшекласников — «прорыв» в иной контекст понимания смысла: не только «Я — Текст», как на первом этапе работы, но уже «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 стать основой желания сопоставить разные позиции, чтобы действительно понять смысл той или иной ситуации. В силах педагога — углублять такое осмысление, что требует **педагогической организации рефлексии старшекласниками собственного понимания смысла среди других пониманий.**

Этап рефлексии завершает процесс взаимодействия педагога и школьников в пространстве культурного текста.

Ещё раз, теперь уже схематично, представим это взаимодействие. Педагог вносит культурный текст в сферу взаимодействия с классом и тем самым создаёт ситуацию проблемно-ценностного характера, требующую от школьников понимания её смысла. Старшекласник строит исходное понимание или непонимание смысла текста. Педагог проблематизирует его понимание для того, чтобы ребята могли оценить собственное понимание. Возникающий конфликт позиций педагог использует как основу полипозиционного общения школьников. Средствами организации подобного общения становятся со-бытийная общность старшекласников, «выращиваемая» педагогом, личностно-профессиональная позиция педагога как Взрослого и рефлексивного управляющего. В процессе сравнения и обмена позициями старшекласники приходят к необходимости кооперации или конкуренции с другими позициями, понимания всех и принятия близких позиций. Рефлексия итогов полипозиционного общения завершает процесс взаимодействия старшекласников друг с другом и учителем.

Однако, завершившись в действительности, этот процесс продолжается в сознании участников взаимодействия. Теперь старшекласник способен к культурному самоопределению, ибо освоил его важнейшие процессы (понимание, проблематизацию, коммуникацию, рефлекссию) и средства (текст, со-бытийную общность, позицию Взрослого).

Старшекласники скорее овладеют способностью к культурному самоопределению, если такая модель взаимодействия неоднократно воспроизводится в различных педагогических событиях на основе указанных трёх типов текстов «культуры повседневности».

Так, для работы в пространстве *текстов искусства* мы разработали процедуры совместной деятельности старшекласников «Поиск позиции», «Пойми меня», «Дневник», «Авто-ра!», «Взаимопонимание», «Переговоры», «Ценности моей жизни», «Поток сознания», «Пресс-клуб». Приведём содержание некоторых из них.

Игровая процедура «*Поиск позиции*»: чтение текста (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» полипозиционного общения → организация рефлексии: кто поменял позицию? Почему? Кто был готов поменять позицию? Почему не сделал этого? Кто нашел 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 полипозиционность?

Игровая процедура *«Пойми меня»*: чтение текста (просмотр фильма) → высказывание своей точки зрения первым желающим → установление правила: каждый может высказать своё мнение только после того, как он передаст мысли и чувства, выраженные говорившим до него, так, что последний выразит согласие с пересказом, → продолжение дискуссии с соблюдением установленного правила → итоговая рефлексия: легко ли встать на точку зрения другого? Менялось ли что-либо в вашей позиции после воспроизведения позиции другого? Стали ли вы лучше понимать других?

Игровая процедура *«Автор!»*: знакомство «автора» (одного или нескольких членов класса) с предлагаемым к обсуждению текстом (кинофильмом) → беседа классного руководителя с «автором» (выявление особенностей прочтения и понимания) → знакомство класса с текстом (фильмом) → выступление «автора» → диалог одноклассников 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?

Игровая процедура *«Взаимопонимание»*: чтение текста (просмотр фильма) потенциальными «смысловыми» лидерами (3–4 человека) → подготовка ими собственных текстов-рассуждений по мотивам увиденного (прочитанного) → знакомство всего класса с текстом → знакомство с текстами-рассуждениями лидеров → складывание микрогрупп вокруг позиций лидеров → диалог микрогрупп (перекрёстные вопросы-ответы) → 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?

Игровая процедура *«Ценности моей жизни»*: совместный выбор классом темы обсуждения (к примеру, «Свобода», «Достоинство», «Дружба», «Любовь») → подготовка «Моей декларации» (текста, где сочетаются собственные размышления автора и привлекаемые им «чужие» тексты) → обмен «декларациями» и нахождение единомышленников в классе → «круглый стол» микрогрупп единомышленников → совместная рефлексия произошедшего.

Игровая процедура *«Поток сознания»*: создание педагогом проблемно-ценностной ситуации (он просит школьников представить последние минуты перед: признанием в любви, расставанием, встречей после долгой разлуки, публичным выступлением, решающим экзаменом, заявлением протеста и т.п.) → написание старшеклассниками текстов в духе «потока сознания», обмен текстами и обсуждение их в парах → добровольное представление текстов для обсуждения всем классом → открытая рефлексия: что происходит с человеком в ситуации жизненного выбора? Мы управляем потоком сознания или он нами? Мы выбираем путь или он нас выбирает? Можно ли и как понять другого как самого себя? Что даёт нам подобное понимание?

Для того чтобы старшеклассники поняли смысл музыкального текста, необходимо «проблемное погружение» в него. Музыкальные пристрастия играют крайне важную роль в повседневной жизни современных подростков и юношей (их часто именуют «поколением MTV» по названию международного музыкального телеканала). Однако складываются эти пристрастия под жёстким прессингом поп-индустрии, что отнюдь не ведёт к их глубине и многообразию. Музыка молодёжь воспринимает скорее как средство развлечения или социальной идентификации, чем как пространство саморазвития. Изменить положение можно, если проблематизировать саму ситуацию восприятия музыкального материала. К примеру, можно не рассматривать классику и рок отдельно, а объединить их в теме «Классика как источник рок-музыки»; не просто «слушать» джаз, но выявить его мультикультурный характер как музыки «чёрных» и «белых»; увидеть за «рэпом» и «техно» разные мотивы урбанизации, а в бардовской песне — сложное переплетение поэзии и музыки. Непосредственную организацию музыкальных «погружений» могут взять на себя инициативные группы старшеклассников (им вполне по силам подготовить музыкальный материал, исторические справки, предметно-эстетическую среду), а вот обеспечить «погружение» — совместная задача педагога и школьников.

Логика деконструкции текстов масс-медиа юноши и девушки могут осваивать в таких формах:

— подготовка рецензий на телепередачи, на статьи в прессе, на рекламные ролики и видеоклипы с дальнейшим обсуждением рецензий в классе;

— сравнительный анализ публикаций на одну и ту же тему в прессе, выпусков новостей на разных телеканалах;

— совместное исследование в рамках творческих групп механизмов воздействия на человека различных ток-шоу, телевизионных игр, рекламы, феноменов поклонения поп-идолам, «мозаичного» сознания с последующим обсуждением результатов;

— подготовка и публичная защита личностно-ориентированных проектов в области массовой коммуникации.

Для работы с текстами молодёжных субкультур построена игровая процедура «Погружение в субкультуру». Её непосредственная цель — через интенсивное «проживание» конкретной молодёжной субкультуры определить её позитивные и негативные стороны, характер психологического влияния на человека, выявить её возможности для самопознания, самоопределения и самореализации личности.

Вот как прошла такая игровая процедура на материале субкультуры хиппи.

«Погружение» осуществлялось в четыре этапа:

1) «домашнее задание»; подготовка микрогруппами старшеклассников содержательной информации о «философии» хиппи, истории течения, его героях, мифах; музыкальных пристрастиях хиппи; привычках, особенностях поведения, сленге хиппи; внешнем облике, одежде, атрибутике хиппи; взаимоотношениях с окружающими;

2) обсуждение «домашнего задания» в классе, «вхождение» в образ жизни хиппи;

3) «тусовка хиппи»: 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»).

Ситуативное проживание других субкультур в нашей практике также сопровождалось выявлением их характерных особенностей. В совместном обсуждении выявлялось: открытая субкультура (даёт личности возможность свободно принимать или отвергать ценности) или закрытая (непримиримая к иным способам самовыражения), компромиссная, самодостаточная или ломающая (свободный «вход» и отсутствие свободного «выхода»).

Представленные формы взаимодействия школьников друг с другом и педагогом в «поле» различных культурных текстов дают классному руководителю возможность проектировать воспитательное пространство класса как сеть педагогических событий, в которых может происходить культурное самоопределение старшеклассников. При этом педагогу надо помнить, что самоопределение в культуре совершается старшеклассниками и за пределами создаваемого воспитательного пространства, и, следовательно, — быть готовым изменить, скорректировать свои первоначальные замыслы.