



О ФУНКЦИОНАЛЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В. ЯСНИЦКАЯ

Начнём с того, что само понятие «функционал классного руководителя» в настоящее время не имеет однозначной трактовки. Это объясняется, по меньшей мере, двумя причинами. Первая связана с тем очевидным фактом, что классное руководство — не должность, имеющая чёткую квалификационную характеристику, а административное поручение (за исключением тех редких случаев, когда речь идёт об освобождённых классных воспитателях). Вторая причина связана с историческим развитием института классного руководства. Это уникальное приобретение советской школы претерпело на своём пути ряд кардинальных изменений, определивших три неравноценных по длительности этапа его развития. Заметим, что понятие «развитие» в широком смысле означает любые изменения того или иного феномена — как позитивные, так и негативные. Это замечание в полной мере относится и к рассматриваемому нами феномену.

Самый продолжительный этап его функционирования охватывает период с начала тридцатых до начала девяностых годов прошлого века и характеризуется жёсткой государственной регламентацией деятельности классного руководителя. Конечно, степень такой регламентации менялась вместе с теми или иными изменениями государственной политики, но неизменной оставалась ведущая цель (и, соответственно, функция) классного руководства: *идейно-политическое* воспитание подрастающего поколения. Реализации этой функции способствовали существовавшие в тот период всеохватные и безальтернативные детско-юношеские политизированные организации (комсомольская, пионерская и октябрятская), представленные в каждой советской школе. Именно они задавали и содержание, и формы деятельности классных наставников, что нередко вызывало тихий ропот последних. Слишком уж непоколебимыми и непререкаемыми были задаваемые сверху «ориентиры», «программы», «месячники», «акции» и пр., слишком отдалённо соотносились они с реальными проблемами конкретного класса.

77

Технологии
и инструментарий
[87 - 106]





УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Но наступили иные времена. Вместе с фактическим разрушением пропартийных детско-юношеских организаций в начале девяностых годов школа была объявлена *деполитизированной*. На месте прежней системы воспитания возникал либо хаос, либо вакуум; функции классного руководителя, базировавшиеся на отменённой идеологии, повисли в воздухе. Однако и хаос, и вакуум не могут существовать бесконечно, особенно, если речь идёт о таком «островке стабильности», как школа. В ситуации разбалансированности и неопределённости воспитательного процесса роль «гаранта стабильности» выпала процессу учебному. Оно и понятно: обучение, в отличие от своего беспокойного собрата — воспитания — имеет характер гораздо более устойчивый, предсказуемый и контролируемый. Сама школа в тот период была переименована из учреждения *учебно-воспитательного* в учреждение *образовательное*. Ну, а понятие «образование» традиционно отождествляется обществом (да и большинством педагогов) с обучением, невзирая на ключевую фразу Закона РФ «Об образовании»: «Образование есть воспитание и обучение...» (далее по тексту). Школа оказалась не только деполитизирована, но и *девоспитанизирована*. Видимо, выплескивание вместе с водой ребёнка — наше неистребимая национальная особенность... Многие «классные» испытывали в тот период естественную ностальгию по «добрым старым временам»: где вы, спасительные ориентиры, направления и требования? Многие — не значит все. Во все времена и при господстве всяких политических «линий» (или при отсутствии оных) творческие педагоги-гуманисты не испытывают ни растерянности, ни ностальгии, ибо руководствуются одним вечным ориентиром. Ориентир этот — дети. Такие педагоги сами (осознанно или спонтанно) определяют свою главную функцию — любить детей и привносить в их школьную жизнь хотя бы толику радости и счастья. Однако слова эти — «любовь», «счастье» и т.п. — совершенно не вписываются в серьёзные циркуляры и предписания, к коим относится и функционал классного руководителя. Ведь функции должны выполняться, а стало быть — и контролироваться. Какими же мониторингами, «портфолио» и прочими чиновничьими изобретениями можно измерить степень любви или динамику радости?

Затянувшаяся ситуация неопределённости в сфере школьного воспитания требовала разрешения и «снизу», и «сверху». И вот свершилось: в начале 2006 г. вышел приказ Минобрнауки, утвердивший методические рекомендации «Об осуществлении функций классного руководителя». Заметим, что это был первый за почти двадцатилетний период документ государственного уровня, напрямую касающийся не только функционала классного руководства, но и школьного воспитания в целом: *«Воспитание является одним из важнейших компонентов образования в интересах человека, общества и государства... Ключевая роль в решении задач воспитания принадлежит педагогическому работнику, на которого возложены функции классного руководителя.»* Казалось бы, вот они — долгожданные слова, подкреплённые к тому же вполне современной и разумной формулировкой: *цель* классного руководства — создание условий для *саморазвития и самореализации личности школьника, его успешной социализации в обществе*. Но то ли потому, что данный документ именуется «рекомендациями» (иначе он и не может именоваться в силу того, что

[9 - 30]
Концепции
и системы

78

Воспитательная работа в школе 8/09





конкретный функционал должен разрабатываться самой школой в соответствии с её спецификой), то ли потому, что и рекомендации-то эти даны в самом обобщённом виде, но начало нового этапа в отечественном классном руководстве оказалось, мягко говоря, несколько неожиданным. Абсолютное большинство классных руководителей, опрошенных на Соловейчиковских чтениях в 2008 г., главным радикальным «нововведением» в своей деятельности назвали... резко возросшую её бюрократическую составляющую! Если учесть, что опрашивались участники *всероссийского* мероприятия, то можно с печалью констатировать, что это «нововведение» не является чьим-то местным, случайным волеизъявлением. Логично было бы ожидать, что, пройдя через горнила тоталитарной несвободы и «бездетной» педагогики, пережив забвение и хаос в эпоху «разрушения устоев», институт классного руководства возродится, вобрав лучшие исторические традиции, оставив в прошлом сомнительные ценности и методы. Но... Упорное наступление на одни и те же грабли — вот ещё одна наша славная особенность. «Да, нам повысили оплату классного руководства, да, мы готовы отработать этот знак внимания со стороны государства не за страх, а за совесть, зная, насколько трудно детство многих наших воспитанников, но нам *мешают* это сделать», — таков общий лейтмотив недовольства нынешних «классных» (обратим внимание — совестливых, любящих свою работу педагогов; об иных говорить и вовсе бессмысленно). Правомерен вопрос: кто же мешает? Вот что по этому поводу отвечают сам классные руководители.

Среди причин, мешающих осуществлять полноценное воспитание в классе, по мнению абсолютного большинства опрошенных педагогов лидирует, как уже отмечалось выше, стремительно наступающая **бюрократизация внешнего управления** школой и, в том числе, требований к классному руководителю. Способствует ли «созданию условий для саморазвития и самореализации личности школьника» лавина входящей и исходящей документации, бесконечные проверки (всё той же документации) и прочие проявления активности руководящего аппарата районной, городской и прочих систем образования? Вопрос риторический. Вы хотите провести в классе запланированный, подготовленный вместе с детьми праздник? Но именно в этот момент вдруг (почему-то всегда это случается *вдруг!*) выясняется, что ваш класс **должен** участвовать в некоем районном (городском, областном) мероприятии с последующим вашим отчётом о проделанной работе. Об отказе не может быть и речи — а как же быть с *честью школы, уважаемый коллега?!* Вы ждёте с нетерпением окончания уроков, чтобы поговорить по душам с запутавшимся в проблемах мальчишкой из своего класса? Не тут-то было. После уроков вам (опять вдруг!) надлежит срочно и немедленно составить справку о *работе с трудными детьми*. Напрасно вас будет дожидаться один из таких детей, в следующий раз он, возможно, не придёт вовсе. Согласитесь, что от подобных ситуаций страдают, прежде всего (помимо детей) мудрые, творческие, настоящие классные руководители. Один из их числа на вопрос о его функционале махнул рукой: «А функция у нас, по сути, осталась одна: пишите, Шура, пишите!»

Более разнообразны претензии педагогов к *внутришкольному управлению* в сфере классного руководства. Вот наиболее общие тенденции, беспокоящие и городских, и сельских педагогов:



УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

* Большинство школьных администраторов не осознают равноценность воспитания и обучения, отдавая явное предпочтение последнему как более надёжному и понятному объекту управления.

* Как следствие, во многих школах функционал классных руководителей или отсутствует, или имеет декларативный, не меняющийся годами вид, что позволяет администрации относиться к нему как к пустой формальности и произвольно манипулировать функциями классных наставников. Полной экзотикой являются случаи реального участия педагогов в разработке «Положения о классном руководстве».

* Ещё более опасным представляется стремление некоторых руководителей школ (являющееся нередко реакцией на соответствующие инициативы более высокого уровня) «запрячь» воспитательный процесс в школе и в классе с помощью всё тех же всеохватных организаций (разумеется, неполитизированных) или дидактоподобных программ. Делаются попытки вернуть функционал классного руководителя к прежней унификации и регламентации. При этом не учитывается тот факт, что воспитание, как и любая социальная система, *синергетично*, т.е. в принципе не подвержено линейному программированию.

* При наметившейся тенденции некоторого внешнего подкрепления статуса классного руководителя — возрастании оплаты его деятельности (хотя, заметим, и нынешняя оплата не соответствует объёму этой деятельности), введении конкурсов «Самый классный «классный» и «Самый классный класс» и т.п. — на школьном уровне проблемы классного наставничества, как правило, остаются второстепенными (порой и третьестепенными) на фоне проблем учебных. Не останавливаясь на некоторых объективных причинах таких приоритетов (например, введении ЕГЭ), отметим одно из печальных их последствий: это снижающийся уровень методического обеспечения классного руководства. Крайне редко проблемы *воспитания* в классе становятся предметом серьёзного обсуждения на методобъединениях и педсоветах (гораздо чаще обсуждаются дисциплинарные и организационные вопросы); во многих школах отсутствуют периодические издания и новинки психолого-педагогической литературы по вопросам классного руководства; административные совещания, как правило, посвящаются инструктажу по общешкольным мероприятиям и всё той же документации.

Автор заранее приносит извинения тем школьным администраторам (директорам и их заместителям), к которым перечисленные тенденции имеют весьма отдалённое отношение: такие руководители и такие школы, конечно, есть! В таких школах классное руководство является не малоуважаемой обязаловкой, а важнейшим, сложнейшим (но и интереснейшим!) компонентом педагогической деятельности. В таких школах педагоги принимают участие в разработке функционала классного руководителя, причём этот функционал не является абстрактной догмой, а отвечает реальным потребностям школы и её воспитанников. В таких школах берегут время классных руководителей и не заполняют его выполнением бессмысленных и безграничных требований. В таких школах классного наставника стимулируют к творческому выполнению *«ключевой роли в решении задач воспитания»* и оказывают ему действенную помощь

[9 - 30]
Концепции
и системы

80



В. ЯСНИЦКАЯ

О ФУНКЦИОНАЛЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ



в этом многотрудном деле. И тогда вполне объективные внешние проблемы современного воспитания — ценностная дезориентация общества, снижение воспитательного потенциала социокультурной среды и СМК, социальное расслоение учащихся и отчуждение их семей от школы и пр. — перестают быть причиной уныния и бездействия классного руководителя и не толкают чиновников разных рангов к созданию бюрократической завесы такого бездействия. Но таким школам нелегко, потому что они ориентируются не на внешние показушные критерии, а на реальные проблемы конкретного класса и конкретного ребёнка. Поэтому их немного. И поэтому говорить о новом этапе **позитивного** развития классного руководства, наверное, ещё рано.

Между тем, необходимость такого этапа не вызывает сомнения. Изменившаяся и меняющаяся социально-педагогическая ситуация добавляет к традиционным возрастным проблемам детей новые опасности и трудности. Оставляя их очевидный перечень за рамками нашего разговора, подчеркнём, что нередко школьник остаётся с ними один на один. Многие семьи, накрытые волной очередного экономического кризиса, бросают всё свои физические и духовные силы на выживание: в таких условиях родители сами нередко нуждаются в квалифицированной (не только материальной!) помощи и поддержке. Внешкольные образовательные учреждения доступны далеко не каждому подростку, а в большинстве сельских поселений их просто нет. Средства массовой коммуникации не только не способствуют успешной социализации школьника, но и нередко сами становятся источником проблем и опасностей для него. Не слишком ли расточительно в такой ситуации тратить время школы и классного руководителя на выполнение всё возрастающих бюрократических функций? Не противоречит ли это букве и духу «Методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя»? Если в них определена главная цель, задающая **стратегическую** функцию — создание условий для успешной социализации и саморазвития личности школьника, то не следует ли руководителям всех уровней системы образования постоянно и объективно пытаться отвечать на вопрос: а какие условия создаются **нами** для классного руководителя, чтобы он более или менее успешно выполнял эту функцию? Тогда, возможно, вопрос о функционале классного руководства потеряет свою вечную злободневность. Потому что все **тактические**, производные функции **главного воспитателя** в школе — прогностическая, организаторская, защитная, аналитическая и пр. — будут осознаваться и выполняться им самым естественным образом, ибо их выполнение и представляет собой те самые **условия** для личностного роста воспитанника.

К сказанному хотелось бы добавить ещё одно очевидное соображение. Не стоит забывать, что деятельность педагога всегда отличается **двунаправленностью**: он работает одновременно и с конкретными школьниками, и с классом, их объединяющим. Особенно ярко эта особенность проявляется в деятельности классного руководителя. И если раньше коллективообразующая функция ставилась в его планах едва ли не на первое место, то теперь нередко и само слово «коллектив» застенчиво заменяется другими, менее «идеологизированными» терминами: «общность», «группа» и т.п. Действительно, понятие «коллектив» идеологизировано, но идея здесь одна, и она далека от политики: подросток

81

Технологии
и инструментарий
[87 - 106]





УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

не может нормально жить и развиваться без общества сверстников. Когда его потребность в общении с ними не удовлетворяется в классе, она ищет выхода в других сферах его жизни, не доступных педагогическому влиянию. Поэтому ведущей *тактической функцией* классного руководителя и одновременно главным условием («инструментом» — Л.И. Новикова) развития личности школьника было, есть и будет **развитие класса как коллектива**.

В качестве резюме приведём ответ ещё одного классного руководителя о его функционале: «Перечислять наши функции можно бесконечно, и они общеизвестны. Но главное — содействовать, по мере возможности, *нормальному* детству детей, чтобы потом они образовали *нормальное* общество.» Осуществима ли мечта таких педагогов, чтобы этим словам никто не мешал превращаться из декларации в реальное, живое дело?

[9 - 30]
Концепции
и системы

82