



## ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ И ПОЗИЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ

**В** научной школе 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, по нашему мнению, 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.

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 присвоенного 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 этих двух структур в рамках коллектива, чем 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 чужды как *конфликтофобия*, панический страх перед конфликтом, приводящий к избеганию, уходу от всякого открытого взаимодействия, так и *конфликтофилия*, самозабвенное увлечение конфликтом (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 недостаточно отрефлектированная стратегия, которая заключается в использовании конфликтной формы для удержания противоречия в разрешаемом виде, что обеспечивает поиск и апробацию адекватных для данного противоречия средств его разрешения.

Нам близка именно эта стратегия, и поэтому мы вслед за научной школой известного российского конфликтолога Б.И. Хасана 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 либо получим победу организационных структур над общностными и перерождение коллектива в формальную организацию, в группу людей, как будто делающих одно дело, но неблизких друг другу по духу, с несовпадающими взглядами и ценностями. Либо мы получим победу общностных структур над организационными и перерождение коллектива в группу симпатизирующих друг другу людей с общими 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 приходится признать, что оба случая убыточны. 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 развиваться дискретно.

Четвёртый вывод. Из приведённого 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* орга-

низации и поддержки данного конфликта. Искать ответ на этот вопрос мы будем уже на «поле» не 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;
- 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 *личностно-профессиональной позицией воспитателя*.

Почему личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя выдвигается нами в качестве необходимого условия развития детского коллектива? Разве не достаточно, 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 дру-



гими». 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 своем 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. «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 меньшей 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 управление 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 на уровне не только целей, но и ценностей, вести ценностно-смысловой диалог с ними и самим собой, то есть в полной мере реализовывать позицию воспитателя.

