

Воспитательная работа

СТРАТЕГИИ ПЛАНИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Сергей Поляков, профессор Ульяновского государственного университета, доктор педагогических наук

Планирование процесса воспитания непосредственно связано с вопросом ресурсов. О том, какие человеческие ресурсы наиболее важны в этом процессе, и как их направить на достижение результата более продуктивно — ответы в статье.

Ресурс классного руководителя и управление основными видами его труда

Базовая фигура, от позиции которой существенно зависят реалии воспитания, — классный руководитель.

Классный руководитель в современной школе — фигура драматическая, а на языке теории управления — ярчайший пример «разбалансировки рабочего места». Требования к его квалификации и функционал зачастую не соответствуют возможностям — уровню оплаты труда и пространственно-временным резервам.

Оплата деятельности классного руководителя в городских и поселковых школах, как правило, составляет 20% от ставки предметника. Разброс же оплаты классных руководителей в целом довольно значителен — от 0% (если в местном бюджете такая оплата не спланирована) до 50% (серьёзные местные надбавки), и даже до 100%, если в штатное расписание включена должность «классный воспитатель».

Перевод этой оплаты во временные нормы даёт семь часов работы в неделю (расчёт проделан исходя из заданной КЗоТом продолжительности рабочей недели для педагогических работников — 35 часов). Но в семь часов входит работа с учителями, родителями школьников, организационно-хозяйственная, с документацией, а не только с детьми. Такая логика естественна, если рассматривать воспитательную работу по аналогии с учебной. (Кроме 18 часов учебной нагрузки, в обязанности учителя-преподавателя входит и работа в методобъединении, с кабинетом и библиотекой, и заполнение журналов, и проведение учебных олимпиад, и т.д.).

Однако прямой расчёт соответствующих временных затрат говорит о том, что втиснуть «должную» работу классного руководителя (если она выполняется систематически и добросовестно) в семь часов — невозможно.

Приведём основы такого расчёта.

«Бумажный блок» деятельности классного руководителя:

- проверка дневников, выставление оценок. Стандартный вариант для средних классов — раз в две недели. На класс в 25 человек это примерно 1 час работы в пересчёте на неделю (4-5 минут на один дневник).
- «Бумажная» подготовка к классным часам и мероприятиям — 1 час в неделю, из расчёта один час мероприятия — один час подготовки.
- Работа с журналом, планом классного руководителя, написание справок. За четверть набегает не менее 4-х часов, то есть примерно 0,5 часа в неделю.

Итого на «бумажный блок» ушло 2,5 часа.

Организационно-хозяйственный блок:

- Организация питания — 5-10 минут ежедневно, 0,5 часа в неделю.
- Организация и контроль за дежурством — 5-10 минут ежедневно, 0,5 — в неделю.
- Разнообразные объявления классу. Ещё 0,5 часа.

Сумма по этому блоку — 1,5 часа.

Блок «Работа со взрослыми»:

- Работа с родителями: в школе и телефонные разговоры — не менее 1,5 часа в неделю.
- Работа с учителями (координация, обсуждение ситуаций) — не менее 0,5 часа.
- Совещания, методобъединения и т.п. — 0,5 часа в неделю (но во многих школах эта цифра больше)

Итого — 2,5 часа.

Воспитательная работа

Непосредственная работа с детьми (классные часы, экскурсии, участие в школьных делах, индивидуальные и групповые беседы, работа с активом, совместная подготовка дел) — 0,5 часа!!! (семь часов минус 2,5, минус 1,5, минус 2,5).

Мы получили абсурдную цифру — на прямое решение собственно воспитательных задач полчаса в неделю, примерно четыре часа в четверть, 16–18 часов в год.

Если же заглянуть в обычный план классного руководителя в обычной школе, то обнаружим там 3–5, а то и больше серьёзных педагогических целей (сплочение коллектива, формирование поведения, развитие личности и чего-то духовного и т.д.). Получается (грубо) 3–4 часа в год на одну цель в классе на 25–30 (а то и больше) человек — по часу в четверть (!?).

Как же справляются с этой проблемой классные руководители не в расчёте, а в жизни?

Наше исследование 120 классных руководителей в 7 разных по численности и успешности школ Ульяновской области показало, что средний классный руководитель недалеко уходит от расчётной цифры — семь часов. По всем семи школам средняя цифра 8,6 часа, разброс от семи до девяти часов.

Конечно, во всех школах есть особенные учителя, которые тратят на классное руководство и 10, и 13 часов в неделю (впрочем, есть и те, у которых сумма часов не превышает трёх часов). Но мы берём средние затраты (кстати, они в нашем исследовании оказались почти одинаковые в успешных и неуспешных в воспитании школах).

По поводу этих результатов возникают три вопроса:

— Чем отличаются затраты времени классных руководителей успешных и неуспешных школ?

— Какие цели не провозглашаются, а реально преследуют классные руководители в своей работе?

— Можно ли что-то изменить в этой картине?

Главное отличие временных затрат классных руководителей успешных школ — заметно большие затраты времени на непосредственную воспитательную работу со школьниками, в среднем 3,7 часа в неделю (в неуспешных школах — 2,3 часа). Где же «успешные» экономят (ведь общие суммы равные)? Прежде всего, в организационно-хозяйственном блоке, подключая школьников, а то и передавая школьникам организационные функции — таким образом, невоспитательная задача превращается в воспитательную, в педагогически осмысленную организацию деятельности.

Направление реальных трат сил классных руководителей в этом же исследовании изучалось через вопрос: «Какие цели и задачи были для вас самыми важными в прошедшем году (не обязательно записанные в воспитательном плане)?»

На первом месте и в успешных, и в неуспешных школах оказались цели-задачи работы с классным коллективом (у более 40% классных руководителей); на втором месте, со значительным отрывом, цели, связанные с учебной деятельностью (чуть более 20%), ещё далее (примерно по 10%) — цели формирования поведения и развития личности.

Если коллектив, коллективность трактовать как условие влияния на личность и среду проявления личности, то получается, что реально затраты сил классных руководителей хорошо согласуются с анализом возможных целей школьного воспитания и расходятся с заявленными теми же педагогами целями в планах воспитательной работы.

Хотя там тоже лидируют (уже с меньшим отрывом) цели «про коллектив» и «учение», но далее «плотной группой» следуют поведенческие, духовно-нравственные и личностно-развивающие цели (причём в последних акценты делаются на всесторонности развития личности).

Так можно ли что-либо изменить в деятельности обычных классных руководителей?

По-видимому, возможны, по крайней мере, три стратегии действий администрации школ по решению обнаруженной проблемы (в их описании автор использует материалы Н.Н. Михайловой).

Первая стратегия — «Идейная».

Её тезис: педагогическая деятельность, в частности деятельность классного руководителя — это особая социальная деятельность, в которой ориентация на рамки зарплаты непродуктивна, выхолащивает смысл педагогической работы как служения развитию детей, передачу им человеческой культуры. Так и хочется согласиться с этой гуманистической мыслью, если бы она не была... бесчеловечна (!), бесчеловечна в отношении педагогов. Обратите внимание — ориентация на служение в этом тезисе рассматривается не как акт личного, индивидуального выбора, самоопределения, а как социальное внешнее должествование.

Такая управленческая позиция ведёт к усилению и так широко распространённого среди педагогов состояния фрустрации, а на социально-интеллектуальном уровне — к мифологизации педагогической работы, приписывании ей таких целей, задач, которые объективно недостижимы.

Вторая стратегия — «внутренний секвестер».

Её тезис — в рамках заданного оплачиваемого времени работы обоснованно изменить структуру деятельности классного руководителя. Собственно, это развитие ситуации, обнаруженной при анализе работы классных руководителей успешных школ.

Какие же есть ещё резервы на этом пути, кроме названного выше перевода организованного блока в педагогический.

Возможно сжатие «бумажного» блока. Во-первых, изменение смысла работы с дневниками. Устранить его дисциплинирующую функцию и функцию педагогического учёта оценок (в мировой педагогической практике функции документов вроде нашего дневника часто сводятся к личной записной книжке школьника с фиксацией расписания, заданий и всяческих школьных объявлений). Обратите внимание, в этом случае вместо контроля за оценками и записями в дневнике на первый план выходит социально-педагогическая задача обучения, развития умения вести деловые и личные записи. Фиксация же оценочной динамики возможна в самых разных других формах: экранов успеваемости в духе В.Ф. Шаталова, итоговых листах по пройденным темам, зачётных книжек и т.п.

Второй резерв — в использовании компьютеризации — информатизации. Использование компьютерной и множительной техники уменьшает время на бумажные дела классного руководителя (через те же стандартные печатные формы планов, отчётов, списков и прочее).

Ещё один резерв — сжатие самих форм документов. Использование бланков и стандартных значков — символов умещает план и другие документы классного руководителя в одну страницу, а то и меньше.

Труднее сократить траты в блоке «Другие взрослые». Но всё-таки можно. Один резерв в отчётливом публичном разведении внутришкольных функций — за что отвечает социальный педагог, за что классный руководитель, за что завуч, диспетчер и т.д. Второй резерв — тоже распределительный но на этот раз на административном уровне в разумной проработанности сфер ответственности школы и других социальных институтов. Классическая идея «школа, учитель отвечают за всё» для мультикультурного общества, каким является общество с рыночной, демократической ориентацией совершенно не логична, не продуктивна, мифологична.

Подведём итог — добавочно не менее часа, а то и двух на непосредственную работу со школьниками «выкрасть» таким способом можно. И это значит из стандартных семи часов «на воспитание» уже тратится 3,5–4,5 часа в неделю, примерно, 30–40 в четверть, 120–150 в год, и если остановиться не более чем на трёх воспитательных целях,

то 40–50 на каждую из них в год (10–12 — в четверть). Это уже заметные цифры. Суммируем качества модели «Секвестр».

Её положительные стороны:

- ориентация на реальные ресурсы, в рамках правовых отношений, соответствующих оплате труда;
- отчётливое выделение приоритетов среди традиционных составляющих классного руководства;
- указание на конкретные формы сокращения временных затрат на недетские блоки.

Её ограничения:

- необходимость ориентации на относительно поверхностные цели воспитания, воспитание «в глубину» и «в ширину» во временных пределах невозможно;
- в рамках «Секвестра» нет временных затрат на инновации педагогов и на их самообразовательную работу;
- модель наиболее реалистична для классов «без полюсов» в виде одарённых и проблемных школьников. Серьёзная работа с любой проблемой требует значительных дополнительных временных затрат.

Третья стратегия «Расширение ресурсов»

Её тезис — поиск дополнительной оплаты и других поддержек учителям за конкретную инновационную работу. Как правило, это связано с включением школы в экспериментальную работу и инновационную программу.

И хотя в этом случае происходит увеличение «бумажного» блока (диагностическая работа, отчёты по экспериментам), но появляется возможность, с оглядкой на тему экспериментирования или содержания инноваций, ставить дополнительные воспитательные цели.

Поисковая, экспериментальная, инновационная работа, если она не имитируется, а действительно разворачивается в школе, изменяет отношение классных руководителей с управленцами: делает их более содержательными. Обсуждение, анализ инновационного, исследовательского процессов в сфере воспитания способствуют лучшему пониманию и осознанию событий в детской среде. Работа в таком режиме создаёт предпосылки для развития и самообразования педагогов.

Достоинства стратегии «Развития ресурсов»:

- расширяет возможности для деятельности классного руководителя за счёт новых финансовых, организационных, содержательных ресурсов;

Воспитательная работа

- создаёт шанс на построение взаиморазвивающей педагогической среды, осознание воспитателями проблем работы, их продуктивного общения;
- предоставляет ресурс для самообразования педагогов.

Её ограничения:

- работает в рамках нестабильных правовых отношений (эксперимент не может продолжаться вечно);
- «добавочная» деятельность приводит (особенно в начале и при завершении эксперимента) к росту «бумажной» работы;
- возможны обострения отношений между педагогами (как внутри экспериментально-инновационной группы, так и с другими педагогами, а также администрацией).

И «Секвестр», и «Расширение ресурсов» можно рассматривать как частичное, переходное решение организационно-управленческих проблем работы с классными руководителями в процессе школьного воспитания. Более радикальное решение этих проблем — **введение должности классного воспитателя**.

Классный воспитатель (в других терминологиях классный наставник, освобождённый классный руководитель, куратор класса, тьютор) — педагог, работающий с классом с оплатой полной ставки, в соответствии с аттестационной категорией. Самые оптимистические оценки дают их общую цифру по стране — не более 1% от всех классных руководителей (что-нибудь около тысячи-двух тысяч педагогов).

В связи с демографическим спадом и некоторым ростом финансирования образования, их число будет возрастать.

В современной ситуации наиболее распространены три варианта работы классного воспитателя.

Во-первых, **оплата** за классного воспитателя вводится в школе как **«поощрение»** чаще всего много работающим, но бывает и другим классным руководителям. Как правило, в этом случае педагоги имеют и немалую учебную нагрузку вплоть до ставки и больше. В школе в этом случае вводится «двойная бухгалтерия»: на бумаге, в отчётных документах указываются не реальные временные затраты в деятельности классных воспитателей, а так, чтобы они не пересекались с учебной нагрузкой. Никаких особых содержательных требований к его работе за пределами обычных требований к классному руководителю со стороны администрации нет. В этом сюжете есть весьма тонкие места, в том числе с позиций правовых административных. Однако я на стороне такой администрации. Люди, классные педагоги всерьёз сверхнормативно работают и поддерживать их надо.

Второй вариант — настоящий классный воспитатель, для которого соответствующая деятельность — основная работа. Направленность этой деятельности — прежде всего развитие класса как коллектива, развитие коллективных взаимоотношений, психологического климата класса. Административно такая деятельность поддерживается и отслеживается.

Третий вариант, тот, ради которого в 1990–1992 гг. группой из Института педагогических инноваций РАО под руководством О.С. Газмана и разрабатывалась, вводилась, апробировалась должность классного воспитателя.

Суть этого варианта — понимание должности воспитателя класса как работы с проблемами школьника, с развитием его способности решать проблемы и направлять развитие. Коллектив, организация коллективной деятельности в этом случае рассматриваются как одно из средств работы с индивидуальностью школьника.

Конечно, такая работа требует весьма специфического настроя, направленности педагога и владение специфическими, по сути, психолого-педагогическими средствами. Без соответствующего обучения и определённой управленческой политики введение такого варианта в практику воспитания невозможно.

Всех классных руководителей можно условно разделить на три группы: «энтузиастов», «добросовестных» и «невключённых».

«Энтузиасты» готовы тратить и тратят время на классное руководство, существенно превышающее оплачиваемое.

«Добросовестные» — это действительно ответственные педагоги, но не склонные в работе существенно превышать оплачиваемое время.

«Невключённые» стараются заниматься деятельностью классного руководителя как можно меньше, сводя временные затраты на воспитательную работу к минимуму, в пределе к нулю.

Управленческая политика в отношении энтузиастов почти очевидна: поддерживать, поощрять, иногда не мешать и терпеть (если характер энтузиастов «не сахар») и, если возможно, выводить на лидерскую позицию.

Прежде чем говорить об обращении с «добросовестными», необходимо в них взглянуть попристальнее, выделив встречающиеся среди них «малые» группы, типы.

Первый тип — **ситуативные педагоги**. Это классные руководители, более-менее знающие ребят, чего от кого ждать хорошего или плохого, и действующие в основном по ситуации, по случаю. Никаких особых, последовательных целей такой классный руководитель не

Воспитательная работа

ставит (не на бумаге, а в реальности). Им управляют ситуации, дети, собственные настроения, возможно смутный, неопределённый до конца образ хорошего педагогического поведения.

Второй тип — **педагоги, соответствующие требованиям администрации и ожиданиям коллег**. Это педагоги, которые более-менее чётко выполняют основные требования администрации, оглядываются на деятельность коллег и стараются быть не хуже (но и не лучше) их. Хуже — лучше не по результату, а по количеству и формам работы. Если требования администрации разумны, а работа коллег эффективна, то результаты такого педагога могут быть и неплохими.

Ещё один вариант — **«формалисты»** — не как формально работающие, а как хватающиеся без каких-либо серьёзных оснований за какую-либо увиденную форму воспитательной работы как образец и стремящиеся ее привязать к классу. Результат, конечно, случаен. Если форма оказывается адекватна возрасту, особенностям класса и собственному стилю педагога — тогда в плюс, если наоборот — в минус, и у педагога появляется основание утверждать: «Современных детей ничего не интересует».

Четвёртый тип — **утописты**. Это классные руководители, что формулируют, ставят цели педагогической работы, верят в их правильность и стремятся достигнуть. Но так как цели завышены, утопичны (в духе всестороннего, духовного и т.п. воспитания) — результата не получается. Такой педагог (если он действительно верит в них) оказывается фигурой драматичной.

Пятый вариант — **реалисты**. Это классные руководители, ставящие ограниченные, иногда частные цели и достигающие их через соответствующие им способы, формы, методы работы. Среди реалистов встречаются разновидности. Одни из них озабочены организацией позитивного опыта совместных обсуждений и разрешений школьных и жизненных ситуаций, другим более важным кажется опыт взаимопонимания и доброжелательного общения, третьи — систематически организуют командные и индивидуальные конкурсы, возвращают у ребят опыт поведения в ситуациях групповой или личной конкуренции, четвёртые стремятся вызывать групповые, коллективные переживания, эмоции.

Наконец — **«невключённые»**. Они тоже классифицируются на подгруппы: от идейных противников воспитательной работы до тех, для кого вся педагогическая деятельность случайна и незначима.

Использование, актуализация, развитие деятельности классного руководителя как ресурса школьного воспитания невозможны без по-

нимания кто есть кто и какие управленческие подходы сделают его деятельность вкладом в развитие воспитания в школе.

Основа, исходное ядро такой управленческой работы формулируется в следующих положениях:

- анализ характеристик школьных классных руководителей, их отношения к деятельности и организации воспитания в школе;
- выработка проблемными группами, специально подобранными с учётом школьного и педагогического стажа воспитателей, основополагающего документа о деятельности классных руководителей;
- обсуждение и утверждение его на уровне методобъединений классных руководителей или педсовета;
- процедура официального подписания этого документа администрацией и классными руководителями;
- доступность этого документа («каждому педагогу — в руки»);
- при принятии в школу нового педагогического работника, совместный с представителем администрации его анализ и консультации по содержанию;
- внесение изменений в содержание документа (раз в 3–5 лет).

Ресурс заместителя директора школы по воспитательной работе в процессе воспитания

Опора, главная удерживающая сила воспитания в школе — директор. Главная же реализующая сила, повседневный мотор школьного воспитания — заместитель директора по воспитательной работе.

Анализ ЗДВР как ресурса школьного воспитания будем вести в терминах, предложенных психологом Л.М. Митиной для характеристики учителя.

По Митиной, следует говорить о трёх интегральных характеристиках педагогов: **направленности, компетентности и эмоциональной гибкости.**

Начнём с направленности. Во-первых, можно отличать «внутреннюю» и «внешнюю» направленность заместителя директора: интерес к собственно процессу воспитания как создания условий для личностного развития школьников (внутренняя) и интерес к соответствию норм, правил, требований, ожиданий, идущих от инстанций вне воспитательного процесса: директора, районных специалистов-методистов, коллег из других школ и пр. (это внешняя направленность).

Саму направленность можно разделить, трансформируя концепцию педагогических центраций учителя А.Б. Орлова. Орлов определил несколько центраций педагога: на переживание своего статуса, на мнения администрации, коллег, родителей, на интерес к

Воспитательная работа

содержанию и способам педагогической работы, на развитие коллектива и на развитие ребёнка. По аналогии для ЗДВР можно ввести такие центрации, как:

- центрация на переживаниях, размышлениях о своём статусе (не о своей деятельности);
- центрация на мнениях директора, завучей о своей деятельности;
- центрация на мнениях педагогов школы, прежде всего классных руководителей о своей деятельности;
- центрация на мнениях внешкольных статусноверхних людей (специалистов управлений образования и др.);
- центрация на организации отдельных дел, мероприятий как условий развития школьников.

Первые четыре центрации — выражение внешней направленности, последняя — внутренней.

Но есть ещё один вариант направленности, не вписывающийся в оппозицию «внешняя — внутренняя»: стремление быть, ощущать себя частью педагогического школьного сообщества, что-то вроде «командной центрации». Здесь значимо не столько мнение о деятельности личной, сколько ценность действий вместе, объединённо.

Ещё одно измерение направленности — личный интерес к определённому содержанию воспитания (туризму, краеведению, художественному, интеллектуальному, спортивному и т.д.). Он связан чаще всего с преподавательской специализацией ЗДВР, но иногда с его хобби. Если это измерение направленности становится центрацией, то заместитель директора, по существу, уходит от основных функций в сторону более частной работы — организации определённого вида деятельности.

Разберёмся теперь со второй интегративной характеристикой ЗДВР — его компетентностью.

Её можно условно разделить на четыре блока: «педагогическую», «управленческую», «дипломатическую» и «научно-методическую».

Под педагогической компетентностью понимается умение взаимодействовать со школьниками, непосредственно организуя их деятельность (организаторская компетентность) и выстраивая общение (коммуникативная компетентность).

Особенно значима коммуникативная компетентность в двух ситуациях: в работе со школьным активом и в публичной ситуации обращения заместителя директора к «массе» школьников.

Составляющая управленческой компетентности — это знание и умение выстраивать управленческую стратегию, а также умение «выстраивать» под задачу, отношения с педагогами и коллегами, с администрацией.

Примыкает к управленческой компетентности дипломатическая: умение выстраивать отношения, влиять на внешкольных значимых людей, в том числе с представителями государственной власти на высоком уровне управленческой иерархии.

Наконец научно-методическая компетентность: осведомлённость в психологических, педагогических, методических идеях, концепциях, разработках, относящихся к деятельности заместителя директора по воспитательной работе.

Достаточно ввести какую-нибудь простую градацию и оценить по ней каждую составляющую компетентности. Например, «+» умение, знание по данной составляющей определённо выражены; «+—» выражены неплохо, «—+» отдельные знания, умения есть, но не более; «—» знания, умения по составляющей не выражены.

Третья интерактивная характеристика педагога, по Л.М. Митиной, — эмоциональная гибкость. Для ЗДВР она должна быть преобразована в деятельностную подвижность, гибкость. Специфика работы зам. директора по воспитанию — необходимость переключаться и довольно быстро с одной деятельностно-коммуникативной ситуации на другую: административное совещание — запуск школьного дежурства — проектирование общешкольного дела — летучка с активом на переменах — анализ классного мероприятия — переговоры с людьми из районной администрации — речь на родительском собрании... — и всё это умещается в один день.

Какие можно выделить составляющие компоненты этой деятельностной гибкости? Это экспрессивная составляющая (умение вдохновлять участников деятельности), это регулятивный компонент (умение переключаться с одной деятельности на другую), это, наконец, число, спектр ситуаций, в которых срабатывает каждое из предыдущих умений.

Аналитически опять-таки можно ввести градацию и провести зам. директору или другим заинтересованным лицам анализ по выраженности ресурсных составляющих.

Интеграция всех интерактивных характеристик — феномен авторитета заместителя директора по воспитанию у школьников, педагогов, администрации.

Школьники тоже могут рассматриваться как ресурс воспитания, то есть педагогический ресурс, прежде всего те из них, кто имеет квазипедagogическую или социотехническую позицию и соответствующий опыт.

Нередко этот опыт, позиция возникли вне школы: в лагерях, внешкольных общественных и творческих объединениях. Увидеть этот потенциал, открыть каналы для его реализации в школе не всегда простая задача. Нередко эти ребята сравнивают школу (как «скудное мес-

Воспитательная работа

то») с лагерем — клубом — организацией (в которых — «жизнь интересна»). Крючки, за которые можно зацепиться в этом случае — социальные, творческие, педагогические склонности учащихся.

Социальные — жажда и умение лидировать, организовывать окружающих людей. Творческие — публично заявить, проявить способность и обучить этому «следующего». Педагогические — стремление быть заботливым, старшим для младшего. Все эти потенциалы пронизывает характер отношений (доверие — недоверие) сложившихся между таким школьником и конкретным педагогом (иногда этот педагог — зам. директора).

Одна из основных особенностей школьников как ресурса школьного воспитания — его динамичность, подвижность. Соответствующие действия педагогов могут довольно быстро его усиливать, наращивать.

Выйдем за стены школы — здесь тоже есть ресурсы ШКОЛЬНОГО воспитания: родители, методисты — специалисты, другие школы, информационные источники и просто педагоги.

О родителях. Активные родители, с доверием относящиеся к школе стремящиеся участвовать в её жизни имеют различную мотивацию. Если активность обращена на внеурочную деятельность, то мотивом может быть повышение статуса, стремление заявить, реализовать деятельностный, творческий потенциал, и стремление помочь делом классному руководителю, администратору — побуждение изменить напрямую что-то в жизни детей. Различать какие из этих мотиваций ведущие у активного родителя — способ понимания, в чём заключается его воспитательный ресурс и насколько он необходим школе. Переход такого родителя в официальный школьный статус — руководителя кружка, клуба, участника совместных советов, комиссий, решающих реально какие-то проблемы организации воспитания — форма реализации ресурса.

В такой же позиции могут оказаться люди и неродительского статуса (общественники; заинтересованные студенты; бывшие выпускники; фанаты дела, обернувшиеся к ребятам). Если эти люди находятся в рамках психической нормы, привлекать их к жизни школы, поддерживать — верный ресурсный ход, только с оглядкой, с подбором для них точных мест, функций, задач.

Теперь о внешних людях — профессионалах, имеющих отношение к школе. В первую очередь речь идёт о **специалистах и методистах** управлений образования и системы повышения квалификации. Такие специалисты-методисты-преподаватели могут быть и ресурсом и «антиресурсом» школьного воспитания. Если они компетентны, разбираются в реалиях современного воспитания, открыты для обсуждения не своих норм, представлений, а школьных проблем, если готовы поддер-

живать школьных педагогов, в пределе, если готовы «учиться у школы», то это плюс-ресурс. Если же закрыты, а в качестве главного мерила используют только прошлый опыт или абстрактную нормативность, идущую от верхних управленческих структур, то это — антиресурс.

Иногда воспитательным ресурсом становятся **другие школы** и образовательные учреждения. Этот ресурс проявляется в ситуациях общих действий школьников разных школ (лагерных сборах, совместных школ актива, тренингах и прочих акций), если у других, «у соседей», есть чему поучиться. (Кстати эти, другие, могут оказаться хорошим зеркалом, в котором школьники и педагоги школы обнаружат силу, значимость, умелость.)

Вторая ресурсная ситуация — редкий жанр общих встреч, семинаров педагогов разных школ. Встреча становится ресурсом, если её участники взаимнооткрыты, не боятся заявить и обсудить действительные умения и проблемы.

Наконец, **информационные источники: книги, журналы, методические разработки**. Кроме факта их наличия в поле зрения заместителя директора, директора, вожатого, классных руководителей, актива школьников важна опять-таки и адекватность установки на информацию: не как интересную — неинтересную, а как нужную, полезную, необходимую «для нашей школы» или малополезную — бесполезную.

Ресурсность текстов больше, если воспринимать их ни как образец, а как существующий вариант, если автор текста излагает не только суждения и результаты, но и путь, поиск, процесс движения к этим результатам; если тексты пишутся «из ситуации» близкой к ситуации читателя; если они подчёркнуто обращены к сегодняшним, современным воспитательным проблемам, если, наконец они написаны языком созвучным, понятным, доступным, а хорошо бы и интересным для читателя.

В обратных случаях, даже если в тексте запряты мощные и сильные идеи — распаковать их, разгерметизировать — трудная работа малоосуществимая для обычного школьного практика.

Между педагогическим текстом и школьным педагогом, целый ряд барьеров — фильтров.

Во-первых, достаточно ли общий тезаурус (система ключевых слов, отражающих в связанном виде используемую систему понятий) у текста и читателя, достаточно общий, чтобы читатель мог понять и адекватно интерпретировать текст. Во-вторых, соответствуют ли друг другу обобщённые смыслы текста и читателя (видит ли читатель ту тему, которую преподносят через текст автор или в его сознании вырабатывается иной смысл, иная тема). Например, книга о воспитательной системе школы

Воспитательная работа

прочитывается как текст про отдельные интересные мероприятия, к которым, к сожалению, почему-то нет соответствующих сценариев.

Можно посмотреть на этот феномен понимания-непонимания текстов и с точки зрения психологических барьеров.

Одни из них носят социально-психологический характер, отражающих отношение читателя к автору как представителю определённой социальной группы («Ах, это академик, они школы не знают и ничего полезного в книге быть не может» или «это сельская школа, у нас в столице всё по-другому» и т.д.)

Другие имеют скорее индивидуально-психологическую природу. Заместитель директора по воспитательной работе с преобладанием логического мышления (мыслительный тип по И.П. Павлову) скорее предпочтёт и примет хороший алгоритмический методический текст, педагог же с преобладанием образного мышления (художественный тип) с доверием скорее отнесётся к ярким образным журналистским или литературным текстам.

Есть и другие подводные камни педагогических текстов — транслируют ли они должное, нормативное или ситуации реальной педагогической жизни; обращены ли они к сегодняшним горячим вопросам или к прошлому, объективно потерявшему актуальность, реалистичность в настоящем.

А теперь **резюме-памятка** для руководителей школ.

1. Подумайте над тем какие цели и задачи воспитания поставить и какими ресурсами их обеспечить.
2. Проанализируйте затраты времени классных руководителей, их компетентность, учитывайте факт наличия энтузиастов, поддерживайте их.
3. Проанализируйте конструктивность взаимодействия и возможности совместной работы членов администраций.
4. Ответьте себе на вопрос: сколько школьников готовы участвовать добровольно в организации школьной жизни. Нарращивайте этот ресурс.
5. Присмотритесь к отношению к воспитательным задачам «неосновных» воспитателей (руководителей клубов, секций, кружков, психологов и пр.)
6. Попробуйте понять, в чём состоит главный ресурс ЗДВР — что в нём наиболее «чувствительно» к развитию.
7. Проанализируйте доступность существующих источников информации по проблемам воспитания для педагогов.
8. Выстраивайте отношения с внешними людьми в соответствии с их позицией в отношении школы.