

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УСТАНОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НА ЦЕННОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ

Обоснованы этапы педагогического сопровождения ценностного самоопределения учащихся как необходимого условия их дальнейшего саморазвития и самоактуализации.

Тенденции изменению современного мира, которые, в том числе, характеризуются как переход от традиционной к посттрадиционной эпохе (Э. Гидденс [1]), определяют смену культурной парадигмы. М. С. Каган обращает внимание, что в современной инновационной, лично-креативной культуре резко изменилось «соотношение ценностного и нормативного механизмов управления поведением членов общества – от доминирования нормативного (в традиционных обществах) к безусловному преобладанию ценностного» [2, с. 165]. Для современного образования характерно противоречие между потребностью ценностного самоопределения школьников как необходимого условия их дальнейшего саморазвития и самоактуализации и получившими широкое распространение способами ориентации школьника в мире ценностей. Ценностное самоопределение – сложный субъективный процесс, на него невозможно повлиять декларативным озвучиванием ценностей, которые необходимо освоить. «Исторически сложившийся опыт показывает, что информация, формирующая сознание, не оказывает эффективного влияния на поведение человека. Между просвещением и изменением поведения существует глубокий разрыв» [3]. Однако среди главных черт современной массовой школы как раз и называют распространенность способов передачи ценностного отношения к миру «в готовом виде», вопрос присвоения ценностей в традиционном образовании «рассматривается на уровне знаний о тех или иных ценностях» [4]. В результате система ценностей общества, общечеловеческой культуры «остаётся для большинства школьников на абстрактном, нейтральном к личности уровне» [5].

В педагогической науке наработан значительный опыт обращения к ценностной сфере личности учащихся. К сожалению, этот

опыт во многом остаётся невостребованным. Из всего комплекса причин сложившейся ситуации обратим внимание на одну, возможно, ключевую. Вопросам ценностного самоопределения учащихся в педагогической практике уделяется мало внимания из-за настороженного отношения многих педагогов к самой идее ценностного образования как к одной из многих «модных» идей современной «теоретической», т.е. оторванной от жизни педагогики. Влияние стереотипов, нежелание отказываться от привычного, проверенного стиля работы распространены в педагогической среде, препятствуют внедрению любой инновации, в том числе и в такой важной сфере, как ценностное самоопределение учащихся.

В Гимназии № 513 Санкт-Петербурга несколько лет велась экспериментальная работа, направленная на формирование ценностного самоопределения учащихся. Вовлечение педагогов гимназии в деятельность по этому направлению стало самостоятельной задачей. Важнейшим этапом ее решения стало изменение ценностных установок самих педагогов. Ниже представлены описание и анализ данного этапа.

При планировании работы с педагогами имелось в виду, что попытки навязать принципы ценностного воспитания педагогическому коллективу непродуктивны. Успех распространения идей зависел от того, насколько полно удовлетворялась потребность педагогов «осмыслить и отрефлексировать в контексте научно-педагогических знаний и ценностей современного образования свои собственные профессиональные позиции и достижения» [6]. Таким образом, поиск был направлен на такие формы работы, которые позволяли педагогам занять активную позицию, сделать самостоятельный выбор, ценностно самоопределиваться.

Информационный этап. Первые встречи носили информационный характер, на них рассматривались проблемы ценностного самоопределения в их теоретическом и практическом аспектах. Одна из встреч была построена как работа по сравнению двух моделей образования: одну условно можно назвать традиционной, в ней главное внимание уделяется передаче знаний по предмету, а вторую – ориентированной на обращение к ценностному миру учащихся. Чтобы включить учителей в работу, им была представлена инсценированная дискуссия, в ходе которой одна сторона защищала традиционный подход к образованию, а другая говорила о необходимости больше внимания уделять проблемам ценностного самоопределения. Затем участники занятия высказывали свои позиции – в группах и перед всем коллективом – соглашаясь или критикуя выступавших, приводя новые аргументы и контраргументы. В ходе занятия наиболее оживленно обсуждались традиционные проблемы педагогической практики (как учителю поддерживать дисциплину на уроке, как уложиться в программу, как привлечь к работе всех учащихся и так далее). Проблемы, касающиеся принципиальной разницы двух представленных подходов, обсуждались достаточно отстраненно. Большинство согласилось, что обращаться к ценностной сфере личности учащихся необходимо, но вопросы чем подобное обращение отличается от привычной назидательности, какие проблемы, в какой форме можно затрагивать на различных уроках и как это может повлиять на их ценностное самоопределение – повисали в воздухе. У учителей возникали встречные вопросы: Чем ценностное самоопределение отличается от воспитания? Зачем нужна возможность выбора ценностей, и не лучше ли просто внушить определенные, проверенные временем правила? Эти вопросы говорили о том, что простого донесения информации о ценностном самоопределении недостаточно. Причина этого, очевидно, заключалась в том, что, во-первых, не все педагоги за теоретическими обобщениями могли увидеть конкретные задачи собственной деятельности, а во-вторых, многим опытным учителям проблема собственного выбора казалась давно решенной, и им трудно было поставить себя на место человека, самоопределяющегося в мире ценностей.

Критический этап. Возникла необходимость разговора, позволяющего, с одной стороны, увидеть ситуацию с позиции ученика, то есть самоопределяющейся личности, а с другой с точки зрения учителя, который пытается создать условия для самоопределения, то есть надо было создать такие условия, которые позволили почувствовать проблему ценностного самоопределения изнутри.

С этой целью было проведено специальное занятие для педагогического коллектива, на котором сначала анализировались ценностные ориентации современной молодежи, выявлялись проблемы ценностного самоопределения (материалом для анализа послужили данные исследования петербургского выпускника [7]), а затем предпринималась попытка выработать рекомендации для решения выявленных проблем. Это занятие стало началом второго этапа приобщения педагогического коллектива к проблеме ценностного самоопределения учащихся.

Учителя смогли почувствовать проблему ценностного самоопределения изнутри, оказавшись в ситуации конфликта различных ценностей. Произошло это в ходе оценки жизненных ориентиров учащихся. Большинство позиций не вызывало разногласий: все учителя соглашались, что ориентация молодежи на развлечение, потребительство, недостаточно развитое чувство долга – это те проблемы, на которые следует обращать внимание.

Понимание сложности влияния на ценностную сферу позволило педагогам более серьезно и уже не с абстрактных позиций, а, будучи лично вовлеченными, отнестись к работе, в ходе которой учителя пытались определить приемы создания условий для ценностного самоопределения учащихся. Высказывания по этому вопросу можно разделить на три группы. Основная идея первой группы высказываний заключалась в том, что проблемой ценностного самоопределения школа не может и не должна заниматься. Повлиять на систему ценностей молодого человека может его семья, окружение, а не учителя и учебный процесс, поэтому обсуждение этого вопроса бессмысленно. Единственная возможность хоть как-то повлиять на мир жизненных ценностей учеников – это активная работа с родителями, которые должны исправлять те искажения, на которые указывает школа. Вторая группа мнений сводилась к тому, что школа должна заниматься воспита-

нием, процесс которого представлялся в традиционной форме. Наконец, третья группа высказываний в какой-то степени основывалась на идеях ценностного самоопределения. «Надо стараться сделать так, чтобы темы волновали учащихся, чтобы не было равнодушия». «Пусть у учащихся будет больше возможностей высказывать собственные мысли». «Почему мы боимся споров на уроках, если ученики спорят на серьезные темы, значит, они над ними задумались, а это уже хорошо!»

Таким образом, на этом этапе работы преобладало критическое отношение к разным вариантам решения проблемы. Большинство участников встречи были готовы говорить о недостатках тех или иных приемов, но не о том, как можно реально изменить ситуацию. В то же время этот этап, который можно назвать критическим, запустил процесс поиска, разрушил иллюзию благополучия и побудил учителей задуматься над своей деятельностью.

Рефлексивный этап. Для удовлетворения этой потребности на следующем этапе работы учителям предоставлялась возможность познакомиться с примерами конкретной работы по созданию условий для ценностного самоопределения учащихся. С этой целью были проведены открытые уроки, на которых учащиеся могли выбирать и обосновывать свою позицию, высказывать свое отношение к разным системам ценностей. Учителя приглашались также принять участие в ученических дискуссиях по различным темам, охватывающих области разных предметов. Наблюдая за учащимися на открытых уроках и во время дискуссий, учителя могли видеть их стремление и способность к «серьезному» разговору, а также возможности разных предметов дать материал для подобного обсуждения, способы организации урока, которые создают для ученика ситуацию выбора. Тем не менее, реакция учителей на увиденное была неоднозначной. Сложнее всего для некоторых педагогов оказалось уйти с позиции истины в последней инстанции, всерьез отнестись к мнению учащихся. Многие из них стремились оценить позицию учащихся в категориях «правильно» – «неправильно», пытались апеллировать к авторитету собственного опыта. «Вы еще не понимаете этих вещей»; «У вас нет жизненного опыта, чтобы правильно оценить ситуацию» – эти слова

звучали во время дискуссий, темы которых не предполагали однозначного ответа.

Значительную помощь в движении по направлению к большей терпимости и уважению к мнению учащихся оказала мастерская «Клякса»[8]. На мастерской учителя пытались выделить различные виды ошибок, искали их причины, предлагали разные способы реагирования на них. Высказывания учителей, сделанные в ходе и после мастерской, говорят о том, что некоторые из них воспользовались возможностью, для того чтобы задуматься о своем отношении к ученическим ошибкам и ошибкам вообще, научиться отличать ошибку от мнения, имеющего право на существование: «Мы (учителя) так привыкли исправлять ошибки, что перестали замечать: многое из того, что нам кажется ошибкой, на самом деле просто другой, незамысленный взгляд на вещи». «Дети часто ошибаются потому, что знают, что их исправят. Надо, чтобы они сами увидели последствия собственных ошибок». «Когда мы требуем, чтобы ученики строго делали, как мы, мы их учим повторять наши ошибки, а не исправлять собственные». Конечно, это не значило, что все педагоги стали внимательнее относиться к ошибкам учащихся и видеть в них не только препятствие, но и источник развития, но мастерская стала еще одной возможностью как для осознания собственной позиции и ставших привычными действий, так и для взгляда на ситуацию с иного ракурса, с позиции учащихся.

Эффект от вышеописанных мероприятий был бы меньшим, если бы педагоги гимназии не видели встречное движение со стороны учащихся, их заинтересованность и способность к серьезному разговору, их стремление занять ценностную позицию, обосновать свою точку зрения. Это движение проявлялось тогда, когда некоторые проблемы, рассматривавшиеся на уроках истории и обществознания, поднимались учащимися и на других уроках, когда учащиеся по собственной инициативе вступали в диалог друг с другом и с учителем при обсуждении сложных мировоззренческих и нравственных вопросов. Здесь многое зависело от позиции учителя, и, как можно предположить, в том числе и благодаря занятиям с педагогами, большинство из них старалось поддержать возникшее обсуждение.

Наметившееся встречное движение учащихся и педагогов к созданию и использова-

нию условий для ценностного самоопределения нуждается в постоянной поддержке, так как неизбежно сталкивается с факторами, препятствующими ему: с выработавшейся привычкой к определенному стилю преподавания, дефицитом времени, необходимостью подготовки к экзаменам и так далее. Все это побуждало возвращаться к различным аспектам проблемы вовлечения педагогического коллектива в создание условий для ценностного самоопределения, искать новые способы ее решения. В том числе и с этой целью было проведено совместное обсуждение учителями и учащимися некоторых вопросов учебной деятельности. Одна из таких совместных встреч была посвящена вопросам подготовки к ЕГЭ, в частности, вопросу о том, как сделать подготовку к решению заданий части «С» по гуманитарным предметам полезной не только для получения наивысшего балла, но и для решения учащимися нравственных, мировоззренческих проблем. Ценным в прошедшем обсуждении было то, что, во-первых, сама постановка этого вопроса не встретила сопротивления, а во-вторых, то, что педагоги и учащиеся часто высказывали схожие мысли, предлагали общие решения: о том, что ученикам надо предоставлять возможность выбора темы при выполнении определенных заданий; что иногда полезна взаимная оценка работ друг друга; что надо учиться отличать ошибочные, нелогичные аргументы от позиции, которая может вызвать несогласие, но имеет право на существование. После этих встреч некоторые педагоги говорили о том, что для них оказалась неожиданностью способность учащихся рассуждать на такую достаточно специфическую тему, как подготовка к ЕГЭ, и их заинтересованность в том, чтобы эта подготовка была полезна не только в техническом, но и личностном плане. Несмотря на то, что некоторые учителя остались при своем мнении, считая, что при взрослых учащиеся говорят то, что от них ждут, а не то,

что хотят сказать на самом деле, это удивление, новое видение детей было полезным для разрушения тех стереотипов (они не интересуются ничем, кроме развлечений, не способны придумать ничего толкового и тому подобное), которые препятствуют работе по созданию условий для ценностного самоопределения.

Итак, основным содержанием третьего этапа стало не только признание самой проблемы ценностного самоопределения, но и осознание возможности ее решения, понимание того, что позиция учащихся достойна внимания, что важно давать им возможность высказываться по вопросам, требующим занятия ценностной позиции, что материал различных предметов предоставляет такую возможность. Учителям, даже тем, кто по-прежнему отрицательно относился к идее ценностного самоопределения, уже труднее было отмахнуться от нее как от очередного модного веяния, оправдаться неспособностью учащихся или несовершенством системы. Им приходилось переключать внимание с внешних причин консерватизма своей работы на внутренние, находящиеся в них. Те же, кто готов был принять новые формы работы, задавались вопросом, что мешает им это сделать, чему надо научиться и от чего отказаться, чтобы это произошло. Все это позволяет предположить, что рефлексия стала отличительной особенностью этого этапа, и обозначить его как рефлексивный.

Информационный, критический, рефлексивный этапы в значительной степени изменили позицию педагогического коллектива. Ситуации конфликта, выбора, самоопределения в ценностном и профессиональном плане позволили разрушить настроение самоуспокоенности, вызвать неудовлетворенность своей деятельностью, запустить процесс рефлексии и поиска новых путей решения педагогических задач.

Л и т е р а т у р а

1. Гидденс Э. Устройство общества : Очерк теории структуризации. – М.: Акад. проект, 2003. – 525 с.
2. Каган М. С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 204 с.
3. Слостенин В. А., Чижикова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. – С. 144.

4. *Разбегаева Л. П.* Теория и практика гуманитарного образования: ценностно-коммуникативный подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2001. – С. 26.

5. *Кирьякова А. В.* Теория ориентации личности в мире ценностей : моногр. – Оренбург, 1996. – С. 99.

6. *Андрагогика постдипломного педагогического образования: науч.-методич. пособие / под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской.* – СПб.: СПбАПО, 2007. – С. 47.

7. *Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д., Персианов И. А.* Выпускник Санкт-Петербургской школы–2007 (социальный портрет). – СПб.: СПбАПО, 2008.

8. *Андреева Ж. О., Ермолаева М. Г.* Педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления студента педколледжа (проект «Призвание»). – СПб.: Тускарора, 2001. – С. 91–96.

