



## О МОДЕЛЯХ УПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

С. ПОЛЯКОВ

### О генезисе идеи управления воспитанием

**В**згляд на воспитание как управление отчётливо стал проявляться в отечественной педагогике только в конце 60-х годов XX века.

Первые работы (наиболее яркий пример — кандидатская диссертация В.С. Безруковой 1969 года) применяли к воспитательным объектам положения общей теории управления со слабым учётом специфики не только воспитательных, но и шире — педагогических процессов.

Первая отчётливая концепция специфичности управления в сфере воспитания была сформулирована в 1972 году, в статье в журнале «Советская педагогика» А.Т. Куракиным, А.В. Мудриком, Л.И. Новиковой.

Согласно авторам этой статьи управление воспитанием сводится к работе с тремя процессами: *организацией деятельности, корректировкой общения и регулировкой отношений школьников.*

Обратим внимание на предмет такого управления — это создание воспитательных процессов и влияние на воспитательные процессы. Вопросы о целях воспитания, об управлении как достижении и — особенно — о достижимости целей почти не обсуждались. Конечно, это не было случайным, так как проблема педагогических целей в эти годы была в значительной степени идеологизирована и этим самым мало доступна для продуктивного обсуждения.

Возможность обсуждения *целеполагания* как системообразующего основания управленческой работы вышла на первый план только в 80-е годы (особо отметим здесь разработки Г.М. Прозументовой, 1989 год).

Впоследствии этот аспект организации воспитания в основном был направлен на поиски формулировок целей воспитания, которые могли сделать его результаты диагностируемыми. Таким образом, появилась возможность рассматривать цели как достигаемые и недостигаемые.

В 1990-е и особенно в 2000-е годы проявился ещё один поворот в рассмотрении управления школьным воспитанием — *ресурсный подход* (В.М. Лизинский, С.Д. Поляков и др.).

Предметом управленческой работы в сфере воспитания с точки зрения этого подхода являются материальные, кадровые, организационные, технологические и другие возможности, существенно влияющие на процесс воспитания.

В эти же годы достаточно отчётливо было сформулировано имплицитно присутствовавшее и раньше в концепциях воспитания как управляемого процесса положение о *ценностных определённости* как обязательных предпосылках построения управленческого процесса в воспитании (С.Д. Поляков и др.).

21

Технологии  
и инструментарий  
[ 39 – 60 ]





Наконец, уже в 2000-е годы появились весьма эвристичные разработки концепции адаптивного управления в сфере воспитания. Особенно отметим в связи с этим работы А.М. Моисеева и Д.В. Григорьева (2007 год).

Ведущие идеи адаптивного управления воспитанием на уровне школы, на наш взгляд, таковы:

- необходимость специальной управленческой работы с ценностями;
- необходимость выстраивания системы целей воспитания (от стратегических для данного учреждения до тактических на данном этапе его существования);
- управленческая проработка «будущего» системы;
- наращивание парциативного (относительно демократического) характера управленческой работы;
- развитие чувствительности управленческой системы к особенностям объектов и субъектов управления (что в русле лично ориентированной парадигмы воспитания означает наращивание активности участников процесса и включение их в разворачивающиеся процессы на личностной основе: с опорой на их личные и групповые смыслы, цели, интересы и перспективы).

### Акцентировки и модели

Накопленный опыт разработки проблем управления сферой воспитания позволяет сделать некоторые обобщения.

Можно выделить три подхода к развёртыванию управленческой работы в сфере школьного воспитания: *управление по целям, управление процессами, управление ресурсами и условиями.*

Реализация каждого из этих подходов не означает забвения остальных. Их осуществление — это скорее расстановка приоритетов, *акцентировок* в работе: на что будут тратиться основные силы образовательного учреждения и про что будут формулироваться основные критерии.

В *целевом* управлении главные проблемы и, соответственно, критерии его реализации — проблемы соответствия целей объектам и субъектам управления и диагностируемости результатов.

В *процессуальном* — проблема содержания и качества управляемых процессов.

В *ресурсном* — проблема наличия ресурсов, корреспондирующих с ценностными основаниями воспитания в данном образовательном учреждении.

Все названные подходы могут реализовываться в двух типах управленческих логик. Представим их в модельном описании.

В одной из них предмет управленческой работы — наличное состояние объектов и субъектов управления (учеников, классов, школы как воспитательной организации, педагогического коллектива как воспитательной общности). Задача такого управления — воздействуя эффективными средствами, *изменить их состояние* в соответствии с задаваемыми критериями.

В другой логике предмет управленческой работы — регулировка разворачивающегося относительно независимо от организуемого управления процесса жизнедеятельности людей образовательного учреждения (учеников, классов,



школы как воспитательной организации, педагогического коллектива как воспитательной общности). Задача такого управления — воздействуя эффективными средствами, *регулировать процесс жизнедеятельности с оглядкой на задаваемые критерии качества этих процессов.*

Каковы предпосылки успешной реализации того и другого управления?

Для первой модели это наличие у субъектов управления *образа объекта, образа себя как субъекта управления, способного воздействовать на состояние объекта, и образа самого воздействия* (конгруэнтного свойствам объекта).

Для второй модели список несколько другой: наличие у субъектов управления *образа объекта, образа процесса изменения объектов и субъектов, образа субъекта управления как способного регулировать процесс жизнедеятельности объекта.*

Прокомментируем эти формулировки.

Во-первых, под субъектами управления здесь понимаются не только педагоги, а все те силы, которые целенаправленно изменяют объект управления. Это могут быть педагоги, заинтересованные в воспитании (причём необязательно весь педагогический коллектив); администраторы (опять-таки, может быть, только некоторые из них); школьники в позициях организаторов жизнедеятельности школы и в квазипедагогической позиции в отношении других школьников; некоторые из родителей, кто-то из непедагогических работников школы и пр.

Во-вторых, не будем забывать о тройственности объекта управления:

— *содержании и способах организуемой деятельности и общения как сред-ствах достижения целей;*

— *характеристиках относительно независимого от субъектов управления процесса жизнедеятельности образовательного учреждения;*

— *ресурсах воспитания, наличествующих в данном образовательном учреждении и в доступном ему пространстве.*

В-третьих, слово «образ» здесь условно. Оно несколько точнее характеризует природу знания субъектов об управленческой ситуации, чем, например, слова «информация» и «понятия», но имеет всё-таки некоторую неопределённость. Да управленческое знание, с которым реально имеют дело субъекты управления, нередко носит характер *образов, метафор, ассоциаций, даже чувствований*, но всё-таки в ней есть и рациональный логико-понятийный слой.

Каковы механизмы *усиления субъектов управления* воспитанием в образовательном учреждении?

Стратегические рецепты здесь известны:

— повышение мотивации субъектов управления,

— повышение компетентности субъектов управления,

— актуализация и поиск ресурсов для повышения мотивации и повышение компетентности субъектов управления воспитанием.

И напомним ещё раз, что наши модели управления воспитанием при превращении их в ориентиры для действия должны быть конкретизированы под типовые особенности объектов:

— под состояние, процесс изменения, ресурсы школьника и учителя (если речь идёт об изменении личностных особенностей отдельного школьника, отдельного педагога);





- под состояние, процесс изменения, ресурсы группы (будь то школьный класс или педагогический коллектив);
- под состояние, процесс изменения, ресурсы образовательного учреждения как воспитательной организации.

### Выводы и итоговые соображения

Предпосылки управления воспитанием — ценностная определённости как поле ориентиров субъектов управления воспитанием.

Главные проблемы и темы организации управления воспитанием:

*в управлении по целям:* проблемы диагностируемости результата и наличия ресурсов для обеспечения движения к целям;

*в управлении процесса:* выработка представлений о качестве процессов, о маркерах качества и проблема наличия ресурсов для обеспечения регулировки процессов;

*в управлении ресурсами:* определение состава и качества ресурсов (в том числе, проблема маркеров качества), анализ соотношения ресурсного обеспечения с целью, развитие техник обнаружения, актуализации и наращивания ресурсов.

И, наконец, варианты соотношения *задач работы с ресурсами и с процессом.*

В школе может быть достаточный ресурс для качества жизнедеятельности, но неразвит сам процесс жизнедеятельности. В этом случае очевиден акцент на задаче наращивания качества процесса. Если же в школе недостаток ресурса для поддержания имеющегося качества жизнедеятельности, — наращиваем ресурс. Наконец, если не хватает и ресурсов, и качества воспитательных процессов, — наращиваем ресурс, чтобы наращивать качество процесса.