



КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

ОБ ЭТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ ДМИТРИЯ ВАСИЛЬЕВИЧА ГРИГОРЬЕВА

Поляков С.Д.

Об этической педагогике
Дмитрия Васильевича
Григорьева

5 – 11

Петрушин С.Н.

Лучшее педагогическое
изобретение XXI века

12 – 16

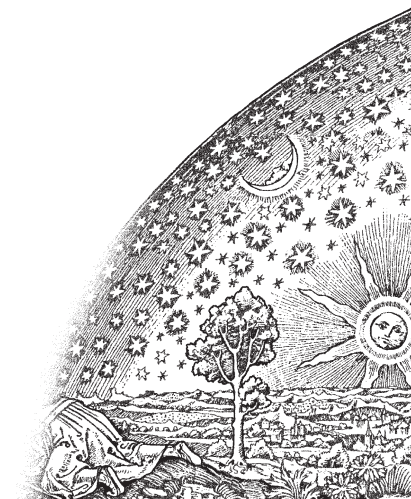
С.Д. ПОЛЯКОВ

В статье излагаются и анализируются педагогические идеи видного теоретика и практика отечественного образования XXI века Дмитрия Васильевича Григорьева. Подчёркивается этический характер его основных теоретических идей и положений. Выделяются его ключевые научно-практические идеи: организация полипозиционной коммуникации, как условия смысложизненного самоопределения старшеклассников; понимание воспитательного пространства, как сети ценностно и эмоционально наполненных событий; выделение, как особой сферы, педагогической работы в духовно-практической деятельности; показ диалектичности взаимоотношений воспитания и педагогической поддержки; оригинальная педагогически ориентированная концепция личностной идентичности; эвристичная трактовка адаптивного управления, как стратегии управления образовательными организациями. Отмечается диалогичность как методологический принцип размышлений и практики Д.В. Григорьева.

Симон Львович Соловейчик говорил, что в педагогике есть две линии: на одной из них — авторитеты, апеллирующие к психологии (пример: концепция развивающего обучения, основанная на психологических идеях Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова), а на другой — те, кто ищет основания в этике и культурологии.

Тексты, идеи, размышления и педагогические действия Дмитрия Васильевича Григорьева обращены прежде всего к этическим идеям и к идеям теории культуры.

Для выработки отношения к концепциям Григорьева важно понимать, что он был диалогичным человеком. Спор, дискуссия, научный диалог были для него органичным способом как научной жизнедеятельности, так и педагогической практики.





Поэтому многие из идей, положений, которые далее будут называться и анализироваться, рождались в честных дебатах, где трудно однозначно персонализировать авторство.

По своей институциональной и научной принадлежности Д.В. Григорьев много лет входил в научное сообщество «лаборатории Л.И. Новиковой — Н.Л. Селивановой» [15], (Не будем уточнять её название — оно многократно менялось, как и принадлежность к тому или иному учреждению РАО).

Однако для Григорьева стали в человеческом и научном плане значимы и другие научные группы, и прежде всего — исследователи из Института педагогических инноваций РАО.

Развиваемые в Институте педагогических инноваций междисциплинарные подходы, соединяющие психологические, философские, культурологические и педагогические идеи, были близки Дмитрию Васильевичу.

Хотя в Институте педагогических инноваций вроде бы лидировали психологи, но Григорьев в своих текстах весьма избирателен в отношении психологии. Он чаще обращается к тем психологам, которые демонстрировали в своих текстах и выступлениях значимость культурологических и этических идей, к таким как В.И. Слободчиков, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк [16].

На протяжении своего научного пути Дмитрий Васильевич обращался к текстам и идеям философов, пожалуй, даже чаще, чем к психологической литературе. Но не вообще к философам, а к тем из них (М. Бубер, М.М. Бахтин, Х.Г. Гадамер, М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев), кто акцентировал значимость для понимания человеком идей диалога и самоопределения.

В педагогике его также интересовали авторы с диалогическими идеями, акцентирующие важность педагогики самоопределения, в частности, идеи О.С. Газмана и А.В. Мудрика [11, 14].

Как же развивались научные взгляды и позиции Д.В. Григорьева?

В кандидатской диссертации, защищённой в 2000 году, основные его идеи таковы [1].

- Воспитание — это не трансляция и воспроизведение социального опыта младшими. Воспитание происходит в удержании и преобразовании сферы между младшими и старшими (взрослыми) в целях развития ребёнка. Это «между» и обозначается словами «диалог», «встреча», «событие».

- Как следствие этого тезиса — оригинальная трактовка Григорьевым воспитательного пространства, понимаемого им не как совместные действия организаций ради воспитательных целей (именно такое определение воспитательного пространства преобладало в 1990-е годы), а как динамическая развивающаяся взаимосвязь событий, создаваемых участниками взаимодействия.

При этом под событиями он понимал ситуации, которые вызывают у их участников общие эмоции и побуждают к проявлению общих смыслов-ценностей.

- Форма существования данных ситуаций — выращивание общности на основе полипозиционных коммуникаций.

- Полипозиционные коммуникации, по Григорьеву, — это такой процесс общения, в котором каждый его участник выражает свою позицию, свои ценности и своё видение мира, но при этом стремится сравнить их с позициями и ценностями другого и обогатить на основе этого своё видение мира, видение себя, видение общности, к которой он принадлежит.

Вот такое общение, по Григорьеву, и есть диалогическое общение, а сам принцип его построения есть диалогизм.

- Содержание этих ситуаций-событий и, соответственно, данного процесса можно интерпретировать, как диалог с текстами, где под текстами, в русле идей М.М. Бахтина



и Р. Барта, имеется ввиду любая знакомая система, обладающая целостным значением и в то же время связностью.

Прокомментируем этот тезис. С точки зрения семиотики, свойствами текста обладают не только собственно тексты, но и картины, и ноты, и таблицы, и кино, и ритуалы.

Текст существует в пересечении интертекстовых связей, «оседающих» в нём, как напластование слоёв.

Из этого следует, что любой текст нужно рассматривать в окружении других знаков, других текстов, не отрывая его от культуры в целом.

Из этой характеристики текста Григорьев делает педагогические выводы.

- Воспитательное пространство можно трактовать, как диалоги школьников с текстами, как культурными образованиями, и со взрослыми по поводу произведений искусства, медиатекстов, субкультурных символов.

Такое перечисление для Григорьева неслучайно. Искусство — это текст, имеющий по своей природе неоднозначный и эмоционально-насыщенный характер; медиатексты есть текстовый феномен, обращённый к повседневности и подталкивающий к выявлению смыслов сообщений; субкультура, в качестве текста, есть форма самопрезентации человека и общности в данном социальном или возрастном слое.

Эти культурологически-педагогические соображения стали для Дмитрия Васильевича основанием для построения педагогической технологии, включающей в себя:

- встречу с текстом в форме проблемной ситуации;
- вывод участников событийной ситуации в рефлексивную позицию в отношении своего понимания текста;
- конфликт пониманий, переходящий в коммуникацию и обмен позициями.

Развёртывание такого процесса, по Григорьеву, требует от педагога особой позиции и особого умения: педагогу нужно быть и организатором, и фасилитатором (поддерживающим эмоционально и интеллектуально полипозиционное общение) [2, 6].

Эту позицию Григорьев, отталкиваясь от характеристики позиции человека как Взрослого (по Э. Бёрну), описывает так: уметь понимать особенности партнёра по диалогу, принимать его субъектность и признавать значимость его мнения.

Размышляя о позиции педагога, Григорьев делает важное замечание: стоит различать в этом общении манипуляции в диалоге — и рефлексивное управление (готовность менять свою позицию).

Темы событийности, общности, диалогизма сопровождают Д.В. Григорьева в текстах и в действиях и в последующие годы.

Главный «возрастной» интерес Григорьева — юность. Поэтому органично в его статьях и выступлениях звучат такие понятия, как самоопределение, смысложизненные ориентации, педагогическая поддержка. Развитие способности юного человека к культурному самоопределению Григорьев привязывает к освоенности понимания юношами и девушками своих высказываний и высказываний другого.

В текстах, посвящённых юности, тема поиска смысложизненных ориентаций и смысла жизни становится ведущей.

Составляющие смысла жизни, согласно Григорьеву, концентрируются вокруг трёх вопросов: что человек даёт жизни, что он берёт от жизни и какова его позиция в отношении своей жизни, как процесса (в отношении своей судьбы).

Именно вокруг этих тем, по Григорьеву, и должна разворачиваться смысложизненная педагогика работы с юностью, потому что поиск смысла жизни и есть основание для жизненного самоопределения.

Его развёртывание может быть стимулировано, и даже в какой-то мере направлено усилиями взрослых, обладающих более или менее педагогической позицией.





Из этих утверждений и следует обращение Дмитрия Васильевича к идеологии и практике педагогической поддержки, которые (вслед за пионерскими работами О.С. Газмана 1990-х годов) разрабатывались в те годы Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфиным, Т.В. Фроловой [11, 13].

Говоря о педагогической поддержке в контексте «педагогики Григорьева», стоит сделать одно пояснение.

Существует два понимания места педагогической поддержки в педагогической деятельности: как методологии и техник в русле воспитания и как самостоятельной невоспитательной педагогической работы, имеющей свой предмет и свою цель.

Д.В. Григорьеву, как человеку научной школы Л.И. Новиковой, ближе первая трактовка: педагогическая поддержка как часть работы воспитания.

Другая важная идея Григорьева — выделение в педагогической работе особой духовно-практической (по Марксу) деятельности, понимаемой как деятельность педагога и растущего человека по его развитию. Григорьев делает акцент на том, что такая педагогическая работа может быть реализована только через некоторые специфические средства (методы) работы педагога, обращённые к себе.

Фактически речь здесь идёт о специфических педагогических умениях, которые Григорьев перечисляет, группируя в три блока:

- средства гуманистической поддержки развития: (эмпатическое слушание, рефлексивное слушание, аргументация, демонстрация своего — педагога — продвижения);
- средства, которые могут быть использованы как в гуманистическом, так и в нигилистическом (антигуманистическом) воспитании: внушение, манипуляция, эмоциональное заражение, просьбы, игнорирования, формирование благосклонности, импульсов к подражанию;
- средства нигилистического воспитания (принуждение, «нападение»).

За этими формулировками прячется важная для Григорьева дихотомия гуманистического и нигилистического воспитания, как ответ на неудовлетворённость различием воспитаний на демократические и авторитарные.

Вслед за М.В. Воропаевым и рядом других авторов Д.В. Григорьев показывает, что как при демократическом построении жизнедеятельности детской группы могут быть созданы условия, мешающие развитию человека, так и при реализации авторитарной педагогической системы могут быть, напротив, созданы условия, способствующие его развитию [3].

Тему двух типов педагогов — гуманистической и нигилистической — Григорьев связывал увлечением педагогикой технологичности.

Технологический уклон и задаёт оппозицию действия педагога на равных (демократическое воспитание) или сверху вниз (авторитарное воспитание).

Но гуманистически ориентированный педагог может быть и авторитарен, если сохраняет и поддерживает субъектность ученика, как возможность авторства его действий.

Субъектности противостоят акторность (активность без содержания, без смысла) и симулякр (пустая форма действия без ответственности), а гуманизму (как позиции и состоянию сознания «я — могу») противостоит нигилизм (как состояние сознания и позиция «я — не могу»).

Но как различить нигилистическое воспитание, какие его признаки? Григорьев отвечает так: признаки нигилистического воспитания — деструктивные манипуляции, гиперопека, внушение бессилия, попустительство *contra* культуры как необходимости напряжения, заражение бесперспективностью, дерационализация сознания, спутывание социально-культурной идентичности (потери чувства своей принадлежности



к определённом социальному слою, традиции), деидеологизация, замена реальности симулякрами, упрощение целей и смыслов жизни, соблазнение безответственностью.

Хотя Д.В. Григорьев вроде бы восстаёт против технологичности, но в своих текстах он размышляет и над технологической стороной построения и организации воспитания. Так он выстраивает контуры своеобразного этического менеджмента (концепция адаптивного управления в воспитании). Перечислим основные идеи этой концепции.

Адаптивным управление становится тогда, когда оно учитывает потребности объекта (наличные особенности воспитательного процесса, потребности субъектов воспитания, наличие необходимых для удовлетворения потребностей ресурсов, объективные качества идеальных объектов) [4].

Содержание адаптивного управления воспитанием управление «от ресурсов»: использование ресурсов не по максимуму, оставляя какие-то ресурсы (людей, группы, материальные средства), как потенциалы, относительно свободные от планов и упорядоченности действий.

К 2010 году в воззрениях Д.В. Григорьева происходит интересный разворот. Появляется трактовка идентичности как социальной идентичности — явления, важного для понимания школьных феноменов. В трактовке идентичности (и это близко к идеям Э. Эриксона и М.В. Шакуровой [17]). Григорьев соотносит внутреннюю позицию учеников со значимыми для них окружениями, в итоге чего появляются формулы, выражающие эти соотношения: «Я — ученик моих учителей», «Я — сын (дочь) моих родителей», «Я — товарищ моих товарищей», «Я — гражданин моей школы» (наиболее уязвимая формулировка), «Я — человек моего этноса (народа)», «Я — гражданин моего общества» [8].

Эти формулы, во-первых, позволяют удерживать личностное, как связь со значимыми людьми; во-вторых, показывают путь работы с самосознанием школьника, как заострение в диалогическом режиме позиционности подростков и старшеклассников: «А другие люди для тебя — именно для тебя — кто? И кто для тебя другие люди в отношении тебя?».

В контексте такого видения темы «я — школьник — и другие для меня, школьника» появляются рассуждения о недостаточности сведений воспитания в школе к обращённости к школьнику исключительно как к ученику (учебная деформация школьной жизни) и искажённости воспитания при обращении к школьнику исключительно как социальному существу, предназначенному для социальной адаптации, к освоению задаваемых социальных норм (социодеформация воспитания) [5]. Путь избегания (точнее, трансформации) обоих дефицитов, согласно Григорьеву, лежит в неадаптивной социализации, как деятельном участии школьника в жизни школьной и окружающей социальной среды. Именно из этих позиций развился интерес Дмитрия Васильевича к производственной педагогике А.М. Кушнера [12] и к практике воспитания А.С. Макаренко.

Но для Григорьева производственная педагогика — это не просто ново-старая педагогическая идея, а педагогика, этически противостоящая обществу потребления.

Согласно ему, такая педагогика должна противостоять ценностям общества потребления, таким как гедонизм, утилитаризм, эгоистичность, прагматизм, а также подмене реальности её имитацией (симулякрами), моде, как механизму манипулирования поведением и сознанием, ориентации на повышенную атомизацию бытия и социальной пассивности.

Следование (сознательное или относительно несознательное) педагогом за какими-то из этих ценностей ведёт к потере школой воспитательной функции, понимаемой как создание условий для развития человека с созидательной мотивацией.





Выход из пространства потребления — в построении в образовании созидательных общностей и труда-заботы, основываемого на высоких современных технологиях. Форма такого движения — детско-взрослое образовательное производство (ср. с идеями А.С. Макаренко времён Коммуны им. Дзержинского) [7, 9].

Такая производственная деятельность, такое общение в производительной деятельности и ответственность в таком производстве создают возможность включения школьника в полную структуру деятельности (целеполагание — планирование — создание и оценка продукта — анализ и оценка деятельности), свершаемую по законам производственной эстетики и порождающую дух соработничества.

Согласно Григорьеву, необходимо различать воспитательную деятельность и другие деятельности педагогов (организацию досуга учеников, преподавание, коммуникацию).

Это различие носит этический характер: воспитательная деятельность опирается на этику ответственности, которой противостоят этика свободы, как своеволия, и этика справедливости, как равенства. Этика ответственности подразумевает ответственность за последствия своих действий, в реализации которой происходит ответ чему-то в мире [9].

Для Григорьева примерами реализации этой этики являются тезисы известных манифестов: «Педагогики сотрудничества» в 1986–1987 годах и положения «Кодекса педагогов 825-й школы» (школы В.А. Караковского) [10].

* * *

Резюмируем основные идеи этической педагогики Д.В. Григорьева в форме названия ключевых слов и «формул»:

- общность — событийность — самоопределение;
- педагогическая позиция как личностно-профессиональное смысловое образование;
- педагогическая поддержка;
- contra деятельности потребления и позиции потребителя pro производительную деятельность и позицию созидателя;
- гуманистическое воспитание contra нигилистического воспитания;
- «поле» идентичностей ученика;
- этика ответственности.

Литература

Работы Д.В. Григорьева

1. *Григорьев Д.В.* Педагогическая поддержка поиска старшекласниками ценностных смыслов жизни. Автореферат на соискание учёной степени канд. педаг. наук. — М.: 2000. 24 с.
2. *Григорьев Д.В.* Юность в поисках смысла. / Педагогический опыт как источник психолого-педагогических знаний о воспитательных системах и особенностях развития личности в них / Составитель Н.Л. Селиванова. Пермь, 2004. С.48–68.
3. *Григорьев Д.В.* Экспертиза воспитательной системы школы: выбор оснований / Критериальное обеспечение процесса развития воспитательной системы образовательного учреждения: Сб. Научных трудов / Под. ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколова. — М: 2006 — С.133–139.
4. *Григорьев Д.В.* К вопросу о теоретических основах адаптивного управления в процессе воспитания / Адаптивное управление в сфере воспитания: Сб. научных трудов / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколова. — М. — Тверь. 2007. С.17–26.



5. Григорьев Д.В. Школьник сегодня: особенности, трудности, риски, возможности / Психология и педагогика: пространство взаимодействия. Материалы круглого стола «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия». — М.: Школьные технологии. 2010 — С.12–25

6. Григорьев Д.В. Возможность диалога / Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы: сборник / Под общ. ред. Т.А. Ромм, Т.Т. Щелиной. — Арзамас: АГПИ.С. 52–56.

7. Григорьев Д.В. Производственное воспитание в обществе потребления. / Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века: материалы Международной научно-практической конференции (6–8 ноября 2012 г. Новосибирск) под общей ред. Т.А. Ромм, И.В. Хромовой. — Новосибирск: Из-во НГПУ. 2012. — С.33–39.

8. Григорьев Д.В. Детско-взрослая общность в образовании: не потерять смысл // Народное образование. — 2015. — № 4. — С. 167–170.

9. Григорьев Д.В. Этика ответственности и возвращение воспитания. // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. Т. 2, №1 (36). — С.57–63.

10. Школа воспитания: 825-й маршрут / Под науч. ред. чл.-кор. РАО, д.п.н. В.А. Караковского, к.п.н. Д.В. Григорьева. — М.: Пед. о-во России, 2004. — 415 с.

Другие работы

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание. — М.: МИРОС, 2002. — 296 с.

2. Кушнир А.М. Главный дефект российского образования // Социальная педагогика. — 2012. — № 6. — С. 5–15.

3. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки — М.: МИРОС, 2001. — 208 с.

4. Мудрик А.В. Социализация человека. — М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. — 623 с.

5. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. — М.: 2010. — 335 с.

6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе — М.: издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013. — 395 с.

7. Шакурова М.В. Формирование российской гражданской идентичности: проблема педагога // Педагогика. — 2014. — № 3. — С. 83–91.

