

# РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ



**Дмитрий Григорьев,**  
кандидат  
педагогических  
наук

«Самостоянье человека — залог величия его». В этих словах А.С. Пушкина выражено кредо воспитания самостоятельности человека — одной из важнейших ценностей нашей культуры. А раз так, то остаётся актуальной проблема детского самоуправления, которое является и источником, и высшим проявлением самостоятельности детей в пространстве школьной, а шире — социальной жизни. На страницах «НО» авторы попытались ответить на вопрос: почему в российских школах нет подлинного самоуправления? (см. НО, 2004. № 1.) Острота ключевых ответов и сегодня, к сожалению, несколько не уменьшилась:

- организаторы школьного ученического самоуправления — учителя. Но они не смогли его организовать даже в своей среде, сделать органичной частью своей жизни;
- развитие ученического самоуправления носит кампанейский, несистематичный характер и потому, едва начавшись, быстро сходит на нет;
- угасание ученического самоуправления, а то и его развал происходит от того, что ребятам не предоставляют достаточных полномочий для исполнения их обязанностей; для защиты их интересов, их прав;
- детское самоуправление нередко носит исключительно ритуальный, а по сути — фиктивный характер, идея самоуправления не доводится до логического завершения — обучения и воспитания всех детей навыкам самообразования, самовоспитания, саморазвития, самореализации и т.д. — то есть до управления собственной жизнью.

Как же преодолеть негативные тенденции в детском самоуправлении? Что может сделать для этого классный руководитель?

Самоуправление — один из способов организации совместной деятельности людей, наряду с руководством и управлением.

Совместная деятельность в режиме руководства предполагает взаимодействие руководителя и исполнителей. Руководитель задаёт цель, объект, предмет деятельности, определяет средства и способы её осуществления, отслеживает её ход и оценивает результат. Исполнители воплощают в жизнь волю руководителя, оставаясь в значительной мере безынициативной стороной взаимодействия.

В режиме управления взаимодействуют управленец (менеджер), задающий цель, объект, предмет деятельности, и специалисты-практики, каждый из которых владеет определёнными средствами и способами деятельности. Совместными действиями они достигают желаемого результата, который совместно же и осмысливают, рефлексировать.

В режиме самоуправления взаимодействует общность (коллектив) людей, совместно определяющих цель, объект, предмет деятельности, договаривающихся о средствах и способах её реализации. При этом возникают особого рода отношения, которые придают их взаимодействию характер сотрудничества, совместного бытия (со-бытия) в пространстве деятельности и общения. Со временем подобные со-бытийные отношения становятся основой дальнейшего развития, совершенствования деятельности. Более того, как показывают исследования психологов, со-бытие людей в общности делает каждого из них самобытной личностью, творческой индивидуальностью. Это обстоятельство чрезвычайно актуализирует вопрос о детском самоуправлении — «самоорганизации детей в мире взрослой жизни» (В. Слободчиков).



В отечественной педагогике самоуправлению детей, подростков, юношества уделялось большое внимание. Оно рассматривалось как необходимое условие нормальной жизнедеятельности школы, а его отсутствие или имитация — как симптом болезни школы и общества. «Только там, где есть общественная жизнь, есть потребность и возможность самоуправления, — писал в начале XX века выдающийся русский педагог С.И. Гессен. — Где её нет, там самоуправление вырождается в фикцию или игру».

В педагогике советского периода, начиная с А.С. Макаренко, утверждается понимание самоуправления как формы организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающей развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений, в достижении общественно значимых целей. В качестве одного из ключевых детских коллективов, где должно быть развёрнуто самоуправление, рассматривается школьный класс.

Реализация ответственных поручений в классе, создание органов самоуправления — секторов, комитетов, штабов, разделение класса на группы (звенья, бригады, команды), соревнования и кооперация между ними, работа в режиме коллективного творческого дела — всё это возникшие в советские годы и хорошо зарекомендовавшие себя способы организации внутриклассного самоуправления. К сожалению, и в то время, и сейчас нередки случаи имитационного использования этих способов, когда взрослые лишают детей и подростков реальной самостоятельности и ответственности за свои решения и поступки.

Я убеждён, что детское самоуправление нельзя форсировать. До него надо дорасти самому классному руководителю в процессе *педагогического самоуправления*, ибо невозможно развивать и поддерживать самодеятельность детей, будучи несамодетельным, «винтиком»

в организационной «машине» школы. Классный руководитель призван помочь дорасти до самоуправления своим воспитанникам посредством *детско-взрослого самоуправления*. И только тогда заветные слова «дети сами» не останутся пустой декларацией, а воплотятся в жизнь подлинным *институтом детского самоуправления*.

### **Классный руководитель как лидер педагогического самоуправления**

Эмоциональное общение и совместная деятельность с детьми, доверительные отношения с ними, понимание мира их интересов и увлечений, позиция значимого взрослого в детском сообществе — вот лишь часть того, что приобретает педагог как классный руководитель, по духу, а не по букве реализующий свою профессиональную роль. Именно в этом, а не в скудной (да ещё и обременительной по отчётности) прибавке к заработной плате привлекательность классного наставничества для многих учителей. Однако опытные классные руководители прекрасно понимают, что «спектакль одного актёра» хотя и может быть интересным, но вряд ли станет эффективным без поддержки других учителей. Эта поддержка может быть стихийной, а может быть институционализирована в рамках *педагогической команды класса*.

Педагогическая команда класса — добровольное и неформальное объединение учителей, преподающих в классе. Это реальный институт педагогического самоуправления: учителя собираются и действуют не по приказам и распоряжениям администрации, а по собственной воле. Взаимодействие педагогов в рамках команды позволяет не только обеспечить единство профессиональных взглядов и подходов к разрешению конкретных проблем классного сообщества, но и актуализировать вопросы воспитательной деятельности в сознании педагогов, подвинуть к личностно-профессиональному



совершенствованию. А классному руководителю как лидеру команды это даёт возможность освободиться от стереотипа «мероприятийного воспитания».

На наш взгляд, потенциал самоуправляемой команды педагогов класса складывается из таких составляющих:

1. Согласия педагогов относительно:

- значения воспитания и его места в структуре педагогической деятельности;
- целей, ценностей, содержания воспитания в современных условиях;
- социально-психологического портрета класса и каждого учащегося;
- использования тех или иных форм, методов, средств учебно-воспитательно-го процесса.

2. Характера и уровня развития профессиональных отношений членов педагогической команды класса, складывающихся в ходе:

- партнёрского взаимодействия в решении проблем обучения и воспитания;
- профессионального самообразования и саморазвития;
- формирования и реализации корпоративной системы норм, прав и обязанностей.

3. Характера и уровня развития межличностных отношений педагогов как субъектов педагогической команды класса.

4. Способности классного руководителя обрести лидерскую позицию в педагогической команде (которая, как известно, не фиксируется, а присваивается сообществом неформальным образом).

Возрастание потенциала педагогической команды класса, как показывает практика, определяется развитием не какой-то отдельной, а всех названных составляющих в комплексе. Однако для конкретной команды педагогов та или иная составляющая может играть системообразующую роль. В соответствии с этим можно выделить несколько типов педагогических команд со специфичной организацией самоуправления.

Для *первого типа команды* (назовём его, условно, *вербальным*) характерна сосредоточенность педагогов на

совместном обсуждении проблем профессиональной деятельности, обмене информацией о состоянии дел в классе, психологическом микроклимате, возникших проблемных ситуациях и конфликтах. Основной формой педагогического взаимодействия здесь становятся малые педсоветы, педагогические консилиумы, «круглые столы», а содержанием — ситуативное реагирование. Классный руководитель в такой команде занимает, как правило, позицию руководителя-координатора, обеспечивающего «встречу» всех педагогов класса. Серьёзный недостаток педагогических команд «вербального» типа — сосредоточенность на опе-



ративных мерах в ущерб превентивным, проектировочным действиям.

Отличительная особенность *второго — деятельностного — типа педагогической команды* — высокий уровень самоуправления учителей в процессе взаимодействия. Педагоги здесь стремятся к включённым в повседневную деятельность формам партнёрского взаимодействия (уроки межпредметного диалога, совместные консультации для родителей и т.п.), самообразованию и обмену опытом. Позиция классного руководителя в такой команде — позиция равноправного участника педагогического



самоуправления, а также педагога-психолога, более других осведомлённого о психологическом микроклимате в классе и информирующего об этом своих коллег.

Для *третьего — отношенческого — типа педагогической команды* характерен акцент на поддержании и развитии определённых межличностных отношений. Совпадение личностных целей, ценностей, установок, тяготение к неформальному общению приводят учителей к таким формам сотрудничества как «педсовет за чашкой чая», «педагогический театр» (творческие выступления учителей перед родителями и учениками), а также к совместным экскурсиям, турпоходам, культпоходам и т.д. Учителей волнует не только профессиональное, но и собственное личностное развитие, поэтому в арсенале команды — тренинги общения и личностного роста, психотехнические практики, различные игровые процедуры. Классный руководитель в «отношенческой» команде, — как правило, признанный лидер, и именно его отношения с коллегами определяют эффективность их совместной деятельности.

Приведённая типология не является строгой, а сами типы педагогических команд — вербальный, деятельностный, отношенческий — могут существовать как в чистом, так и в смешанном виде. Однако, опираясь на типологию, классный руководитель имеет возможность организовать самоуправление в команде вокруг наиболее соответствующего её природе фактора.

С чего же начать формирование самоуправляемой команды педагогов? На мой взгляд, с предложения классного руководителя к своим коллегам заполнить небольшую анкету.

#### Анкета «Педагогическая команда»

1. Хорошо ли Вы знаете класс, в котором преподаёте? Определите главные, на ваш взгляд, проблемы класса.
2. Хотели бы Вы в своей работе с классом опираться на поддержку коллег и классного руководителя? Каковы содержание и формы подобной поддержки?
3. Определите стиль деятельности других педагогов класса, их педагогические умения, сильные стороны как личностей и профессионалов.
4. Кто из педагогов класса ближе Вам по духу, по «педагогической философии»?
5. Назовите тех педагогов класса, кто, на Ваш взгляд, замечательно владеет умениями: а) эмоционально воздействовать на воспитанников; б) организовать их; в) воодушевить; г) установить дисциплину; д) сдружить; е) поговорить по душам; ж) провести интересное дело; з) выйти из конфликта. (Список можно продолжить.)
6. Сколько времени необходимо, чтобы возникла команда педагогов? Это естественный или управляемый процесс? Почему Вы так считаете?
7. Возможно ли, что не слишком успешный педагог состоит всё-таки как профессионал благодаря совместной деятельности учительской команды? Что для этого должна предпринять команда, а что — он сам?
8. Команда педагогов — это сумма качеств её участников или нечто большее? (Дайте развёрнутый ответ)

Анализ классным руководителем полученных ответов, их проблематизация в общении с коллегами должны послужить основанием для самоопределения педагогической команды класса. Если классному руководителю удастся объединить вокруг себя не только педагогов, но и родительскую общественность, то речь может идти уже о *социально-педагогической команде класса*.

### Детско-взрослое соуправление в классе

Соуправление детей и взрослых и собственно детское самоуправление — близкие по духу, но всё-таки разные понятия. Если в первом случае дети и взрослые являются равноправными партнёрами в общей деятельности, то во втором — у взрослых есть только право помогать детям, дети же могут как запросить помощи взрослых, так и обойтись без неё.

Детско-взрослое соуправление деятельностью — ключевой аспект понимания воспитания как личностно-развивающего со-бытия взрослого и ребёнка. Воспитание начинается, когда во время встречи с ребёнком взрослый совершает духовное усилие, направленное на приобщение ребёнка к миру человеческих норм и ценностей. Если ребёнок откликается на это усилие, резонирует ему, выходит из встречи со взрослым в идеальный (духовный) план, тогда и происходит *событие воспитания* (физическая встреча становится со-бытием личностей). Воспитание — дискретная (прерывная) практика, осуществляющаяся постоянным возобновлением целе- и ценностно-ориентированных детско-взрослых встреч (событий).

Важнейший аспект любого события — его недетерминированность, оно не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Нельзя точно указать, когда, где, при каких обстоятельствах произойдёт событие. Но при этом его ни в коем случае нельзя понимать лишь как особую, пусть



предельно впечатляющую и удивительную, но случайность. Событие предполагает очень серьёзную и напряжённую работу и переживание. В воспитательном событии мы не можем решить за ребёнка, отвечать ему на наше духовное усилие или игнорировать его. Не в наших силах (а точнее — не *только* в наших) осуществить совместное бытие; в наших силах сделать его *вероятным*.

Классические педагогические ситуации проектируются как закрытые, с предreshённым исходом (особенно это характерно для традиционного учебного процесса с его логикой «не знал — узнал, не умел — научился»). **Но в сфере воспитания, где принципиальное значение имеет возвращение воспитанником в себе тех или иных качеств, возникает проблема: как возможно при таком детерминистском подходе авторство человека в построении обстоятельств собственной жизни? То самое авторство, без которого нет личности и индивидуальности?**

Проектирование *педагогических ситуаций как вероятных событий воспитания* предполагает, что педагог выстраивает свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с воспитанником, обязательно предполагая (а по возможности — иницилируя) личностное самоопределение ребёнка. Педагогические ситуации такого рода являются открытыми, непредreshёнными, содержащими в себе поле путей развития.

Несмотря на то, что в последнее время произошёл очевидный поворот педагогической науки и практики к вопросам воспитания, наметилась тенденция к системной организации и конструктивной технологизации воспитательного процесса, многие классные руководители продолжают оставаться на позициях «мероприятийного» воспитания и субъект-объектных отношений с воспитанниками. Качественные изменения в деятельности этих педагогов возможны, если им удастся перевести свою работу *в режим воспитательных событий*.

Покажем сущность перехода от воспитательного мероприятия к воспитательному событию на примере культурного перехода класса в театр.

Обычно это действие происходит по такой схеме:

- распространитель театральных билетов приходит в школу;
- классный руководитель по своему усмотрению выбирает спектакль и сообщает об этом учащимся;
- школьники в добровольно-принудительном порядке сдают педагогу или ответственному однокласснику деньги на билеты;



- класс идёт на спектакль (чаще всего такой поход всего лишь возможность для ребят «потусоваться» вне стен дома и школы; только случайно он может стать для кого-то личностно значимым культурным событием);

- обсуждение спектакля, если и происходит, то носит спонтанный характер.

Превращая поход класса в театр из формальной акции в событие воспитания, педагогу предстоит создать ситуацию совместного бытия школьников в контексте культуры. Сделать это классный руководитель может, например, так:

- вместе с учащимися встретиться с распространителем театральных



билетов, обсудить заинтересовавшие их спектакли и выбрать наиболее привлекательный (при этом возникает ситуация личного самоопределения школьников, формируется потребность и мотивация к просмотру спектакля);

— организовать составление школьниками приветственного обращения к театру, где ребята обещают соответствовать «букве и духу» театра, просят актёров о встрече после спектакля и т.п. (подобное обращение ориентирует школьников на добровольное и ответственное соблюдение норм и правил поведения);

— договориться с работниками театра о том, что кто-то из них встретит ребят перед началом спектакля, введёт их в театр, ознакомит с театральной субкультурой (планируемый результат — более глубокое и осмысленное восприятие культурного события);

— организовать после окончания спектакля встречу школьников с актёрами, режиссёром, художником спектакля, где ребята смогут задать волнующие их вопросы, поделиться своими впечатлениями (диалог с другими участниками культурного события, особенно с его творцами — важнейшее условие позитивного самоопределения в культуре);

— организовать итоговую коллективную рефлексию события в классе (это продолжение театрального диалога, которое происходит уже в «домашней» среде, а потому должно углубить отношение школьников к культурному событию);

— предложить желающим школьникам выполнить творческие работы и передать их в дар театру (это переход от потребления чужого культурного продукта к производству собственного, закладывающий основы для дальнейшего сотрудничества с театром).

В воспитательное событие может быть превращён любой элемент жизни класса, над которым в массовой практике пока ещё довлеет мероприятная форма: праздник, конкурс, фестиваль, экскурсия, поход. Такое превращение потребует от классного руководителя знания и понимания сущности детско-взрослого соуправления, готовности воплощать это знание и понимание в жизнь. Режим воспитательных событий заметно усложняет деятельность педагога, но зато ощутимо усиливает её воспитательный эффект.

### **ДЕТСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В КЛАССЕ: СОБЫТИЙНЫЙ ПОДХОД**

В практике многих школьных классов сложились традиции общих праздников, конкурсов, акций, коллективно-творческих дел, проектов и т.д. Подготовку, реализацию, рефлексию событий внутриклассной жизни могут эффективно осуществлять сами школьники в режиме самоуправления. При этом классному руководителю необходимо принять принципиальные основы детского самоуправления:

1. Смысл детского самоуправления не в том, чтобы дети включались в «пирамиды власти», отношения руководства-исполнения, а в том, чтобы они приобретали личный опыт демократических отношений и формы его осознания.

2. Детское самоуправление — не специальная «деятельность по управлению» (отсюда распространившееся копирование дум, правительств, республик и т.п.). **Это способ организации совместной и самостоятельной деятельности школьников, обеспечивающий динамику демократичных отношений в детской среде, задающий возможности гражданского самоуправления подростков и юношей.**

3. Создание системы детского самоуправления — не самоцель; это лишь форма стабилизации и оптимизации самоуправляемой деятельности в детской общности. Возникновение такой системы — явление высокого уровня сложности, результат длительной работы педагога и школьников по определению её элементов, связей, качеств. Органы самоуправления с определёнными полномочиями — ещё не система, а лишь её «каркас». А вот когда между ними возникнут практические связи и отношения, тогда они обретут способность решать актуальные проблемы ребят.

4. Если взрослые недовольны деятельностью детей в режиме самоуправления, они могут высказать свои критические замечания в открытом диалоге. Дети вправе учесть их или не согласиться с ними. Любые формы давления на детей недопустимы. Вмешательство взрослых в самоуправляемую деятельность детей возможно только в том случае, если эта деятельность начинает угрожать безопасности детей (их жизни, душевному и духовному здоровью).

Если классный руководитель принимает эти принципы, то с этого может начаться пошаговое движение школьного класса к институционализации детского самоуправления.



*Шаг первый.* Диагностирование характера отношений внутри класса. На этом этапе проводится диагностика межличностных, межполовых, внутри- и межгрупповых отношений детей в классе. Вокруг классного руководителя могут объединиться ребята, готовые встать в рефлексивную позицию по отношению к развитию классного коллектива. Они составляют диагностический штаб (службу, бюро, комиссию, команду) класса. Возникновение такого коллективного исследователя, а затем и проектировщика деятельности в режиме самоуправления — главная задача начального этапа.

*Шаг второй.* Проектирование и реализация «прецедентов самоуправления». На этом этапе диагностический штаб инициирует изменения в отдельных событиях жизни класса. Появляются «прецеденты самоуправления» — события, которые самостоятельно осуществляют школьники. Но пока такие события составляют лишь малую часть жизнедеятельности класса.

*Шаг третий.* Перенесение принципа самоуправления с отдельных событий на целостное пространство внутри-классного бытия.

Теперь все внутриклассные события, открытые к реализации в режиме самоуправления, должны стать предметом заботы детей. Реализация события может разворачиваться в несколько этапов:

1) объявление конкурса на лучший проект коллективно-творческого дела (например, в рамках годового цикла классных праздников);

2) создание временных творческих групп по разработке проектов;

3) определение экспертным советом класса лучшего проекта (или лучших проектировщиков по результатам рейтинга внутри творческих групп);

4) формирование Совета дела, готового претворить проект в жизнь;

5) работа Совета дела с привлечением всех заинтересованных лиц;

6) коллективная реализация проекта;

7) коллективная рефлексия итогов реализации проекта с выходом на последствие.

Однако подобная динамика события ещё не гарантирует возникновение демократичных отношений между школьниками. Необходимо принять некоторые формальные демократические принципы: личной ответственности, стремления к согласию, свободы мнения, сменяемости управленческих позиций, равенства возможностей и т.д. Эти принципы и связанные с ними нормы и правила деятельности закрепляются в «Положении о классном самоуправлении».

Предложенная модель развития детского самоуправления через событийность открыта для завершения. Одни классные коллективы могут задержаться (но не остановиться) на третьем шаге, другие — сделать новый шаг по формированию структуры органов самоуправления. Теперь такая структура будет органичной, выращенной самими школьниками в отличие от искусственных, созданных взрослыми структур самоуправления, хорошо известных нам по недалёкому прошлому. И по сути — мёртворождённых... **HP**

