

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ КОЛЛЕКТИВА КАК УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ПОЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прежде всего, необходимо выделить два концентрира, ибо, с одной стороны, рассмотрению подлежит собственно объект исследования - взаимопонимание как феномен человеческих отношений, – а с другой, – коллектив, где взаимопонимание может быть реализовано. Эмпирическая реальность диктует логику анализа: от коллектива к взаимопониманию, так как вне коллектива взаимопонимание не состоится, как не возникнут отношения сами по себе при отсутствии субъектов. Одновременно возникают вопросы: каждый ли коллектив является условием для становления взаимопонимания; если нет, то какой коллектив или какими содержательными характеристиками должен обладать коллектив, чтобы быть условием для становления понимающих взаимоотношений. Определение оптимальных содержательных характеристик коллектива как условия для становления взаимопонимания рождает насущную необходимость определить возможные уровни развития коллектива в контексте понимающих взаимоотношений.

Поэтому, во-первых, следует определить содержательные характеристики коллектива как условия становления взаимопонимания из имеющегося на сегодняшний день научного опыта. Во-вторых, выделить критерии и показатели уровней взаимопонимания в коллективе.

Философско-антропологический подход требует, с одной стороны, целостности в интерпретации коллектива, а с другой - модификации знаний о коллективе с позиции соответствия их сущности человека. Целостность изучения коллектива будет обеспечена следующей векторностью его интерпретаций: 1) как явление, 2) как процесс, 3) как система.

Общим в теориях П.П. Блонского, Т.Е. Конниковой, А.С. Макаренко, Р.С. Немова, Л.И. Новиковой, В.Н. Сороки-Росинского, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого является то, что авторы определяют коллектив на философском уровне (в контексте философского и антропологического подхода) как *общность* людей; на общенаучном уровне (в русле системного, синергетического и деятельностного подходов) как совокупность субъектов, живущих с *общей целью*, участвующих в разных видах деятельности, удовлетворяющих интеллектуальные и эмоциональные *потребности* каждого; на конкретно-научном уровне (аксиологический, культурологический и средовой подход) как объединение субъектов, хранящих *традиции, ценности*, вступающих в разные социальные роли, с отношениями взаимозависимости и взаимоподчинения. Это позволяет определить следующие обязательные конструкты внутри понятия "коллектив": общность, совместное бытие (со-бытие), система, деятельность, ценности, среда.

Возникает вопрос: если рассматривать коллектив как *со-бытийную общность*, то какими характеристиками он должен обладать, чтобы быть условием становления взаимопонимания?

Коллектив как со-бытийная общность и явление педагогической реальности. Общность при общенаучном подходе по определению есть целостная система связей и отношений, то есть одновременно выступает в двух ипостасях: как структурная организованность и связанная общность. "Общность есть объединение людей на основе *общих ценностей и смыслов*: нравственных, мировоззренческих, религиозных и т.п. Коллектив как со-бытийная общность есть, прежде всего, внутреннее духовное единство людей, характеризующееся взаимным принятием, взаимопониманием, внутренней расположенностью друг к другу" [4, с. 172].

Оппозицию коллективу как со-бытийной общности составляет коллектив как организация.

Коллектив как организация изначально представляет собой целевое объединение людей *по заранее определенной структуре*. В такой коллектив люди приходят, чтобы принять предложенные им роли с целью достижения определенного результата. Коллектив как организация есть, прежде всего, объединение индивидов в целях обучения и воспитания.

В отличие от коллектива как организации с заранее установленными ценностями, коллектив как "со-бытие" этимологически означает совместное определение ценностей, совместное бытие, совместное проживание. Отделение приставки "со-" подчеркивает совместность, принципиальную невозможность представить общность вне соучастия другого. Со-бытие как совместное бытийствование в качестве своей семантической основы имеет слово "событие", как нечто значительное и важное в жизни человека. Между этими значениями существует внутренняя связь: совместное бытие есть встреча и событие в жизни людей, в отличие от коллектива как организации.

В коллективе как со-бытийной общности люди встречаются. Нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия привносятся самими участниками общности. Система отношений на основе определенных ценностей *создается усилиями людей*, решивших объединиться в со-бытийную общность. Со-бытийной общности чужды конкуренция, соперничество. В атмосфере соревновательности в голову ребенка никогда не придет мысль, что соревноваться следует с самим собой, преодолевать, диалектически отрицать себя вчерашнего, сегодняшнего, постоянно быть выше себя. Фундаментальная характеристика духовного бытия именно в том, чтобы преодолевать себя (но не других), постоянно трансцендировать себя к высшим ценностям Истины, Добра, Красоты, Веры и с ними соотносить свои успехи.

Ярким примером противопоставленности коллектива как организации и коллектива как со-бытийной общности в контексте конкуренции станет модное понятие, "навязываемое" западной традицией, "корпоративный дух" (К. Клаузевиц), с одной стороны, и традиционная для русской культуры "соборность" (К.С. Аксаков, В.С. Соловьев, С.Н. Трубецкой, С.Л. Франк, А.С. Хомяков). Рассмотрим две полярные позиции для выяснения преимуществ каждой и возможности их включения как показателей определённого уровня проявления коллективных взаимоотношений.

Положительной чертой культивирования корпоративного духа является преданность идеалам, ценностям коллектива. Н.И. Пирогов выступал в защиту "*корпоративного духа учащих-ся* как средства нравственного воспитания: "Главная задача педагогики в том, чтобы, пользуясь этой естественной склонностью человека ... дать ей надлежащее направление" [2, с. 92]. Однако для сохранения традиций, норм активно поощряется доносительство о случаях их нарушения, движение к успеху "по головам". Руководство организации не поощряет положительные межличностные отношения между подчинёнными, ибо видит в этом потенциальную угрозу для своего процветания. Наоборот, конфликты приветствуются, так как отсутствие дружеских отношений не приведёт к объединению групп сотрудников и их выражению недовольства в адрес руководителей. С другой стороны, показатель "соборности" – это органическое, а не внешнее единство членов коллектива, где субъект сохраняет свою индивидуальность и свободу, что зиждется на бескорыстной самоотверженной любви.

Если интерпретировать явление коллектива как со-бытийной общности с позиций общенаучных подходов, а именно, с позиции деятельностного подхода, то его содержательными характеристиками должны стать: диалогичность взаимоотношений, учет сензитивных периодов развития, рефлексивность, духовное обогащение. Если анализировать явление коллективных взаимоотношений как со-бытийной общности с позиций синергетического подхода (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Н.М. Борытко, Т.С. Назарова, В.Н. Садовский, Н.Е. Щуркова, Э.Г. Юдин), то принципы бытия в коллективе как со-бытийной общности - это самоорганизация, саморазвитие, отказ от применения приемов и способов прямого воздействия, нелинейность, кризисность, открытость, неравновесность систем. Системный подход к построению коллективных отношений и становлению со-бытийной общности требует обеспечения целостности, коммуникативности/ связи, структурности, управляемости и целенаправленности, развития (всячеловеческая-жизнь-ступенчатость). Социологический подход (А.В. Мудрик), средовой подход (Ю.С. Мануйлов) требует способствовать, чтобы взаимопонимание стало смыслом жизни субъектов не только внутри коллектива, но и за его пределами.

Итак, *коллектив как со-бытийная общность* и условие для становления взаимопонимания - это уникальная, живая общность, являющаяся пространством понимающих взаимоотноше-

ний; объединение субъектов на основе согласованных понимающих ценностей, смыслов и целей бытия; внутреннее духовное единство субъектов воспитательного процесса.

От теоретической экстраполяции требований различных подходов на педагогическую реальность как фактора достижения задуманной исследователем цели, обратимся к изучению содержательных характеристик коллективных отношений как со-бытийной общности генетическим и сравнительно-историческим методом.

Существо рода Homo как общественное оказывается возможным рассматривать на конкретно-научном методологическом уровне, в общем, и в русле социологического подхода, в частности, с самого начала человеческой истории. Философский уровень методологии конституирует начало с этого времени в истории педагогики сложного диалектического процесса взаимодействия коллектива как организации и субъекта.

Без коллектива как ценностно-смыслового единства человек не может самоосуществиться. Э. Фромм делает следующее замечание: "Человек вырван из изначального единства с природой. Он сознаёт своё одиночество и отделённость. Он не смог бы находиться перед лицом такого состояния бытия ни секунды, если бы не был способен находить *связи* со своими ближними. Необходимость единства с другими живыми существами, связанность с ними – насущная потребность..." [7, с. 21 - 22].

В контексте деятельностного подхода показателями для отбора в тот или иной ученический коллектив как организацию в первобытный период являлся *пол и возраст*. Этот показатель требует своей актуализации в соответствии с требованиями конкретно-научного уровня методологии, а именно, социологического подхода в модели обеспечения становления коллективных понимающих взаимоотношений. Ибо, с одной стороны, актуальными являются проблемы гендерной толерантности и взаимопонимания, с другой стороны, нельзя не учитывать сензитивный период для научения понимающим отношениям. А.Н. Леонтьевым доказано, что к 14 - 16 годам смысловая мировоззренческая структура человека уже складывается. Если к этому периоду у подростков не сформированы "понимающие максимы", то в дальнейшем педагог будет испытывать трудности и сопротивление при обеспечении становления понимающих взаимоотношений в коллективе школьников.

Содержательной характеристикой и заслугой первобытного этапа являлось формирование ученических коллективов как организаций *не насильственными методами*, что отвечает современному требованию системного подхода.

В последующий период в центре внимания был не столько субъект, сколько индивидуальные формы передачи ему социальных функций. Но так продолжалось до появления Я.А. Коменского. Ко второй половине XVIII века идея школьного коллектива была подхвачена И.Г. Песталоцци, позже - Д. Дидро и Р. Оуэном. Однако у идеи коллектива были и противники. Ж.Ж. Руссо полагал, что классно-урочная система подавляет ребенка.

Тем не менее, содержательные характеристики коллектива того периода истории образовательной мысли преимущественно не со-бытийные, а организационные: *совокупность индивидов, объединенных в целях обучения и воспитания*. Следует признать, что содержательные характеристики коллектива как со-бытийной общности не идентифицируются ни одним из авторов. Можно допустить, что такие конструкты как взаимопонимание и со-бытийная общность присутствовали имплицитно в понятии "коллектив" при определении добродетели, любви, ненасилия.

Позже, педагогическая мысль XIX века (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, Б. Ленский, Н.И. Пирогов, Г.А. Роков, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, О. Шмидт) конституирует непреходящие содержательные характеристики уже не коллективной организации, а коллективной со-бытийности. Общими характеристиками в позициях авторов того периода на коллектив как со-бытийную общность являются *товарищество, взаимопомощь, нравственная сила взаимовлияния, ограничения детского эгоизма, традиции, общественное мнение, атмосфера, климат, настроение, дух школы*.

Размышления о характере климата, атмосферы в коллективе как со-бытийной общности, неизбежно приводят к необходимости поиска ответа на вопрос о *характеристиках* благоприятного климата, чтобы способствовать поступательному становлению понимающих качеств субъекта.

Понятия "климат" и "атмосфера" являются терминами географии и метеорологии. Использовать данный географический термин для характеристики состояния коллектива предложил в начале XX века К. Левин.

В педагогике взяты за основу наиболее утвердившиеся подходы психологов к определению сущности климата, но в ряде работ можно встретить попытки ввести новые понятия, такие, как "поле коллектива", "духовный климат" (А.М. Куракин, Л.И. Новикова), аура и другие.

В зависимости от характера складывающихся в коллективе школьников "понимающих" взаимоотношений можно говорить о благоприятном (стимулирующем, способствующем взаимопониманию) климате, либо неблагоприятном (тормозящем, препятствующем взаимопониманию) социально-психологическом климате.

Теоретический анализ позволяет утверждать, что главным критерием "благоприятности" климата для взаимопонимания является *позитивное развитие субъекта*, ведущее к неуклонному прогрессу ребенка. В соответствии с данным критерием неблагоприятный климат – это тот, который тормозит, препятствует поступательному и позитивному развитию человека, здесь могут осмеять, унижить, отсюда – тревожность, заниженная самооценка, отсутствие чувства защищенности.

Факторы, влияющие на становление "понимающего" климата в коллективе как со-бытийной общности, представляют собой совокупность макрофакторов ("дух времени, эпохи", морально-психологический климат в стране, регионе и т.д.); мезофакторов (атмосфера города, села, микрорайона и др.); микрофакторов (климат школы, характер культивируемых в коллективе ценностных отношений, "понимающие" ценности педагога-руководителя).

Обозначение основных характеристик благоприятного климата в определенном смысле было "подсказано" А.С.Макаренко. Важнейшими признаками благоприятного психологического климата для взаимопонимания (на основе работ Макаренко) являются: мажор (свидетельствует о характере отношения к жизни), чувства собственного достоинства (отношение к себе), гордость за свой коллектив (отношение к коллективу), защищенность субъекта (отношение к человеку), способность к ориентировке и торможению (отношение к другим людям), соблюдение внешних норм поведения (отношение к социальным нормам), эстетика коллектива (ощущение красоты). В современных исследованиях перечень признаков расширен, но основные ориентиры, безусловно, были обозначены А.С. Макаренко.

Нас могут упрекнуть в обращении к опыту работы Макаренко с трудными подростками. Заметим, что мы заимствуем не опыт, а идеи педагога, наше дело сегодня – воспользоваться на практике актуальными сейчас идеями - способами обеспечения становления коллектива и со-бытийной общности.

Для обеспечения комплексного исследования и во избежание односторонности, определим сущностные характеристики, критерии и показатели (жизненные проявления) уровня обеспечения становления коллективных взаимоотношений на основе других примеров организации детского коллектива: "Сетльмент" и "Бодрая жизнь" С.Т. Шацкого. Из анализа этих примеров следует, что *показателями* наличия коллективных взаимоотношений вообще и "бодрой" жизни детей в частности являются такие проявления как труд, игра, творчество. Это поможет членам общности находить во взаимоотношениях точки соприкосновения.

Опыт Большевской коммуны в ключе аксиологического и средового подхода добавляет к модели становления коллективных взаимоотношений следующие показатели проявления коллективных взаимоотношений: отказ от своих дефективных качеств в пользу понимающих ценностей коллектива и обязательное принятие каждым новым членом понимающих *ценностей новой для него группы*.

В отличие от теории А.С. Макаренко, где на первое место выдвигается организационная сторона воспитания коллективных отношений, в теории В.А. Сухомлинского акцент делается на такой сущностной характеристике коллектива как духовная общность.

Идеи В.А. Сухомлинского о коллективных отношениях позволяют назвать следующие со-держательные характеристики и жизненные проявления, релевантные к коллективу как со-бытийной общности [5, с. 208-213]: 1) взаимопонимание, "понимающие" интересы и убеждения, 2)

направляющая роль педагога, 3) богатство "понимающих" взаимоотношений между учениками и педагогами, 4) умножение духовных богатств понимающего со-бытия, 5) создание и заботливое сохранение "понимающих" традиций, 6) эстетическое богатство взаимоотношений, основанных на взаимопонимании, 7) эмоциональное богатство коллективной жизни, 8) юмор, 9) ответственность за свои поступки.

Если теория А.С. Макаренко на первое место выдвигает коллектив как организацию, особый тон и стиль (климат и атмосфера), теория В.А. Сухомлинского – коллектив как духовную общность, то теория В.П. Иванова учитывает и организацию, и коллективные взаимоотношения. Показатель развитости отношений в коллективе – проявления *психологической совместности* его членов, *забота и творчество* [6, с. 348], "взаимная поддержка, внимание, симпатия" [3, с.341].

Общая характеристика коллектива как со-бытийной общности на основе концепций различных авторов в их приложении к проблеме обеспечения становления взаимопонимания дает основания классифицировать условия, способствующие его становлению и функционированию, как онтологические и необходимые. Системная природа явления коллектива как со-бытийной общности, наличие у него структуры, но не предсуществующей, а возникающей одновременно с вхождением в неё людей, конституирует такое условие, как *незаданность отношений и связей*, недопустимость внесения извне норм и правил. Коллектив как со-бытийная общность, как пространство душевного и духовного развития субъектов воспитательного процесса, пространство их самореализации актуализирует такое условие бытия общности как *ценностно-смысловое единство и равенство*, а также – "золотое правило" нравственности (оно также есть условие бытия общности) – никто, ни при каких обстоятельствах *не должен рассматриваться в качестве средства, но все – в качестве цели*. Другое дело в коллективе как организации: там каждый член сообщества – для чего-то, т.е. он – средство. Здесь – *граница* между со-бытийной общностью и коллективом как организацией.

Если по определению коллектив как со-бытийная общность является общностью позиционной, то для становления этой общности *должен существовать необходимый минимум индивидов*, способных в определенных условиях занимать понимающую позицию. Каковы эти размер и композиция? Общего ответа здесь, видимо, не существует.

Невозможно создать коллективных понимающих взаимоотношений, если сам учитель не живет в соответствии с "понимающими" максимумами. Каково место учителя: над детским коллективом (руководит и властвует) или вместе с детьми (поддерживает и сопровождает)? Для обеспечения понимающих коллективных отношений необходимо со-бытие учителя и учеников, их ценностно-смысловое единство. Воспитывают не столько приемы, сколько влияние конкретного человека. Коллектив как со-бытийная общность – это "чувствительный инструмент, который творит музыку воспитания, необходимую для влияния на душу каждого воспитанника, творит только тогда, когда этот инструмент настроен. А настраивается он только педагогом. Коллектив – это цветущая зеленая крона дерева, которую питают глубокие и неприметные корни, и этими корнями является человеческое богатство воспитателя" [5, с. 356].

Для последующего анализа со-бытия субъектов важно учитывать, что:

- коллектив как со-бытийная общность – это "живой орган" психических и понимающих способностей, особый канал, связующий человека с пластами культуры;
- со-бытие позволяет преодолеть односторонность индивидуализма и коллективизма;
- образование – это форма общности, но не содержание; однако оно задаёт направленность со-бытию.

Коллектив как со-бытийная общность и процесс обеспечения взаимопонимания: воспитывающая среда и воспитательное пространство.

Взгляд на коллектив как со-бытийную общность сквозь призму средового подхода представляет процесс обеспечения взаимопонимания как индиректное, не исключающее и прямое, целенаправленное, педагогическое воздействие на субъектов посредством создания условий, способствующих их самоактуализации в процессе взаимопонимания.

Рассмотрение коллектива как со-бытийной общности в контексте воспитательного пространства позволяет выделить дополнительные условия обеспечения становления этой общности как основы обеспечения становления понимающих взаимоотношений. К настоящему времени сложилось несколько вариантов определения воспитательного пространства. Так, согласно точке зрения Л.И. Новиковой, воспитательное пространство – это организованная среда, окружающая отдельного ребёнка или определённое множество детей (класса, школы, двора, села, города). При подобном истолковании категория "воспитательное пространство" вписывается в понятийный аппарат средового подхода, как отражающая педагогизированную часть среды. Вместе с тем, использование этой категории позволяет ассоциировать комплекс мероприятий с чем-то пространственным, объёмным и, соответственно, более внушительным, педагогически весомым.

Один из сторонников и активных проводников идеи воспитательного пространства Н.М. Борытко заключает, что с расширением территориальных границ термин "пространство" применим всё с большей условностью. "Мы предпочли, – считает он, – использовать его в пределах учреждения" [1, с. 64]. Не исключено, что в условиях существования коллектива как со-бытийной общности школьников, в каких-то новых социальных условиях, он способен стать воспитывающим понимающие взаимоотношения в более широких масштабах.

Не отрицая воспитательного потенциала воспитывающей среды и воспитательного пространства в модификациях, представленных выше, изложим свои взгляды на воспитательное пространство для становления взаимопонимания. Эти взгляды обусловлены природой коллектива как со-бытийной общности, его онтологией, что не учитывается в существующих концепциях воспитательного пространства.

Место возможного воспитательного пространства для становления взаимопонимания – среда жизнедеятельности детей. Среда и пространство не сводимы друг к другу, но взаимодополняемы. Среда – то, среди чего пребывает человек. Человек выделен из среды, пространство не выделяет из себя человека, человек в нём, и оно в человеке

Характеристиками воспитательного пространства на основе философско-антропологического подхода, разработанного Л.М. Лузиной, являются: во-первых, коллектив как событийная общность может быть реализован только в форме *воспитательного пространства*; во-вторых, это пространство должно функционировать как понимающий "*контекст*", как сфера разделённых смыслов, сфера intersубъективности.

Взгляд на коллектив как со-бытийную общность и процесс с позиций средового подхода даёт основание заключить, что коллектив как со-бытийная общность может реализовываться и функционировать только в форме воспитательного пространства, как "контекст" творческого процесса смыслового порождения, как форма русско-языковой общности, как пространство разделённых смыслов. Приведённые выводы свидетельствуют о невозможности становления указанной общности посредством организационного акта в короткий промежуток времени.

Поэтому основной онтологической характеристикой коллектива как со-бытийной общности является способность быть *контекстом*, обуславливающим становление понимающих смыслов.

Коллектив как со-бытийная общность и система обеспечения становления понимающих взаимоотношений. Процедура рассмотрения коллектива как со-бытийной общности и системы обеспечения становления понимающих взаимоотношений сквозь призму системного подхода имеет, как и предшествующие, целью выявление условий обеспечения становления коллектива как со-бытийной общности.

Коллектив как со-бытийная общность является системой в силу того, что он, во-первых, представляет из себя совокупность, по крайней мере, двух подсистем (элементов): субъект-субъект или субъект-группа, каждая из которых своим поведением не просто влияет, а существенно определяет поведение целого - коллектива как со-бытийной общности; во-вторых, функционирование каждого субъекта в отдельности, безусловно, взаимозависимы как в своём воздействии на целое, так и друг друга; и, в-третьих, ни одна из составляющих целое подсистем не оказывает влияние на целое независимо.

Коллектив как со-бытийная общность школьников и педагогическая система обеспечения становления взаимопонимания, являясь системой социальной, а, следовательно, сложной, обладает следующими *качествами*, которые диктует системный подход:

1. *Уникальность*. Неповторимый "набор" членов сообщества, социальная среда, окружающая класс, его история и культурный статус – всё это обуславливает тот факт, что система такого класса не имеет полных аналогов, обладает автономной, пространственно-временной метрикой.

2. *Слабопредсказуемость*. Никакое сколь угодно подробное знание морфологии и функций элементов (подсистем), в частности, характеристик, качеств субъектов не позволяет определить функции системы в целом с достаточной достоверностью. Эта характеристика предостерегает от попыток "направлять", "корректировать", "ускорять" поведение системы.

3. *Целенаправленность*. Коллектив как со-бытийная общность в состоянии (в определённых пределах) управлять своей энтропией, главным образом, уменьшая её, сохраняя, тормозить увеличение при случайном неблагоприятном воздействии среды (случай непонимания).

4. *Открытость*. Эта характеристика касается способности коллектива как со-бытийной общности и системы быть причастной к окружающей среде, восполнять свой потенциал за счёт новых членов, новых идей по становлению взаимопонимания.

5. *Адаптивность*. Коллектив как со-бытийная общность должен быть способен самоизменяться в условиях изменяющейся среды, при этом, не теряя своего системного качества.

6. *Обладание иерархической структурой*. В структуре и в компонентном составе коллектива как со-бытийной общности не все связи, не все компоненты равнозначимы, среди них выделяются так называемые связи (отношения) и компоненты системообразующие, системообразующие. В общем плане это противостояние характеризуется следующим. Одна часть известных системологов науки вообще и педагогики в частности (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмин и др.) объединена убеждённо в том, что задаваемая извне на уровне "надсистем" цель в форме, как правило, социального заказа (воспитание детей способными к взаимопониманию) почти полностью определяет направленность деятельности воспитательной системы, задаёт смысл её деятельности. Такой подход, получивший название "целецентристского", не учитывает внутренний потенциал класса, либо учитывает во вторую очередь. Иной подход, получивший название "смыслоцентристского" или "смыслорождающего", представляют, в основном, Санкт-Петербургские учёные-педагоги (Е.И. Казакова, И.А. Колесникова, О.Г. Прикот и др.). При таком подходе системообразующими связями и отношениями, системообразующими компонентами выступают ценности (в нашем случае - понимающие). Таким образом, основной источник развития взаимопонимания в воспитательной системе - внутри её, как это и должно быть в соответствии с общей теорией систем.

7. *Целостность*. Коллектив как со-бытийная общность и система есть организм, состоящий из органов-компонентов, взаимосвязь и взаимодействие которых позволяет системе функционировать как единое целое и обладать интегративными качествами. Известный исследователь педагогических систем В.П. Симонов справедливо утверждает, что нарушение целостности приводит к распаду вообще деятельности системы как таковой.

8. *Включённость в системы высшего порядка*. Этот очевидный факт обуславливает необходимость учёта влияния среды как исходного условия возникновения и функционирования коллектива как со-бытийной общности школьников и взаимопонимания в нём не только в виде теоретической абстракции (воспитательной системы), но и в качестве реального феномена.

Таким образом, исследовательский взгляд с позиций системного подхода позволяет заключить: коллектив как со-бытийная общность школьников с понимающими взаимоотношениями имеет возможность становления, если:

– его деятельность примет системный характер, а сам он, вследствие этого, обретет форму, содержание, функции и статус педагогической воспитательной системы со всеми ее качествами, архитектурой, компонентами;

– каждый субъект воспитательного процесса ощутит своим бытием моральную заинтересованность в понимающем со-бытии;

– будет осуществлено проектирование и моделирование со-бытийной общности с понимающими взаимоотношениями как педагогической системы.

Решение задач параграфа позволяет сформулировать некоторые положения относительно *уровней и условий* становления взаимопонимания, определяющих возникновение такого коллектива и его последующее бытие. Оптимальным и достаточным в контексте данного исследования является выделение следующих уровней становления коллектива как со-бытийной общности: целенаправленный или высокий, осознанный или скорее средний, чем высокий, симуляционный или средний, стихийный или низкий. Определить тот или иной уровень возможно по конкретным критериям и показателям. На основе анализа педагогической литературы и сущности объекта исследования следует выделить три таких критерия: когнитивный, эмоциональный и деятельностный. Раскроем сущностные характеристики или показатели каждого уровня развития коллектива как со-бытийной общности и условия для становления взаимопонимания по данным критериям.

1. Показатели высокого уровня развития по когнитивному, эмоциональному и деятельностному критериям коллектива как со-бытийной общности -

а) *и явления* педагогической реальности следующие: осознанность, умение реализовывать и реализация гармонии общих понимающих ценностей и смыслов, ценностно-смысловое единство, антропоцентризм и смыслоцентризм, незаданность отношений и связей, корпоративный дух и соборность, товарищество, взаимопомощь, нравственная сила взаимовлияния, традиции, ограничение детского эгоизма, мажор, дружеское единение, защищённость, тактичность, терпимость, эмоциональное богатство жизни, юмор. Имеет место репрезентативность общих понимающих ценностей и смыслов, ценностно-парадигмальное самоопределение, антропологический смыслоцентризм. Частными проявлениями высокого уровня развития коллектива могут быть тёплое, дружелюбное общение, позитивные отношения, бодрость и уверенность в своей жизни, инициативность, ответственность;

б) *и процесса* по обеспечению становления взаимопонимания имеет в качестве ключевого показателя - сформированность коллектива как воспитательного пространства и контекста понимающего бытия субъектов. Конкретными характеристиками этого уровня являются, например, в отношении к Человеку – Человек есть цель, но не средство, доброжелательность, требовательность, чуткость, доверие, признание неповторимости каждого, объективность; в отношении к группе – защищённость, причастность, потребность в общении; в отношении к себе – чувство достоинства, свобода "Я", открытость, уверенность в своих силах, высокая самооценка; в отношении к делу – работоспособность, вера в успех, творчество: преобладающее настроение – мажор;

в) *и системы* обеспечения становления взаимопонимания характеризуется устойчивыми духовными связями между субъектами, уникальностью системы, её целенаправленностью, адаптивностью, способностью к самоорганизации, целостностью, включенностью в системы более высокого порядка, благоприятным климатом и атмосферой. Частными проявлениями данного уровня являются: преобладание бодрого и жизнерадостного тона настроений, взаимное расположение, ценится принципиальность, честность, бескорыстие, желание трудиться, стремление общаться и сотрудничать с другими коллективами, взаимное расположение и понимание между группами внутри коллектива, субъектам нравится быть вместе и проводить вместе свободное время, неудачи других вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов коллектива, одобрение и поддержка, упрёки и критика высказываются с добрым побуждением, уважение мнения другого, поддерживают слабых.

2. Скорее средний, чем высокий уровень развития коллектива как со-бытийной общности .

а) *и явления* педагогической реальности предполагает осознанность, перманентность умения реализовывать и реализации перечисленных выше проявлений, но их вероятность может быть разрушена внешними воздействиями. Имеет место устойчивость "пнимающего" единства в большинстве ситуаций жизнедеятельности коллектива;

б) *и процесса* по обеспечению становления взаимопонимания показатели высокого уровня есть феноменологическое поле, которое субъекты знают и умеют описать, но не войти в него. Выстраивается внутренняя структура понимающих взаимоотношений в коллективе;

в) *и системы* по обеспечению становления взаимопонимания наблюдаются связи *практически* между всеми элементами системы.

3. Средний уровень развития коллектива как со-бытийной общности -

а) *и явления* педагогической реальности означает предсказуемость, но неустойчивость проявлений, характерных для высокого уровня, очевидна компеляция разнородных представлений о способах становления взаимопонимания;

б) *и процесса* по обеспечению становления взаимопонимания демонстрирует вязь случайностей в проявлениях связи между элементами коллективных взаимоотношений, между индивидуальными характеристиками субъекта как члена коллектива, в действиях наставника. Субъекты знают симулякры и симуляции конститутивных элементов понимающих взаимоотношений, ситуативно умеют строить такие взаимоотношения, но делают это не перманентно и не систематически;

в) *и системы* по обеспечению становления взаимопонимания связи между элементами системы лишь зарождаются. Субъекты демонстрируют редукционистские типы владения способами становления взаимоотношений в коллективе, между субъектом и коллективом, между учителем и коллективом, "скольжение" в способах организации коллектива.

4. Низкий уровень развития коллектива как со-бытийной общности -

а) *и явления* педагогической реальности характеризуется непредсказуемостью и разрозненностью проявлений названных выше. Частные проявления этого уровня выражаются в ожесточённости, неврозах, кривляниях, паясничанье, повышенной тревожности, резких колебаниях самооценки, плохой концентрации внимания, эмоциональных расстройств, отсутствии чувства защищённости, бездеятельности, попустительстве, расслабленности, ленивом покое;

б) *и процесса* по обеспечению становления взаимопонимания есть аморфность проявлений коллективных взаимоотношений и взаимосвязей. Показателями этого уровня являются, например, в отношении к человеку - человек как средство, агрессивность, придирчивость, безразличие, подозрительность, боязнь шуток, допустимость заменимости каждого, предвзятость; в отношении к группе - тревожность, незащищённость, отстранённость, избегание контактов, неудовлетворённость группой; в отношении к себе - лакейство, зажатость, закомплексованность, неуверенность в себе, низкая самооценка; в отношении к делу - апатия, инертность, безынициативность, избегание ответственности, сомнение в успехе, репродукция; преобладающее настроение - минор; в отношении к жизни - пессимизм;

в) *и системы* по обеспечению становления взаимопонимания следует говорить о разрозненности элементов системы. Жизнь субъекта есть поток дифференцированных состояний. Показателями этого уровня могут быть: подавленные настроения, пессимистический настрой, конфликтность в отношениях, антипатия, стремление обособиться от других коллективов, группы внутри коллектива конфликтуют между собой, отрицательное отношение к более тесному общению, отказ от участия в совместных делах, успехи и неудачи других оставляют равнодушными или вызывают зависть и злорадство, явные и скрытые критические замечания, нетерпимость к мнению других, в трудных ситуациях возникают ссоры, взаимные обвинения, новички чувствуют себя лишними, чужими, группу невозможно "поднять" на совместное дело, коллектив делится на привилегированных и пренебрегаемых.

Вполне очевидно, что характеристики представленных уровней являются достаточными, но не исчерпывающими. Палитра примеров из практики всегда шире и многообразнее самой тщательно прописанной теории. Поэтому здесь представлены "маячки", которые позволяют судить об уровне развития конкретных коллективов как со-бытийных общностей и условий для становления взаимопонимания.

Контекст и итоги параграфа требуют уточнения позиции: педагогическое обеспечение становления взаимопонимания возможно в коллективе как со-бытийной общности, где взаимо-

понимание может быть целью и смыслом бытия, в отличие от коллектива как организации, в котором взаимопонимание является необязательным атрибутом.

Логика повествования требует дать определение коллектива как со-бытийной общности и условия становления взаимопонимания.

Итак. *Коллектив как со-бытийная общность и условие становления взаимопонимания - это ценностно-смысловое единство и равенство субъектов в воспитательном пространстве, где межличностные отношения опосредуются духовными связями и понимающим контекстом деятельности.*

Литература

1. Борытко Н.М. Педагог в пространстве современного воспитания. Волгоград, 2001.
2. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1985.
3. Слободчиков В.И. Со-бытийная общность // Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995.
4. Соловцова И.А. Ситуационный подход к организации духовного воспитания школьников // Духовно-нравственное воспитание: от методологии к педагогической деятельности: Сб. науч. и методич. тр. Волгоград, 2005.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1979.
6. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1971.
7. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. М., 1998.