



УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

С. Поляков

Ресурсы
школьного воспитания
25 - 41

**В. Наумова,
А. Ершова,
Л. Дьяченко**

Уголок России – отчий дом:
проектируем экспедицию
42 - 47

В. Чумаков

«Нет и еще раз нет курению»
48 - 50

Родительское собрание
«вы точно знаете,
где ваши дети?»
51 - 62



РЕСУРСЫ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ¹

С. ПОЛЯКОВ

Какие бы ценности ни проявились, какие бы цели-задачи ни были бы поставлены, превращение их в реальность зависит от того, по замечательному выражению доктора педагогических наук Исака Фрумина, «есть ли кем взять», есть ли тот человек, та группа людей, которая воспримет эти цели как свои, воодушевится общими ценностями и готов (готовы) будет (будут) многомесячно тратить силы и энергию на их реализацию. У каждой успешной деятельности есть свои «родители». Нет «родителей», рождающих эту деятельность как свою, — нет и серьезного результата.

Вопрос «кем взять» — это вопрос о людских ресурсах, которые могут быть использованы, введены в сферу организации школьного воспитания. **Тема ресурсов** надстраивается и продолжает тему воспитательного потенциала. Эта её **конкретизация, очеловечивание и ценностно-целевое суждение.**

¹ Источник: С.Д. Поляков
Реалистическое воспитание. М.: Педагогический поиск, 2004



УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Состав ресурсов тоже близок к составу воспитательного потенциала, только несколько перегруппированно и скорректированно.

В наш анализ попадёт такой список: **педагоги** как ресурс школьного воспитания, **администрация, технический персонал** школы, **школьники, внешкольные люди и организации, информационные ресурсы**.

Начнём с педагогов. Базовая фигура, от позиции которой существенно зависят реалии воспитания: **классный руководитель**.

Классный руководитель в современной школе — драматическая фигура, а на языке теории управления — ярчайший пример «разбалансировки рабочего места»: требования, рекомендации, функционалы классного руководителя совершенно не соответствуют его возможностям, если исходить из оплаты и наличных пространственно-временных резервов.

Типичная оплата деятельности классного руководителя в городских и поселковых школах — 20%. (Разброс 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 должность «классный воспитатель»).

Перевод этой оплаты во временные нормы даёт 7 часов работы в неделю (расчёт проделан исходя из заданной КЗоТом продолжительности рабочей недели для педагогических работников — 35 часов). Но в 7 часов входит вся работа классного руководителя: с учителями, с родителями школьников, организационно-хозяйственная, с документацией, а не только непосредственная работа 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 с документацией, и работа в методобъединении, и работа с кабинетом и библиотекой, и заполнение журналов, и проведение учебных олимпиад, и т.д.)

Данные нашего исследования (далее автор опирается на результаты исследования, проведённого в 2001 году под руководством Н.Н. Михайловой (Институт педагогических инноваций РАО, Москва), а также прямой расчёт соответствующих временных затрат говорят о том, что уложить «должную» работу классного руководителя (если она делается систематически и добросовестно) в 7 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 всяких справок. За четверть набегают 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 и прочее. Ещё 0,5 часа.

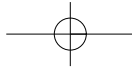
Сумма по этому блоку — 1,5 часа.



[19 — 24]

Концепции
и системы

26



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).

Итог — 2,5 часа.

Непосредственная работа с детьми (классные часы, экскурсии, участие в школьных делах, индивидуальные и групповые беседы, работа с активом, совместная подготовка дел и пр.) — 0,5 часа!!! (7 часов минус 2,5, минус 1,5, минус 2,5).

Мы получили абсурдную цифру — на прямое решение собственно воспитательных задач полчаса в неделю, примерно 4 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) часа 3–4 за 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 расчётной реальности, а в жизни?

Наше исследование 120 классных руководителей в 7 разных по численности и успешности школ Ульяновской области показали, что средний классный руководитель недалеко уходит от расчётной цифры — 7 часов. По всем семи школам средняя цифра 8,6 часа, разброс от 7 до 9 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 же отличаются затраты времени классных руководителей успешных и неуспешных школ?

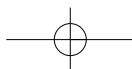
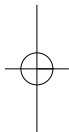
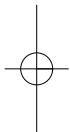
◆ Какие цели не провозглашаются, а реально преследуют классные руководители в своей работе?

◆ 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.





УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Если коллектив, коллективность трактовать как условие для влияния на личность и среду проявления личности, то получается, что реально затраты сил классных руководителей хорошо согласуется с нашим 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-развивательные 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 должностное.

Такая управленческая позиция ведёт к усилению и так широко распро-

странённого среди педагогов состояния фрустрации, а на социально-интеллектуальном уровне — к мифологизации педагогической работы, приписывании ей таких целей, задач, которые объективно недостижимы. Мифологизация помогает фрустрации. (Фрустрация — психологическое состояние человека, возникающее при невозможности достижения значимой для него цели, решения значимой задачи. «Руки опускаются», «Ничего не хочу и не могу», «Отстаньте от меня» — вот её словесные оформления.)

А фрустрация, особенно для эмоционально несильных людей, — путь к неврозам и другим нездоровым последствиям. «Идейный» путь — путь к нездоровью педагогов. (Речь конечно не идёт о тех классных руководителях, которые выбрали себе такую дорогу через осознанное, продуманное самоопределение.) Но рассчитывать управленцу только на этот тонкий слой замечательных профессионалов при реализации школьной воспитательной политики — несерьёзно.

Вторая стратегия — «внутренний секвестер».

Её тезис — в рамках заданного оплачиваемого времени работы обоснованно изменить структуру деятельности классного руководителя. Собственно, это развитие ситуации, обнаруженной нами 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. Резервы такие. Во-первых, изменение смысла работы с дневниками. Устранить его дисциплинирующую функцию и функцию педагогического учёта оценок (в мировой педагогической практике функции документов вро-



[19 — 24]

Концепции
и системы

28



де 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 всё-таки проникающей в школу компьютеризации-информатизации. Использование компьютерной и множительной техники уменьшает время на бумажные дела классного руководителя (через те же стандартные печатные формы планов, отчётов, списков и пр.).

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» в данных 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 «Расширения 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 (диа-





УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

гностическая 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.

Суммируем качества стратегии «Развития ресурсов».

Её достоинства:

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

- ◆ создаёт шанс на построение взаиморазвивающей педагогической среды, осознание воспитателями проблем своей работы, их продуктивного общения;

- ◆ предоставляет ресурс для самообразования педагогов.

Её ограничения:

- ◆ она существует в рамках нестабильных правовых отношений (эксперимент не может продолжаться вечно);

- ◆ «добавочная» деятельность ведёт (особенно в начале и при завершении экспериментирования) к росту «бумажной» работы;

- ◆ возможны обострения отношений между педагогами (как внутри экспериментально-инновационной группы, так и с другими педагогами, а также же администрацией).

И «Секвестр», и «Расширение ресурсов» можно рассматривать как частичное, переходное решение организа-

ционно-управленческих проблем работы с классными руководителями как ресурсами 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 и разрядом ЕТС по-прежнему «экзотическая птица» в педагогической стране. (В реальности бывает и 0,5 и 0,75 ставки, и работа с несколькими классами, но мы будем рассуждать о базовом варианте.)

Самые оптимистические оценки дают их общую цифру по стране — не более 1% от всех классных руководителей (что-нибудь около тысячи-двух тысяч педагогов).

Но если смотреть на перспективу — это та реальность, которая потихоньку, хотя бы в связи с проблемами занятости педагогов в связи с демографическим спадом и с небольшим, но всё-таки ростом финансирования образования, будет нарастать.

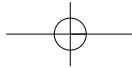
В современной ситуации наиболее распространены три варианта (может быть типа) реализации работы классного воспитателя.

Во-первых, **оплата** за классного воспитателя вводится в школе как **«поощрение»** чаще всего много работающим, но бывает, и другим классным руководителем. Как правило, в этом случае педагоги имеют и немалую учебную нагрузку вплоть до ставки и больше. В школе в этом случае ведётся «двойная бухгалтерия»: на бумаге, в отчётных документах пишутся не реальные временные затраты в деятельности классных воспитателей, а так, чтобы они не пересекались с учебной нагрузкой. На бумаге получается, что такой

[19 — 24]

Концепции
и системы

30



педагог работает ежедневно в школе до 18–19 часов, что, конечно, не бывает. Никаких особых содержательных требований к его работе за пределами обычных требований к классному руководителю со стороны администрации нет. Хотя в этом сюжете есть весьма тонкие места, в том числе с позиций правовых административных, но я на стороне такой администрации. Люди, классные педагоги всерьёз сверхнормативно работают, и поддерживать их надо, даже если средства какие-то не до конца управленчески утрясены.

Второй вариант — это уже 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 1990–1992гг. группой из Института педагогических инноваций РАО под руководством О.С. Газмана и разработывалась, вводилась, опробовалась должность классного воспитателя.

Суть этого варианта — понимание должности **воспитателя класса как работы с проблемами школьника**, с развитием его способности решать свои проблемы и направлять своё 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 владения специфическими, по сути психолого-педагогическими средствами. Без соответствующего обучения и определённой управленческой политики введение такого варианта классного воспитателя — невозможно.

Но вернёмся к обычному классному руководителю — здесь есть что ещё добавить. Во-первых, подчеркнём ещё раз наличие трёх групп классных руководителей: «энтузиастов», «добросовестных» и «невключенных».

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

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

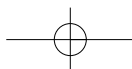
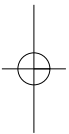
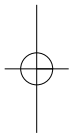
«Невключённые» стараются заниматься деятельностью классного руководителя как можно меньше, сводя свои временные затраты на воспитательную работу к минимуму, в пределе к нулю.

Наше небольшое исследование по школам Ульяновской области дало такой расклад: «энтузиастов» — 14% (максимальная цифра в одной особенной школе — 25%), «добросовестных» — 76%, «невключенных» — 10%.

Управленческая политика в отношении энтузиастов почти очевидна: поддерживать, поощрять, иногда не мешать, иногда терпеть (если характер энтузиастов «не сахар») и, если возможно, выводить их в 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 своих ребят, чего от кого ждать хорошего или плохого, и действующие в основном по ситуации, по случаю. Никаких особых, последовательных целей такой классный руководитель не ставит (имеется в виду не на бумаге, а в реальности своей





УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

работы). Им управляют ситуации, дети, собственные настроения, ну может быть ещё, смутный, неопределённый образ хорошего педагогического поведения.

Второй тип — **соответствующие** (соответствуют требованиям администрации и ожиданиям коллег). Это те педагоги, которые более-менее чётко выполняют основные требования администрации. Это те педагоги, что 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 «соответствующего» педагога могут быть и неплохими.

Ещё один вариант — **«формалисты»** (не как формально работающие, а как хватающиеся без каких-либо серьёзных оснований за какую-нибудь увиденную форму воспитательной работы как образец и тянущие её в свой класс). 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 те классные руководители, что формулируют, ставят свои цели педагогической работы, верят в правильность своих целей и стремятся их достигнуть. Но так как сами эти цели оказываются завышенными, утопичными (в духе всестороннего, духовного и т.п. воспитания) результат не получается. Такой педагог (если он действительно верит в свои цели) оказывается фигурой драматичной.

Пятый вариант — **реалисты**. Это классные руководители, ставящие ограниченные, вроде бы частные цели

и достигающие их через соответствующие этим целям способы, формы, методы работы. Среди реалистов есть разные уклоны. 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 — более-менее систематически организуют командные и индивидуальные конкурсы, создающие у ребят опыт поведения в ситуациях групповой или личной конкуренции, четвёртые стремятся вызвать групповые, коллективные переживания, эмоции.

Наконец — **«невключенные»**. Они тоже имеют свои подгруппы: от идейных противников воспитательной работы до тех, для кого вся педагогическая деятельность — случайна и не значима.

Использование, актуализация, развитие деятельности классного руководителя как ресурса школьного воспитания невозможны без понимания кто есть кто и какие управленческие заходы сделают его, классного руководителя, деятельность вкладом в развитии воспитания в школе.

Основа, исходное ядро такой управленческой работы, может быть сформулирована в следующих положениях:

- ◆ **анализ особенностей** школьных классных руководителей, их отношения к своей деятельности и к организации воспитания в школе;

- ◆ **выработка** проблемными группами, специально подобранными с учётом школьного и педагогического стажа воспитателей, основополагающего документа о деятельности классных руководителей в данной школе;

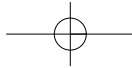
- ◆ **обсуждение и утверждение** его на уровне методобъединений классных руководителей или педсовета;



[19 — 24]

Концепции
и системы

32



♦ процедура официального **подписания** этого документа администрацией и классными руководителями;

♦ **доступность** этого документа («каждому педагогу — в руку»);

♦ **при принятии в школу** нового педагогического работника, совместный с представителем администрации его разбор и публичная процедура подписания;

♦ пересмотр и **переутверждение** документа (раз в 3–5 лет).

Вот, пожалуй, и всё о классных руководителях как ресурсах воспитания в школе.

Перейдём теперь к администрации.

Опора, главная удерживающая сила, **«крыша»** воспитания в школе — это **директор**. Но главная реализующая сила, повседневный **мотор** школьного воспитания — **заместитель директора по воспитательной работе**.

Поэтому начнём с него.

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

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

Начнём с **направленности**. В 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).

Сами эти направленности можно раздробить, трансформируя концепцию

педагогических центраций учителя А.Б. Орлова. По Орлову (с нашим добавлением), имеется семь центраций (приоритетных сфер интересов) педагога: на переживании своего статуса, на мнениях администрации, коллег, родителей, на интересе к содержанию и способам педагогической работы, на развитии коллектива и на развитии 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;

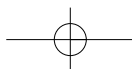
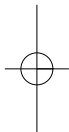
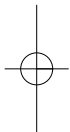
♦ центрация на мнениях внешкольных статусноверхних людей (специалистов управлений образования и др.);

♦ 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 какому-то 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





УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

центрацией, то зам. директора, по существу, уходит от своих функций в сторону более частной работы — организации определённого вида деятельности.

Разберёмся теперь со второй интегративной характеристикой ЗДВР — его **компетентностью**.

Пожалуй, её можно разделить на четыре блока: «педагогическую», «управленческую», «дипломатическую» и «научно-методическую» (все названия условные).

Под педагогической компетентностью здесь имеется в виду умение взаимодействовать со школьниками, непосредственно организуя их деятельность (организаторская компетентность) и строя определённое 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 на бумаге и в жизни грамотно управленческую стратегию, а также умение строить, (под задачу) отношения с педагогами и коллегами, с администрацией.

Примыкает к управленческой компетентности — **дипломатическая**: умение выстраивать определённые отношения, влиять на внешкольных значимых людей, в том числе «верхних», в образовательной государственной иерархии.

Наконец **научно-методическая компетентность**: осведомлённость в психологических, педагогических, методических идеях, концепциях, разработках, имеющих отношение к деятельности зам. директора по воспитательной работе.

Вот такая, довольно краткая, характеристика компетентности ЗДВР тем

не менее может быть использована самим заместителем директора для самоанализа или другими управленцами для характеристики его работы. 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 данной составляющей не выражены.

Третья интерактивная характеристика педагога (по Л.М. Митиной) — эмоциональная гибкость. Для ЗДВР она, пожалуй, 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.

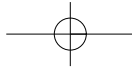
Аналитически опять-таки можно ввести какую-нибудь другую градацию вроде предыдущей +, +-, — +,— и сделать самому зам. директору или другим заинтересованным лицам вывод о данной ресурсной составляющей.



[19 — 24]

Концепции
и системы

34



Интеграцией этих интерактивных характеристик является **феномен авторитета** заместителя директора по воспитанию у школьников, у педагогов, у администрации. (Напомним что авторитет, по модели А.В. Петровского, имеет три измерения: статус, референтность как значимость мнений и атрактивность как внешняя интересность, притягательность.)

Собственно, этот авторитет, эти авторитеты и есть обобщённый ресурс зам. директора. А уж признание окружающими (детьми и взрослыми) права ЗДВР влиять, властвовать, лидировать, руководить являются следствием.

Но кто он, типичный, более-менее состоявшийся заместитель директора школы по воспитательной работе?

Это женщина 30-40 лет, с опытом успешного классного руководства и опытом вожатской деятельности в восьмидесятые-девяностые годы; с ненулевыми амбициями; человек энергичный, немножко «громкий», стремящийся учить педагогов; не боящийся взаимодействия с детьми; умеющий работать с группой людей, но не очень этим увлечённый; ощущающий разрывы, напряжение, нестабильность своей должности и своей деятельности.

О заместителях директора по воспитанию — всё.

Перейдём к следующему ресурсу — **директору школы**.

Его ресурсные уровни могут быть описаны названием определённых типов директоров школ с точки зрения интересующего нас аспекта.

1. Лидер воспитательной политики в школе — задающий стратегические, общие рамки, устремления школы в сфере воспитания, компетентный участник аналитической работы и ключевых школьных событий.

2. Компетентный поддерживатель — лидерские стратегические

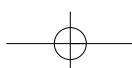
функции в сфере воспитания у зам. директора, но директор **по запросу заместителя** включается и весьма компетентно в обсуждение, анализ стратегии, тактики, проблем, результатов воспитания в школе (он что-то вроде компетентного ситуативного методиста).

3. Некомпетентный поддерживатель — его поддержка в этом случае смещается из сферы собственно организации воспитателя в дипломатическо-хозяйственную сферу — договориться, пользуясь своими связями и статусом с нужными людьми, добыть какие-то средства и инструменты, срегулировать, если необходимо, отношения ЗДВР с коллегами в администрации.

4. Не вмешивающийся — в этом случае деятельность ЗДВР пускается более-менее на самотек, как отдельная сфера, которой директор касается только в отдельных случаях (чаще всего в формальных ситуациях), но в то же время и не мешает своему заместителю (чаще всего это неопытный директор при опытном ЗДВР, либо директор замученный хозяйственно-административными проблемами).

5. Некомпетентный, мешающий — директор школы без личного опыта успешной воспитательной работы, не ориентирующийся ни в теории, ни в методике, ни в специфике работы заместителя директора по воспитанию, но имеющий свой собственный миф о том, что и как надо делать в воспитательной сфере — весьма далёкий от реальных проблем и реальной воспитательной деятельности.

Подвариант этого типа — директор школы, бывший зам. директора по воспитательной работе или начальник летнего лагеря, воспринимающий свою деятельность как успешную и «навешивающий» её на совершенно другую ситуацию и другого человека (своего зама).





УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

О директоре — всё.

Следующий предмет ресурсного анализа — заместитель директора по учебно-воспитательной работе (**завуч**). Имеются в виду, прежде всего, завучи по старшим и средним классам. Нередко это люди старше по возрасту, чем заместители по воспитательной работе, часть из них бывшие ЗДВР или (в советские времена) организаторы внеклассной работы.

Проведём снова типологию завучей, подобную директорской.

◆ **Заинтересованно-партнёрские отношения** с ЗДВР, нередко с личными приятельскими отношениями. Конечно, в этом случае вероятность конструктивного взаимодействия даже общих проектов велика. Правда, в этих отношениях иногда присутствует элемент ревности по поводу учителей, которые, если зам. по воспитанию обнаруживает компетентность и в учебной, прежде всего инновационно-учебной сфере, начинают «уходить» от авторитетного завуча.

◆ **Позиция знающего методиста.** Она уже не партнёрская, а несколько сверху, лекторская — но конструктивная. Чаще реализуется в ситуации начинающего зама по воспитанию и опытного завуча, прошедшего в своё время путь ЗДВР и считающего те годы, ту деятельность для себя важной, значимой, успешной.

◆ **Дистанционно-равнодушная позиция.** Чаще встречается в случае, если завуч не проявляет и не проявлял интереса к воспитанию как значимой деятельности, либо он просто уставший от школы человек.

◆ **Защитно-агрессивный тип.** Это завуч из несостоявшихся, неуспешных классных руководителей или замов по воспитанию, а также с перешедшей разумные границы ревностью к успешному или просто молодому, яркому ЗДВР. Агрессия — здесь форма защиты

от своей несостоятельности, неуспешности в воспитании или в отношениях. Для ЗДВР, конечно, это самый трудный случай.

О тактиках поведения заместителя директора по воспитательной работе с директорами и завучами поговорим в управленческой части нашей работы.

Следующая «ресурсная фигура» — **вожатые**. Типичная школьная вожатая — семнадцатидвадцатилетняя девушка, не учившаяся на педагога или заочница педвуза, «заглянувшая» в школу, точнее на эту должность на год-два-три.

Решающие её ресурсные характеристики: интерес — неинтерес к успешности в общении, деятельности с детьми и детский опыт коллективности.

Сортировка получается такая. (мы не обсуждаем два особенных сюжета: опытная, заинтересованная вожатая, и вожатая по совместительству с ведением большой учебной нагрузки):

◆ **Наличие** привлекательного, **радостного опыта** школьной активности (участия, проявления в школьных делах и в их организации). Такой опыт автоматически создаёт интерес к повторению его не со сверстниками, а с другими школьниками.

◆ **Отсутствие** такого яркого опыта, но **стремление к общению**, к взаимодействию со школьниками.

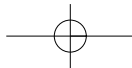
◆ **Отсутствие** соответствующего опыта, **детей опасается**.

Может быть, самое главное в вожатых — это возможность обучаемости, наращивания ресурса. Конечно, наиболее проблематично это для третьего типа вожатых. То, что средства обучения — наращивания ресурса должны быть специфичны («паровозом» должно идти участие, проживания вожатско-детских или модельных межвожатских ситуаций и только «вагончиком» — чтение и слушание лекций) — очевидно.

[19 — 24]

Концепции
и системы

36



Перейдём теперь к особому педагогическому народу: **педагогам дополнительного образования, психологам, социальным педагогам.**

Руководители кружков, клубов, секций (иногда это школьные учителя, иногда люди со стороны: от работников учреждений дополнительного образования до вузовских работников) имеют различные ориентации, которые можно развести по позициям **«мастер»** и **«воспитатель»**.

Первые стремятся передать детям прежде всего свои умения и знания об умениях; вторые — увлечь смыслом деятельности, построить отношения между ребятами, развить какие-то личностные качества. Вторые, на первый взгляд, — носители большего ресурса для школьного воспитания, но ресурс «мастеров» тоже может оказаться весьма большим если они будут чувствовать заинтересованность школы в результатах своей деятельности: деятельностном продвижении учеников.

Казалось бы, **школьные психологи**, несомненно, на стороне воспитания. Но это не всегда так. Их позиция в отношении воспитательных усилий школы складывается из пяти частных позиций — оппозиций: воспринимают ли они себя принадлежащими к педагогическому сообществу в школе, работающей на цели воспитания, или нет; знают ли они педагогические традиции школы, стремятся ли в них вписаться или нет, не знают, не стремятся; является ли работа с личностью, с её проблемами, развитием приоритетной ценностью данного психолога как практического работника или его интересы скорее в сфере диагностики и анализа собственно учебных ситуаций; стремится ли он к совместной работе (большинство психологов склонны к этому) или нет; наконец как сложились личные и деловые отношения психоло-

га с заместителем директора по воспитательной работе.

Менее ясная, впрочем, и более редкая фигура в школе — **социальный педагог**. Спектр его обликов: от собирателя бумаг по образовательным, юридическим, социальным инстанциям до псевдонима классного воспитателя (впрочем, класс у такого воспитателя, как правило — «не мёд»). Социальные педагоги, если они более-менее обученные или увлечённые люди, — хороший ресурс. Важно только найти ему точное место приложения сил.

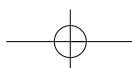
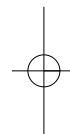
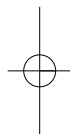
На границах педагогического коллектива выстраивается целая группа других персоналий: **библиотекари, охранники, повара, завхоз, технические работники, лаборанты, секретари**. Иногда сила их влияния, а то и авторитет для школьников сопоставимы с влиянием педагогов.

Что же приводит этих непедagogических по должностям людей в ресурсы воспитания?

Во-первых, чувство принадлежности к школьному сообществу, к общей взрослой команде (самый яркий пример, который на эту тему мне приходилось видеть, когда в одной из школ Ульяновска, на Дне рождения школы поварское сообщество, охранник, технички, зам. директора по хозяйственно-административной части вместе с педагогами и со школьниками с энтузиазмом пели гимн школы — и текст знали, и блеск в глазах был).

Во-вторых, позитивные отношения к педагогам и администрации (в том числе, персонально к зам. директору по воспитанию); в-третьих, в школе учится свой, «личный» ребёнок, и школа ему нравится; в-четвёртых, «проклюнулась» мечта о нереализованной, педагогической судьбе.

Школьники тоже могут рассматриваться как ресурс воспитания, то есть педагогический ресурс, прежде





УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

всего те из них, кто имеет квазипедагогическую или социотехническую позицию и соответствующий опыт.

Нередко этот опыт, эта 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 разводят школу (как «скучное место») 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 свою способность и обучить этому «следующего». Педагогические — стремление быть заботливым и заботящемся 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 теперь за стены школы — здесь есть тоже ресурсы ШКОЛЬНОГО воспитания: **родители, методисты — специалисты, другие школы, информационные источники** и просто педагоги.

О родителях. Разовьём тему, намеченную в главе «Потенциал»: отношение родителей к школе. Активные родители, с доверием относящиеся к школе, стремящиеся участвовать в её жизни, могут иметь различную мотивацию этой активности. Если эта актив-

ность обращена на внеурочную деятельность с детьми, то мотивом может быть и **стремление властвовать** (поднять свой статус, свою оценку принятия детей), и стремление заявить, **реализовать свой деятельный, творческий потенциал**, и стремление **помочь делом** классному руководителю, администратору, и 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 более-менее официальный школьный статус — руководителя кружка, клуба, участника каких-то совместных советов, комиссий, решающих реально какие-то проблемы организации воспитания — форма реализации этого ресурса.

Но в таких же позициях могут оказаться люди и неродительского статуса (какие-то общественники; заинтересованные студенты; бывшие выпускники; фанаты своего дела, обернувшиеся к ребятам). Если эти люди более-менее в рамках психической нормы, привлекать их к жизни школы, поддерживать — верный ресурсный ход, только с оглядкой, с нахождением для них точных мест, функций, задач.

Особенно благодетелен в этом плане ресурс тянущихся к школе недавних выпускников. Особая промежуточная позиция этих выпускников: уже не школьники, но ещё и не ушедшие в свои профессии и взрослые заботы люди, делает уникальным их место и предназначение в развитии школьного воспитания. Другое дело — этот ресурс есть, только если школа для выпускников является притягательным, светлым воспоминанием, побуждающим хотя бы на время нырять, окунаясь в свой прошлый мир.

[19 — 24]

Концепции
и системы

38

С. ПОЛЯКОВ

РЕСУРСЫ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ



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 поддерживать школьных педагогов в пределе, если готовы «учиться у школы», то это плюс-ресурс. Если же специалисты некомпетентны, закрыты, в качестве главного мерила используют свой прошлый опыт или абстрактную нормативность, идущую от верхних управленческих структур, то получается минус-ресурс, антиресурс, мешающий школьному воспитанию.

Воспитательный **ресурс непедагогических верхов** (главы администрации района, мэра и т.п.) определяется его статусом и его воспоминаниям о школьной жизни (значимостью школьных событий в детские годы), переносом на отношения со школьниками во круг школьных мнений и установок собственной семьи. Как правило, эти люди в школе ощущают себя скованно и ведут себя неадекватно. Если мы хотим, чтобы их ресурс срабатывал необходимо постараться **здать** им **способ** действий говорений, поведения в школе.

В какой-то мере это касается и **других гостей школы** (ветеранов, представителей разных организаций, партий и т.п.). Кстати, регулировку проявлений этих людей в школе логично брать на себя директору школы или совместно директору и ЗДВР.

Иногда воспитательным ресурсом являются и **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 «чего взять», чему поучиться. (Кстати эти, другие, могут оказаться хорошим зеркалом, в котором школьники и педагоги данной школы обнаружат свою силу, значимость, умелость.)

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

Наконец, **информационные источники: книги, журналы, методические разработки**. Кроме факта их наличия в поле зрения зам. 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 педагогический читатель воспринимает их не как образец нормы, а как существующий вариант, если автор текста излагает не только свои суждения и результаты, но и путь, поиск, процесс движения к этим результатам; если тексты пишутся «из ситуации» близкой к ситуации читателя; если они подчеркнуты 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.



39

Технологии
и инструментарий
[63 — 76]





УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

За этими нашими воспитательно-ресурсными размышлениями стоит более широкая **проблема педагогических текстов** (научных, методических, журналистских) и читателей-практиков.

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 преподносит через текст автор, или в его сознании вырабатывается иной смысл, иная тема). Например, книга о воспитательной системе школы 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 «Ах, это сельская школа, у нас в столице всё другому» и т.д.).

Другие имеют скорее индивидуально-психологическую природу. Зам. 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 до-

верием скорее отнесётся к ярким образным журналистским или литературным текстам.

Есть и другие разведения 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.

Вот на этом и остановимся в наших рассуждениях о ресурсах организации воспитания в школе.

Пришло время резюме.

Сделаем это в форме обобщённых портретов высококурсовой (А), слаборесурсной (Б) школ и памятки для руководителей.

Школа А

— В школе классные руководители тратят не менее 50% своего рабочего времени непосредственно на работу со школьниками. Количество воспитателей-энтузиастов — 25–30% от всех педагогов. Практически все классные руководители компетентны в базовых воспитательных умениях: организации групповых обсуждений, проведении коллективных творческих дел, индивидуальном общении со школьниками, управлении их поведением.

Директор и завуч школы компетентны и заинтересованы в организации воспитания.

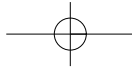
ЗДВР проработал(а) более трёх лет, в его работе преобладают внутренние мотивы, он компетентен в организации деятельности школьников, в построении отношений с классными руководителями, в разработке управленческой политики в сфере воспитания.

Руководители кружков, клубов, психолог, социальный педагог, библиотекарь ориентированы на воспитательные ценности.

[19 — 24]

Концепции
и системы

40



Слой старшеклассников и подростков, заинтересованных в личном участии в организации интересной жизни в школе, не менее 30%.

У родителей учащихся значительно преобладает (не менее чем у двух третей) позиция поддержки усилий школы в сфере воспитания.

Непедагогические работники школы чувствуют себя членами «школьной команды».

Внешние специалисты-методисты компетентны и открыты к проблемам, интересам школы.

Существуют дружественные школы, отношения с которыми носят характер совместной взаимозаинтересованной деятельности.

Для педагогов доступны информационные ресурсы.

Школа Б

Классные руководители тратят на непосредственную работу со школьниками менее 20% своего рабочего времени. Единицы классных руководителей компетентны в базовых воспитательных умениях. Директор школы и завуч не компетентны и не заинтересованы в организации воспитания в школе.

ЗДВР — новичок в должности без опыта успешного воспитательной деятельности в прошлом. В его работе преобладают внешние мотивы, но и они сильно не выражены.

Руководители кружков, психолог не ориентированы на участие в школьном воспитании.

Старшеклассников, подростков, заинтересованных в организации интересной жизни в школе, менее 3%.

Заинтересованных в участии в школьном воспитании родителей практически нет.

Внешние методисты-специалисты некомпетентны и ориентированы на жёсткую нормативность, долженствование.

Информационные ресурсы, помогающие организации воспитания, недоступны для большинства педагогов.

Вот такая картина.

А теперь **резюме-памятка-обращение** к руководителям школ.

1. Думайте над тем, «кем взять» цели и задачи воспитания.

2. Анализируйте временные затраты классных руководителей, их компетентность, учитывайте факт существования энтузиастов, поддерживайте энтузиастов.

3. Анализируйте конструктивность взаимодействия и возможности членов администраций.

4. Задайте себе вопрос: сколько ваших школьников готовы участвовать добровольно в организации школьной жизни? Нарращивайте этот ресурс.

5. Присматривайтесь к отношению к воспитательным задачам «неосновных» воспитателей (руководителей клубов, секций, кружков, психологов и пр.)

6. Поймите, в чём состоит главный ресурс ЗДВР, в каком из его интересов, умений, что в нём наиболее «чувствительно» к развитию.

7. Анализируйте доступность для педагогов существующих источников информации по проблемам воспитания.

8. Стройте отношения с внешними для школы людьми в соответствии с их позицией в отношении школы.

