

# **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА**

УДК 378.18  
ББК 44.481.058

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ УСТАНОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ТВОРЧЕСКУЮ САМОРЕАЛИЗАЦИЮ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Л. В. Ведерникова**

Необходимая для профессионального и личностного становления педагога его творческая самореализация рассматривается нами с аксиологической точки зрения как воплощение в профессиональной деятельности, в личности педагога принятых им социальных ценностей и личностных целей. Это не проигрывание ролей, не реализация функций только, но прежде всего проживание событий (событие), жизнь в профессии. Одно из важных условий самореализации педагога – создание поддерживающей, развивающей среды, а одна из продуктивных форм ее организации – создание педагогического клуба общения.

Создание в рамках педагогического института студенческого педагогического клуба позволяет решить задачу формирования пространства «встречи» будущих педагогов с профессиональной педагогической позицией в ее реальном или идеальном виде.

Число постоянных участников клуба в разное время колебалось от 20 до 50 человек. Среди них есть студенты как с устойчивым интересом к педагогической профессии, так и те, кто просто приходит поучаствовать в делах, проводимых клубом. Помимо этого на совместных делах клуба всегда довольно много зрителей, в том числе из преподавателей.

В деятельности клуба два основных направления. Первое – это встречи с творческими, самобытными педагогами и представителями других гуманитарных профессий (психологами, артистами, художниками). Встречи эти проходят по-разному: в форме «круглого стола», пресс-конференции, дружеского

чаепития при свечах, в форме «горячего стула для гостя» (образ «горячего стула» заимствован нами из гештальтпсихологии: человек добровольно соглашается на то, чтобы сидя перед аудиторией, предельно искренне отвечать на все задаваемые вопросы). Но во всех из них студенты получают реальную возможность пообщаться с людьми, чья личностная и профессиональная позиция неразрывно связаны и находится на высоком уровне развития.

Второе и, пожалуй, главное направление деятельности клуба – это совместное понимающее «чтение» и обсуждение участниками клуба педагогических текстов. Понятие чтения взято нами в кавычки, потому что за ним скрываются как непосредственно прочтение литературных педагогических текстов известных педагогов, так и просмотр художественных и документальных фильмов на психолого-педагогические темы.

Мы остановимся на характеристике именно второго направления, потому что в нем для всех участников клуба раскрывается личностно-профессиональная педагогическая позиция в ее идеальной представленности. И начнем с описания разработанной нами модели совместного понимающего «чтения» и обсуждения студентами и преподавателем педагогических текстов.

Мы считаем, что недостаточно просто принести в группу студентов некий текст и сказать: читайте и обсуждайте. Ничего не получится. Чтобы работа сразу же началась вглубь, первым шагом преподавателя в этой работе должно стать *построение ситуации, требующей от студента понимания ее смысла*. При этом данная ситуация должна быть в известной степени проблемной, так как в противном случае она может стать не столько объектом понимания, сколько объектом познания студента, воспринята им как задача. Тогда не произойдет включения понимания как универсального способа освоения мира человеком, в котором, наряду с теоретическим знанием, существенную роль играют: непосредственное переживание («опыт жизни»), различные формы практики («опыт истории») и формы эстетического постижения («опыт искусства») (Г. Г. Гадамер). Другое требование к ситуации – затрагивание ею ценностного сознания субъектов.

Средством построения такой ситуации конечно же является текст, но теперь уже не любой, а проблемный и ценностно-насыщенный. Не всякий педагогический опус отвечает этим требованиям, а значит не всякий достоин публичного прочтения и обсуждения.

Почему текст так важен? Во-первых, именно в тексте реальность представлена и сконцентрирована в доступной пониманию форме [1]. А во-вторых, согласно Ю. М. Лотману, текст всегда несет в себе «смыслоддержание культурной традиции». То есть через него мы не только можем понять конкретного педагога как личность, но и педагогическую культуру времени, в котором он жил.

За время работы клуба его участниками прочитаны и обсуждены книги Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», Л. Н. Толстого «Круг чтения», А. С. Макаренко «Педагогическая поэма», В. А. Сухомлинского «Потребность человека в человеке», В. А. Караковского «Стать человеком», И. П. Иванова «Воспитывать коллективистов», Я. Корчака «Как любить ребенка», знаменитая книга Белых и Пантелеева «Республика ШКИД» и др. Студенты высказывались и спорили вокруг фильмов «Подранки», «Доживем до понедельника», «Облако-рай», «Добро пожаловать или посторонним вход запрещен», «Вам и не снилось» и т. д.

Текст (фильм) не всегда читается полностью, иногда только фрагмент. Просто принципиально важно, чтобы ситуация знакомства с текстом соответствовала принципу «здесь и теперь», чтобы в обсуждение не привносились какие-то заготовленные мнения и ссылки на художественную критику.

Однако сама по себе «встреча» студентов с педагогическим текстом не всегда и не для всех из них перерастает в ситуацию понимания смысла. Если речь идет о группе, состоящей минимум из двадцати человек, то можно предполагать наличие как минимум трех подгрупп:

- те, кто увидел текст под разным углом зрения, извлек основной для себя смысл и дополнительные смыслы;
- те, кто увидел текст с одной точки зрения, извлек основной смысл и упустил дополнительные;
- те, кто не понял смысла текста.

В столь противоречивых условиях от педагога требуется новый шаг в направлении усиления понимания студентом (или осознания им своего непонимания) исходной проблемной ситуации (текста). Средством, обеспечивающим этот шаг, выступает *проблематизация*.

Проблематизирующие действия педагога должны помочь юноше войти 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? На наш взгляд, речь может идти о нескольких способах, которые несложно комбинировать. Во-первых, после понимающего «прочтения» текста студентами можно предложить хотя бы одному из них проговорить свое понимание или непонимание, поставив тем самым остальных в ситуацию выбора – соглашаться или не соглашаться. Далее можно попросить их выразить свое отношение к высказанной позиции. Во-вторых, преподаватель может к уже проявившемуся пониманию-непониманию развернуть процедуру вопросов «на сомнение». 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).

Проблематизация должна привести студентов к осознанию ими своих «слабых мест», привлечению новых средств понимания. В то же время, ситуацию проблематизации необходимо удерживать ровно до тех пор, пока не возникнет содержательный конфликт между различными точками зрения, в который будет втянуто значительное число участников взаимодействия. После этого от проблематизации преподаватель переходит к *организации процесса общения*, обмена и сравнения участниками своих позиций понимания текста.

Такое общение называют позиционным общением. 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. В итоге участник общения принимает близкие позиции, тем самым проверяя и дополняя свое понимание; 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 понимания среди других, тем самым обретая ее во всей полноте.

По словам В. И. Слободчикова, позиционное взаимодействие разворачивается не во всякой человеческой организованности, но только в событийной (совместное бытие) общности как «объединении людей на основе общих ценностей и смыслов» [2].

На наш взгляд, задача педагогического «выращивания» со-бытийной общности чрезвычайно близка задаче формирования и развития воспитательного коллектива, как она поставлена в рамках научной школы академика РАО Л. И. Новиковой. Рассматривая коллектив как единство группы (психологической общности) и организации, В. А. Караковский, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова подчеркивают, что подлинное развитие коллектива происходит не в плоскости его структурных и функционально-ролевых преобразований, но в сфере совместной деятельности и межличностного общения членов коллектива. Однако в представлении многих педагогов организационная сторона коллектива превалирует над общностной. В управлении развитием коллектива они отдают предпочтение внешним воздействиям, нежели «мягкому» влиянию с опорой на тенденции самоорганизации коллектива.

На примере рассматриваемого студенческого педагогического клуба, можно утверждать, что он развивался в коллектив в процессе различных совместных дел, в том числе чтения и обсуждения педагогических текстов. И сегодня можно говорить уже и об обратном процессе: последние проводимые в клубе обсуждения протекали на высоком качественном уровне, т. е. теперь уже относительно сложившийся коллектив способствует развитию деятельности.

Преподаватель так же включен в процесс позиционного общения по поводу текста, как и студенты. При этом существует реальная опасность, что позиция педагога окажется доминирующей в системе позиций студентов (например, из-за его высокого авторитета). Чтобы избежать этого, педагог должен сформировать собственную личностно-профессиональную позицию как организатора и участника позиционного общения. Мы считаем, что в личностной проекции – это позиция взрослого, в профессиональной проекции – это позиция фасилитатора (стимулирующего, поддерживающего).

Позиция педагога как взрослого – это не опека, не забота; это понимание, принятие и признание другого (В. А. Петровский). Понимание означает умение видеть другого человека «изнутри», умение взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и другого. Принятие означает безусловное положительное отношение к другому, его индивидуальности. Признание – это прежде всего право другого на решение тех или иных проблем, по существу, это право быть взрослым.

Взаимодействие преподавателя со студентами в позиции понимающего, принимающего и признающего их взрослого человека является условием развития взрослости в них. Если вспомнить, что философы говорят о юности, как единственном времени, когда есть силы взрослеть, то иной личностной позиции педагога, нежели позиция взрослого, в позиционном общении не должно быть.

Адекватной данной личностной позиции является профессиональная позиция педагога как фасилитатора (термин К. Роджерса).

Главное и принципиальное отличие фасилитации от манипуляции в процессе общения состоит в том, что фасилитатор организует рефлекссию у людей и поддерживает ситуацию их самоопределения и самостоятельного мышления по поводу рассматриваемых проблем. Манипулятор же «подхватывает» и использует активность других в своих личных целях.

При фасилитации взаимодействие строится таким образом, чтобы одновременно реализовывались цели и ценности всех участников. Манипуляция же заранее предполагает, что ценности других реализовываться не будут [3].

Таким образом, коллектив, создаваемый педагогом в границах взаимодействующей группы, и личностно-профессиональная позиция педагога как взрослого и фасилитатора призваны обеспечить процесс позиционного общения студентов. И, как следствие, «прорыв» их в иной контекст понимания: не только Я – Текст, как на первом этапе работы, но Я – Другие – Текст. В процессе общения друг с другом и педагогом студенты 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.

Для полноценного осознания этого факта преподаватель *организует итоговую групповую рефлексию*. Организующая роль педагога здесь, на наш взгляд, ограничивается предоставлением для выбора студентами тех или иных форм фиксации рефлексивной позиции (ответы на вопросы, продолжение незаконченных предложений, интервью и т. д.) и ее выражения (устного, письменного, художественно-образного, символического), поддержанием динамики рефлексивных процессов и помощью в преодолении, по словам Б. З. Вульфова, «крайностей рефлексии – глухого молчания совести или, напротив, мазохистского самокопания в себе».

Таким образом, мы можем теперь представить содержательную модель совместного понимающего «чтения» и обсуждения студентами и преподавателями педагогических текстов в ее завершенности.

Преподаватель посредством внесения педагогического текста в сферу взаимодействия с группой студентов создает ситуацию, носящую проблемно-ценностный характер и требующую от каждого участника понимания ее смысла. Студент строит исходное понимание-непонимание смысла ситуации (текста). Педагог проблематизирует его понимание в целях выхода последнего в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию, а также стимулирует проявление данной позиции. Возникающий содержательный конфликт позиций разных студентов используется педагогом как основа организации позиционного общения. В процессе сравнения и обмена позициями студенты приходят к необходимости кооперации или конкуренции с другими позициями, понимания всех и принятия близких позиций. Необходимыми условиями позиционного общения выступают наличие процессов коллективно-образования во взаимодействующей группе и личностно-профессиональной позиция педагога как взрослого и фасилитатора. Рефлексия участниками общения его объективных и субъективных итогов завершает процесс их непосредственного взаимодействия друг с другом.

Главная черта данной совместной деятельности студентов по пониманию педагогических текстов – работа не просто на уровне мнений, точек зрения, но на уровне позиций понимания, т. е. задействована вся человеческая личность, а не отдельно знания, чувства, переживания. Именно это позволяет участникам позиционного общения понимать, чувствовать позицию автора

педагогического текста. И в этот момент, вступая в диалог с Руссо и Толстым, Макаренко и Корчаком, простые студенты становятся на уровне ценностей равными им, переживают их опыт как свой собственный, осознают всю тяжесть и всю красоту и силу педагогического труда.

Организуя «встречу» студентов с педагогическими текстами, педагог должен учитывать, что нередко юноши и девушки подходят к их прочтению и пониманию не с позиций ценностного осмысления, но как к очередной информации, которую можно «потребить», либо как учебному тексту, который необходимо «разобрать по составу». С целью проблематизации сложившихся стереотипов участникам клуба были предложены для совместного обсуждения в группе следующие философские высказывания [М. К. Мамардашвили. Необходимость себя (лекции, статьи, философские заметки). – М. Лабиринт, 1996].

1. «В конце концов и философия и любой литературный текст, текст искусства, сводятся к жизненным вопросам, то есть к любви, смерти, к смыслу и достоинству существования, к тому, что мы реально испытываем в жизни и ожидаем от нее; и, очевидно, читаем мы то, что близко нашему душевному опыту... Какие-то куски литературы для нас закрыты просто потому, что они, наверное, не совпадают с нашим жизненным путем и с самым главным актом - актом раскрытия себя в том, что говорит тебе впечатление от читаемого».

2. «Если книгу ты прочитываешь, то только в той мере, в какой она есть зеркало, поставленное перед путем жизни, который по отражениям в нем выправляется, и зависит, следовательно, от того, что в твоей собственной душе, т. е. в этом смысле книга есть духовный инструмент, а не предмет, не вещь».

3. «Текст есть нечто такое, в лоне чего впервые рождается и автор этого текста как личность и как живой человек, а не предшествует как «злой» или «добрый» дядя своему посланию... В этом смысле, литература – не внешняя «пришлепка» к жизни (развлекательная или поучительная)... То, что написал автор, есть то лоно, в котором он стал впервые действительным «Я», в том числе от чего-то освободился и прошел какой-то путь посредством текста».

4. «В каком-то смысле читатель... и писатель уравниваются в отношении к тексту, т. е. писатель так же «не понимает» свой текст и так же должен расшифровывать и интерпретировать его, как и читатель».

Как показал опыт, свободная дискуссия вокруг этих тезисов (они играют роль своеобразных «правил чтения») способствует большей «личности»

восприятия педагогических текстов студентами, делает их, по их собственным отзывам, свободнее и ответственнее в актах чтения, слушания, всматривания.

Поскольку педагогические тексты весьма разнообразны по своему стилю, форме, содержанию, то на базе описанной выше содержательной модели позиционного взаимодействия нами разработан и апробирован ряд учебно-игровых процедур реализации этой модели на практике.

**Учебно-игровая процедура «Поиск позиции» предполагает:**

- чтение студентами текста (или 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», «критику», «цензор» и т. п.);
- самоопределение в позициях (складывание творческих микрогрупп);
- объявление условия: позицию в процессе коммуникации можно менять;
- «запуск» процесса полипозиционного общения;
- организацию рефлексии: кто поменял позицию? Почему? Кто был готов поменять позицию? Почему не сделал этого? Кто нашел свою позицию сразу? Вы уверены в своем выборе или есть «тень сомнения»? Достаточно ли одной позиции для полноценного понимания текста? Почему позиции кооперируются или конфликтуют друг с другом? Что дает полипозиционность? и т. д.

**Учебно-игровая процедура «Пойми меня» включает в себя:**

- чтение студентами текста (просмотр фильма);
- высказывание своей точки зрения первым желающим;
- установление правила: каждый может высказать свое содержание только после того, как он пересказал мысли и чувства, выраженные говорившим до него так, что тот выразил согласие с пересказом;
- продолжение дискуссии с соблюдением установленного правила;
- итоговую рефлексию: легко ли встать на точку зрения другого? Менялось ли что-либо в вашей позиции после воспроизведения позиции другого? Стали ли вы лучше понимать других?

**Учебно-игровая процедура «Дневник» содержит:**

- совместный просмотр студентами кинофильма (чтение текста);
- запись собственных мыслей, ощущений от увиденного (прочитанного);
- создание «открытого дневника группы» (соединение всех индивидуальных отзывов в единый текст);
- свободное (по желанию) индивидуальное ознакомление с «дневником»;
- беседа преподавателя со студентами, ознакомившимися с «дневником».

**Учебно-игровая процедура «Автора!» имеет следующую структуру:**

- знакомство «автора» (одного или нескольких членов группы) с предполагаемым к обсуждению текстом (кинофильмом);
- беседа ведущего группы с «автором» (выявление особенностей прочтения и понимания);
- знакомство группы с текстом (фильмом);
- выступление «автора» перед участниками группы;
- диалог участников группы с «автором» в форме пресс-конференции с обратной связью;
- итоговая рефлексия: возможно ли понимание читателем авторского замысла? Принадлежит ли текст автору? Есть ли разница между смыслами автора и читателя?

**Реализация учебно-игровой процедуры «Взаимопонимание» предполагает:**

- предварительное чтение текста (просмотр фильма) потенциальными «смысловыми» лидерами (3–4 человека);
- подготовку ими собственных текстов-рассуждений по мотивам увиденного (прочитанного);
- знакомство всей группы (класса) с текстом;
- знакомство с текстами-рассуждениями лидеров;
- складывание микрогрупп вокруг позиций лидеров;
- диалог микрогрупп (перекрестные вопросы-ответы).