



ГРИГОРЬЕВ Д.В.,

*к.пед.н., доцент, зам. директора
по образованию ГБПОУ
«Воробьевы горы», г. Москва*

ГРИГОРЬЕВА А.И.,

*к.пед.н., профессор, зав. кафедрой
технологий обучения, воспитания
и дополнительного образования
Института повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
работников образования
Тульской области*

ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ¹

В научной школе академика Л. И. Новиковой коллектив традиционно рассматривается как сложная социально-психологическая система, характеризующаяся единством организации и психологической общности. Исследования психологов В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева позволяют, на наш взгляд, уточнить данное понимание коллектива и рассмотреть его как *единство организации и бытийной (со-бытийной) общности*.

При ближайшем рассмотрении такое единство оказывается отнюдь не очевидным. Дело в том, что организация и бытийная общность — два, во многом противоположных друг другу типа человеческих объединений. Если организация — это *целевое* объединение людей по заранее определённой структуре, то бытийная общность — объединение людей на основе *общих ценностей и смыслов*: нравственных, профессиональных, мировоззренческих и т. п.

13

¹ Исследование осуществлено при поддержке РГНФ (проект 14–06–00089а)

В организацию люди *входят*, их отношения здесь определяются преимущественно заданным характером совместной деятельности. В бытийной общности люди *встречаются*, нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия привносятся самими участниками общности.

Поведение члена организации в большей степени зависит от его *статуса* (лично-привоенного и социально признанного положения человека в обществе, связанного с определённой совокупностью прав и обязанностей) и соответствующей этому статусу *социальной роли* (определённой модели поведения, которую ожидают увидеть окружающие). Поведение члена бытийной общности зависит от занимаемой им *позиции* — свободно и самостоятельно выработанной личностью устойчивой системы отношений к различным явлениям социальной действительности, проявляющейся в соответствующих ценностных ориентациях, суждениях, поступках.

Кардинальные различия организации и бытийной общности не оставляют, на наш взгляд, никакой другой возможности рассмотреть единство двух этих структур в рамках коллектива, нежели как единство *противоречивое, конфликтное*.

Вполне отдаём себе отчёт в том, что определение коллектива как конфликтного единства организации и бытийной общности выглядит несколько парадоксально. Однако, по нашему мнению, именно категория конфликта позволяет ответить на ряд принципиальных вопросов теории коллектива.

Мы рассматриваем конфликт не в его обыденном понимании, т.е. как однозначно разрушительный тип взаимодействия или переживания внутреннего рассогласования. Нам чужда как *конфликтophobia*, панический страх перед конфликтом, приводящий к избеганию, уходу от всякого открытого взаимодействия, так и *конфликтophilia*, самозабвенное увлечение конфликтом же (проявляющееся в человеческом сообществе по-разному, к примеру, в спорах ради спора, играх в войну, «поглощении» детективов и триллеров, спортивных единоборствах и т.д.). Между этими крайностями находится замеченная многими, но ещё не достаточно осмысленная стратегия, которая заключается в использовании конфликтной формы для удержания противоречия в разрешаемом виде.

Нам близка именно эта стратегия и поэтому мы вслед за Б.И. Хасаном понимаем конфликт как *такую специфическую организованность деятельности, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения и считаем его важнейшим условием любого развивающегося процесса*.

Что же даёт подобное понимание конфликта теории и практике коллектива?

Во-первых, становится ясным, что конфликтование бытийной общности и организации в рамках коллектива является процессом *нормальным*, обеспечивающим саму возможность существования коллектива.

Во-вторых, это конфликтование должно быть *постоянным*. В противном случае мы получим либо победу организационных структур над общностными и перерождение коллектива в формальную организованность, в группу людей, как будто делающих одно дело, но не близких друг другу по духу, с несовпадающими взглядами и ценностями. Либо победу общностных структур над организационными, и перерождение коллектива в группу симпатичных друг другу людей с общими интересами и ценностями, но утративших общее дело. В практике (в том числе, образовательной) первый вариант встречается чаще, чем второй, к тому же он более негативно отражается на людях, так что можно было бы считать доминанту общности над организацией лучшим вариантом, чем доминанту организации над общностью. Но истина требует признать, что оба случая — ущербны. Общностно-организационный конфликт в коллективе ведётся не ради победы одной из сторон, а ради согласования и разрешения противоречий, которые, пока коллектив жив, в окончательном виде всё-таки не могут быть разрешены.

В-третьих, именно постоянство конфликтования бытийной общности и организации в рамках коллектива способно обеспечить действительный, а не имитационный *процесс развития* коллектива. При этом под постоянством мы понимаем не непрерывность, а *неизменность* линии

на организационно-общностный конфликт в коллективе, который вполне может разворачиваться прерывисто (дискретно).

Четвёртый вывод. Из указанного выше базового определения конфликта логически следует, что организационно-общностный конфликт в коллективе, чтобы сохранить свою конструктивную роль и не переродиться в конфронтацию, должен *специально организовываться и поддерживаться*. Возникает вопрос о *субъекте* организации и поддержки данного конфликта. Искать ответ на этот вопрос мы будем уже не на «поле» коллектива вообще, а коллектива детского.

На наш взгляд, требования к такому субъекту вполне очевидны:

- он должен быть свободным в своих решениях и ответственным за их последствия;
- должен быть включённым в детский коллектив и в то же время способным отстраниться от него;
- должен обладать конфликтной компетентностью определённого рода, т.е. знать, понимать и уметь управлять сторонами и ходом конфликта, а также знать все нюансы жизнедеятельности детского коллектива;
- он должен ценить коллектив и в то же время быть готовым отказаться от этой ценности, если детский коллектив превращается в самодовлеющую и подавляющую личность структуру.

Не думаем, что кто-то, кроме взрослого, ещё точнее — педагога, способен соответствовать всем этим требованиям. При этом, по нашему мнению, речь идёт не просто о педагоге, а о педагоге-профессионале, обладающем *позицией воспитателя*.

Почему позиция педагога как воспитателя выдвигается нами в качестве необходимого условия развития детского коллектива? Разве недостаточно, чтобы педагог просто выполнял свои функции или реализовывал социально-профессиональную роль воспитателя? Прежде чем ответить на этот вопрос, постараемся прояснить, что, с нашей точки зрения, представляет собой позиция воспитателя.

Среди множества определений «позиции вообще», имеющих в философии и психологии, наиболее ёмким, точным, а также отграничивающим понятие позиции от понятий статуса и роли, нам представляется определение Н.Г. Алексеева и В.И. Слободчикова: позиция — это *способ реализации базовых ценностей личности в её взаимоотношениях с другими*. И ещё одно обобщённое определение, принадлежащее этим же авторам: позиция — это *единство сознания и деятельности, где сама деятельность оказывается одним из способов реализации базовой ценности*.

По словам В.И. Слободчикова, уникальной и единственной в своём роде оказывается педагогическая позиция, которая одновременно является и педагогически-личностной (она выявляется во всякой встрече взрослого и ребёнка), и педагогически-профессиональной, культурно-деятельностной позицией — необходимой при создании условий достижения целей обучения и воспитания. Нелишне будет здесь же специально отметить, что педагог нигде и никогда не встречается с ребёнком как «объектом» (если он действительно педагог, а не работник с «человеческим материалом»); в личностной позиции он всегда встречается с *другим человеком*, в собственно профессиональной — с *условиями* его становления и развития.

В профессиональной позиции педагога, по нашему мнению, можно выделить по крайней мере две субпозиции: учителя (преподавателя) и воспитателя. В интересующей нас позиции воспитателя педагог работает с условиями становления и развития ребёнка как *личности*, тогда как в позиции учителя педагог встречается с ребёнком, главным образом, как *субъектом* учебной деятельности.

Исходя из всего вышесказанного, мы считаем правомерным определить профессиональную позицию педагога в сфере воспитания как *способ реализации педагогом собственных базовых ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребёнка*.

Теперь становится возможным ответить на поставленный ранее вопрос о связи позиции педагога и детского коллектива. Поскольку детский коллектив как единство организации и со-бытийной общности кроме целевой детерминации регулируется также детерминацией ценностно-смысловой, то, очевидно, недостаточно, чтобы педагог, претендующий на управ-



ление жизнедеятельностью коллектива и его внутренним организационно-общностным конфликтом, ограничивался реализацией социально-профессиональной роли, поддержанием статуса или выполнением функций воспитателя. Сама ситуация коллектива побуждает педагога взаимодействовать с детьми не только на уровне целей, но и ценностей, вести ценностно-смысловой диалог с ними и самим собой, то есть в полной мере реализовывать *позицию* воспитателя.

Как прийти к этой позиции? Как стать настоящим воспитателем? Как совместить свои ценности и свою профессиональную деятельность? Неужели только путём бесчисленных проб и ошибок? А если не случится, не перейдёт количество в качество (что, честно говоря, весьма возможно)?

В поисках ответа на эти вопросы мы предположили, что можем:

- во-первых, описать уровень развития профессионального сознания педагога, соответствующий наличию у него личностно-профессиональной позиции воспитателя, а также предшествующие ему уровни;
- во-вторых, на основе этих описаний построить модель продвижения педагога с одного уровня развития профессионального сознания на другой;
- в-третьих, спроектировать и реализовать практику поддержки подобного продвижения.

Основой нашего проекта стала типология уровней развития профессионального педагогического сознания, разработанная С.Г. Косарецким. Последний выделил и описал *три уровня* развития педагогического сознания, обозначенные им соответственно как *объектный*, *задачный* и *проблемный*. Мы поместили его типологию в контекст воспитательной практики и получили следующие результаты.

Педагог, профессиональное сознание которого находится на первом — *объектном* — уровне развития, сосредоточен, главным образом, на объекте своей деятельности (например, проведении мероприятия). Субъект не «видит» собственную деятельность, будучи поглощён непосредственным процессом её осуществления. Ценности декларируются, но не переводятся в цели деятельности. Затруднения в воспитательной деятельности объясняются исключительно через характеристику объективных условий, обстоятельств, в разряд которых входят тема мероприятия (непонятная), активность и сознательность детей (низкая), ресурс времени (недостаточный), методическое и материальное обеспечение (плохое). Педагог указывает на наличие у него средств деятельности, но подчёркивает, что не может их реализовать из-за неблагоприятных внешних обстоятельств. Несколько забежим вперёд и заметим, что если педагог-профессионал осознаёт свою деятельность как направленную на создание условий развития детей, то педагог с «объектным сознанием», напротив, рассматривает уровень развития учащихся как условие успешности своей деятельности.

На втором — *задачном* — уровне развития профессионального сознания ситуация воспитательной деятельности рассматривается педагогом как комплекс объективных, внешних условий достижения поставленной воспитательной цели. Эта установка выработана у педагога на материале решения учебных познавательных задач. Сознание педагога выступает в форме мышления, строящего образ ситуации деятельности, переводящего её в задачу как цель в данных условиях. Затруднение в деятельности рассматривается как неудача в выборе способа (технологии, методики) решения педагогической задачи. Преодоление затруднения предполагает выход в рефлексивную позицию, проблематизацию использованного способа, его преобразование. При этом ценности собственной воспитательной деятельности удерживаются педагогом ровно до тех пор, пока не вступают в противоречие со способом (технологией, методикой) деятельности. Если противоречие возникло, оно разрешается педагогом в пользу способа, а не ценностей.

Педагог, чьё профессиональное сознание находится на третьем — *проблемном* — уровне развития, является субъектом ответственного целеполагания, активно ищущим и конструирующим средства реализации ценностей воспитания человека. В то же время он выступает

и субъектом профессионального саморазвития, ищущим и конструирующим средства профессиональной самореализации. Затруднение в воспитательной деятельности воспринимается им как следствие отсутствия у него (или недостаточности, несовершенства) средств реализации ценностей. Педагога с данным уровнем развития профессионального сознания характеризует «умение учиться». Педагог с «проблемным сознанием» оказывается способен преобразовывать для целей своей деятельности наличные условия и создавать отсутствующие.

Только последний — проблемный — уровень развития профессионального сознания в полной мере соответствует личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. Два других уровня развития педагогического сознания являются допозиционными и характеризуют педагога, ограниченного выполнением функций и/или реализацией социально-профессиональной роли воспитателя.

Мы предполагаем, что переход педагога-воспитателя с низшего к высшему уровню развития своего профессионального сознания является делом вполне реальным. При соответствующих условиях полный цикл подобного перехода может быть осуществлён в три этапа.

Основной линией развития профессионального сознания педагога на *первом этапе* (переход с объектного на задачный уровень) должно стать освоение педагогом рефлексивного анализа, смена направленности сознания с объекта воспитательной деятельности на саму деятельность, выход из поглощённости деятельностью в рефлексивную позицию.

Основной линией развития профессионального сознания педагога на *втором этапе* (переход с задачного на проблемный уровень), видимо, следует считать ценностно-смысловое самоопределение педагога как воспитателя.

В свою очередь, основной линией развития профессионального сознания педагога на *третьем, высшем этапе* (углубление проблемного профессионального сознания) должно стать личностно-профессиональное саморазвитие педагога, обретение им всей полноты профессиональной позиции, вбирание в себя других, близких педагогической, профессиональных позиций.

В исследованиях В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, С.Г. Косарецкого подчёркивается, что профессиональное сознание не является собственностью изолированного субъекта; оно как и «сознание вообще» интерсубъективно. Следовательно, вопрос о профессиональном сознании — это вопрос о способности человека осознать свою принадлежность к *общности профессионалов*, о-своить её, найти в ней своё профессиональное «Я» (самоопределиться). Данный поиск есть и процесс и результат складывания соответствующих структур сознания.

Опираясь на это положение, мы пришли к выводу, что переход педагога-воспитателя с низшего к высшему уровню развития своего профессионального сознания требует проектирования и реализации всё более усложняющихся (от этапа к этапу) форм *совместности* педагогов, начиная с простых процедур совместного обсуждения педагогами проблем воспитания и заканчивая созданием *самоопределяющейся профессиональной со-бытийной общности* педагогов как воспитателей.

Подводя итог сказанному, считаем необходимым подчеркнуть три наиболее важных, на наш взгляд, момента:

- позиция педагога как воспитателя является необходимым условием развития детского коллектива, так как только педагог, ориентированный на ценностно-смысловое самоопределение и самореализацию в собственной воспитательной деятельности, способен удерживать и позитивно направлять организационно-общностный конфликт в коллективе;
- становление и развитие профессиональной позиции педагога как воспитателя предполагает, в первую очередь, становление и развитие структур профессионального сознания педагога. Воспитание — деятельность не предметная, а духовно-практическая; здесь не бытие определяет сознание, а сознание — бытие;
- работа по развитию профессионального сознания и профессиональной позиции педагога как воспитателя будет эффективной только в том случае, если будет вестись как поддержка самоопределения педагогов в ценностях и смыслах воспитательной деятельности.

