

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ И КЛАССНЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬ: «БЛИЗНЕЦЫ-БРАТЯ»? КТО БОЛЕЕ РЕБЁНКУ ЦЕНЕН?



Екатерина Александрова,
доцент, профессор
Педагогического
института СГУ
им. Н.Г. Чернышевского,
доктор педагогических наук

«Под образованием... понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». Это Закон «Об образовании».

Большинство школ закон нарушает, так как обучение ставят во главу угла. Под образованием понимается обучение *и* воспитание. Причём союз «и» в данном случае не соединяет, а имеет, скорее, снисходительный характер, так сказать, перечисление по остаточному принципу. Отсюда — невнимание педагогов к воспитанию и развитию детей. Невнимание не по своей воле, а по воле ситуации, которую создают прямые директивы или опосредованные указания многих государственных структур. Государство нарушает собственный закон?

Государство не придаёт большого значения вопросам воспитания. И это первейшая причина того, что до сих пор в школах в штатное расписание не введена должность освобождённого классного воспитателя (ОКВ), у которого будет 36 часов в неделю на работу с детьми вместо 3,6 часа, составляющих рабочее время классного руководителя (КР). Классный руководитель физически не может выполнить все свои должностные обязанности и внедрить все инновационные идеи начальства. Он вынужден отказываться от лишних педагогических практик и оставлять без внимания даже те проблемы детей, которые он мог бы помочь решить.

Согласна, что введение такой должности связано с увеличением финансирования. Но это приведёт к уменьшению подростковой преступности, наркомании, наконец, постоянного стрессового фона в жизни ребёнка. Детям нужно внимание взрослых, забота и защита. Всё их асоциальное поведение — лишь способ привлечь внимание к своим проблемам. У освобождённого классного воспитателя в 10 раз больше времени на это!

Классный руководитель — учитель-предметник, которому, помимо его основных обязанностей, вменено следить за успеваемостью и посещаемостью уроков, проводить внеклассные мероприятия учеников одного определённого класса. Также он обязан общаться с их родителями, «добиваться» добровольных пожертвований, организовывать и проводить «классные часы», которые якобы должны повышать воспитанность учащихся.

Основная миссия классного руководителя — организация жизнедеятельности класса, её соответствия социально-приемлемым и гражданско-обусловленным ориентирам. Он изначально обучен работать с класс-комплектом и выдавать усреднённые воспитательные сентенции. Традиционно классный руководитель применяет фронтальные методы воспитания, а индивидуально работает лишь с детьми, поведение которых отличается от среднестатистической «нормы» (ещё одно мифологическое понятие в педагогике — «норма развития»). А ведь «усреднённых» детей не бывает.

С другой стороны, львиную долю времени классные руководители затрачивают на работу (работу пост-фактум) с детьми, проявившими девиантное поведение. Подчёркиваю — не превентивную работу, а по факту девиантного поведения. Машут после драки кулаками... И времени не остаётся на превентивное воспитание.



В работе классного руководителя главенствуют его знания классической педагогики (читай — бездетной, мероприятийной). Согласно, традиционные методы воспитания, которыми руководствуются классные руководители из-за отсутствия времени на индивидуальную работу, позитивно влияют на развитие ребёнка в ситуации определённости социокультурной среды. Это доказано временем. Но последняя сегодня неопределённая, поэтому классные руководители и говорят о том, что надо менять и содержание, и формы их работы. И делают это интуитивно. Повторю опять: многие классные руководители выполняют функции освобождённого классного воспитателя. Просто они не могут уже работать в «шкурке» классного руководителя, они выросли из неё!

Классный руководитель в современной школе пытается за короткую перемену объять необъятное — заглянуть в глаза каждому из детей *его* класса, понять, что тревожит их, нужна им его забота, защита или поддержка, и в какой именно форме... И успеть за секунды до следующего урока перестроиться на следующий урок, перейти к роли предметника.

Человек с синдромом хронической усталости — так можно сказать о большинстве классных руководителей-предметников. У него невыполнимая миссия: в педагогическом институте его учили обучать, а не воспитывать. Поэтому-то все классные часы удивительно напоминают уроки.

Для того чтобы разгрузить учителя, дать ему возможность заниматься исключительно преподаванием, усилить воспитательную работу с детьми, организовать им профессиональную педагогическую поддержку в начале 90-х гг. в России стараниями научно-исследовательской группы О.С. Газмана была введена должность освобождённого классного воспитателя.

Освобождённый классный воспитатель — педагог, для которого работа учителем-предметником вторична по отношению к роли воспитателя. Он и называется изначально «освобождённым» потому, что он освобождён от обязательного преподавания учебных дисциплин. В некоторых образовательных учреждениях им разрешено вести не более 9—12 часов какой-либо учебной дисциплины. В некоторых — преподавание вообще не практикуется.

Чаще всего, по традиции, освобождённый классный руководитель ведёт уроки в своём классе. Однако мой опыт показывает, что это не рационально. Позиции предметника и воспитателя чаще всего диаметрально разные. В случае их сочетания в должностных обязанностях одного человека страдает прежде всего он сам — очень трудно на рефлексивном классном часу уговорить самого себя не выступать в роли учителя. Лучший вариант — сочетание работы ОКВ и учителя-предметника в разных классах.

Если освобождённый классный воспитатель не ведёт уроки, то он погружается в фасилицирующую деятельность, быстро занимает понимающе-помогающе-поддерживающую позицию,

а будучи периодически «в шкурке» предметника, он быстрее понимает проблемы учителей и может более конструктивно разрешать конфликты между детьми своего класса и предметниками. Кроме того, учителя в последнем случае будут воспринимать освобождённого классного воспитателя «по свою сторону баррикады», а не как противодействующую и противоборствующую силу. Правда, это характерно только для тех школ, в которых освобождённые воспитатели пока воспринимаются учителями как вспомогательный персонал, выполняющий менее важную функцию. Заметим, что «воспитанность», равно как и гражданское становление школьника, такие его качества, как толерантность, инициативность, умение сопереживать и многие другие, в лист ЕГЭ не входят...

Освобождённый классный воспитатель — это педагог, которому для выполнения своих обязанностей выделяется 36 часов в неделю. Всё это время он может посвятить выполнению своей **главной миссии** — тому, чтобы научить ребёнка самостоятельно решать проблемы, личностные или учебные. Его задача — помочь ребёнку понять свои потенциальные возможности и затем уже совместно с ним найти несколько вариантов их реализации и дальнейшего развития, научить его выбирать, быть свободным в ситуации выбора и нести ответственность за его результаты. То есть научить его разрабатывать и реализовывать программу индивидуально-го развития, самовоспитания, самосовершенствования, наконец, самообучения. Сегодня много говорят и пишут об индивидуальных траекториях обучения. Согласно, очень важная проблема, чрезвычайно актуальная. Сама работаю в этом направлении. И воспитатель как никто должен участвовать в её разрешении. Но всё же ему под силу решить более важную задачу — **совместно с ребёнком, его родителями и педагогами-предметниками разрабатывать и реализовывать индивидуальные**



воспитательные траектории (лично и социально ориентированные).

Совокупность воспитательных и учебных (знаниево, творчески, практико ориентированных) индивидуальных траекторий ребёнка — его индивидуальная образовательная траектория. Это путь ребёнка к самому себе, к пониманию им индивидуальных способов создания своего образа и поиск собственных способов решения индивидуальных и личностных проблем. Это программа его образовательной деятельности, в которой отражаются понимание им целей и ценностей общества, образования и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и необходимость сочетания их с потребностями общества, результаты свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения, вариантов презентации продуктов образовательной деятельности.

Большую часть времени освобождённый воспитатель выделяет на индивидуальное образование детей и общение (специально не использую термин «индивидуальная работа») с ними. Причём *со всеми*, а не только с теми, чьё поведение и успеваемость внушают опасение. Обратите внимание: не образование индивидуально (то есть происходит в отрыве от учебной группы детей), а *индивидуален процесс образования*, несмотря на то, что он происходит посредством массовых форм воспитания и обучения. Классно-урочная система обучения и традиции КТД в этом случае выступают как формы работы с индивидуальным запросом ребёнка. Массовые праздники, классные часы и иные формы воспитания здесь становятся косвенными способами работы с индивидуальностью. Воспитатель занимается вопросами формирования индивидуальной оценочной системы и её соотношения с социально одобряемыми образцами. И отсюда замечательный эффект: детям не надо ухудшать поведение, чтобы привлечь к себе внимание педагога!

Освобождённый классный воспитатель в работе руководствуется *педагогикой как прикладной психологией* (каковой она и является). Суть его работы — педагогического сопровождения ребёнка — заключается не только в научении его самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии.

Классическая теория воспитания становится в большинстве случаев бесполезной в той её части, которая касается технологий воспитания. То, что выдаётся за технологию в педагогике, в принципе есть логика действий учителя, воспитателя.

Обратимся к такому виду деятельности и классного руководителя и освобождённого классного воспитателя, как **планирование воспитательной работы**. Содержание и, главное, методика разработки планов воспитательной работы — наглядное воплощение различия этих должностей.

План работы классного руководителя жёстко регламентирован и закрыт для индивидуальных инициатив. Он создаётся (даже не разрабатывается!) в конце августа и сдаётся завучу. Как же можно планировать процесс воспитания детей, которых педагог ещё не видел после каникул? Если он не знает, что случилось с ними летом, с какими проблемами придут они в школу? Как можно планировать работу с детьми на полгода вперёд (ну, кроме традиционных календарных дат)?! Это ещё один из педагогических мифов.

Приведём теперь фрагмент примерного плана воспитательной работы освобождённого классного воспитателя.

Дата	Направления работы ОКВ			
	аналитически-проектирующее	консультационное	координирующее	организационное
1—7. 09				
8—14.09				
15—21.09				
и т.д.				

Для того чтобы план воспитательной работы можно было постоянно корректировать и дополнять, мы рекомендуем первоначальный его вариант просто-напросто отскерить, чтобы и у завуча, и у воспитателя были его экземпляры. Далее педагог продолжает работу и периодически (раз в четверть), если это так необходимо администрации, отдаёт ксерокопии следующего варианта плана завучу. Кстати, для последнего это замечательный косвенный способ административного контроля — сравнительный анализ вариантов позволит увидеть динамику работы воспитателя.

План работы освобождённого классного воспитателя мобилен и в него можно внести изменения. В идеале каждое



из направлений его работы должно состоять из четырёх компонентов:

- инвариантного школьного;
- вариативного классного (собственно этими двумя компонентами и ограничивается работа классного руководителя);
- вариативного микрогруппового (в каждом классе есть дети со сходными преимущественными направлениями индивидуального развития либо со сходными проблемами);
- вариативного индивидуального компонента, отражающего содержание общения с конкретным ребёнком.

На практике опытный воспитатель действительно, работая в каждом направлении, выделяет содержание каждого компонента. Однако у начинающих воспитателей чаще возникает ситуация совпадения компонентов и направлений работы.

Содержание **инвариантного школьного компонента** в большей степени отражено в *организационном направлении работы ОКВ*. Это участие класса в общешкольных мероприятиях, проведение необходимых с точки зрения администрации тематических классных часов и экскурсий, коррекция расписания уроков, факультативов, кружков и секций, работа с традиционной документацией (заполнение классного журнала, ведение личных дел учащихся, проверка их дневников). Это проведение опять же традиционных родительских собраний в те дни, которые назначит администрация, а не тогда, когда это действительно надо родителям и освобождённому классному воспитателю. Естественно, в его арсенале остаются и традиционные совместные с родителями походы, экскурсии, чаепития и т.п. Но смысл их меняется. Он создаёт такие условия при проведении экскурсии, что родители перестают выполнять надзорно-охранную функцию, а становятся партнёрами ребёнка в выполнении исследовательского задания.

Как видим, инвариантный школьный компонент плана воспитательной работы включает в себя традиционное содержание работы обычного классного руководителя.

Содержание **вариативного классного компонента** в большей степени затрагивает *координирующее направление работы ОКВ*. Он координирует работу учителей-предметников, психологов, социальных работников, педагогов дополнительного образования, а также тренеров и других людей, причастных к процессу образования.

Здесь разумно планировать проведение «малых педагогических консилиумов», на которых обсуждаются вопросы, связанные с жизнедеятельностью конкретного класса, составлять графики контрольных работ по всем учебным дисциплинам, чтобы не допустить перегрузки учащихся.

Классные руководители из-за недостатка времени ограничиваются лишь информацией о том, где их подопечные проводят своё свободное время. Воспитателю же под силу встретиться с педагогами дополнительного образования, которые зачастую становятся для школьников «Значимыми Другими», и координировать их усилия и свою деятельность,

работу учителей по разрешению той или иной проблемы ученика или его планы над тем или иным творческим или исследовательским проектом.

Если образовательное учреждение участвует в проекте «Город-как-школа» или же хотя бы серьёзно занимается вопросами профориентации школьников, разработкой социальных проектов, то в обязанности воспитателя будет входить координация деятельности учителей-предметников и представителей фирм и учреждений города, чей педагогический потенциал может быть востребован в образовательном процессе. С приходом в практику образовательных учреждений элементов продуктивного образования (в понимании его членами INEPS) актуальной становится организация баз практики детей с учётом специфики работы их родителей и внедрение системы родительского профессионального наставничества.

Вариативный микрогрупповой компонент плана воспитательной работы включает в себя конкретные встречи воспитателя с микрогруппами учащихся и/или родителей, имеющих сходные проблемы. Здесь идёт совпадение с консультирующим направлением работы освобождённого воспитателя, в рамках которого проводятся индивидуальные и микрогрупповые консультации и встречи, моделируются ситуации для формирования умений и готовности детей к ответственному выбору, разрабатываются варианты решения проблемных ситуаций.

Воспитатель либо сам выступает в роли консультанта, либо приглашает специалиста по той или иной проблеме. Конкретную помощь при этом может оказать школьный психолог (конечно, если он обладает соответствующей квалификацией), а также те дети или родители, у которых были аналогичные проблемы, и они с ними справились. Их пример и опыт в данном случае оказываются неоценимыми. Также действенна работа волонтеров — сверстников детей, обладающих



необходимыми психологическими знаниями и навыками социальной работы. Зачастую дети, особенно подростки и старшеклассники, скорее поверят своим сверстникам, так как они будут использовать понятные им социокоды и шифры, понятный сленг и даже интонационно более совпадут.

Индивидуальный компонент плана в большей степени связан с аналитическим-проектирующим направлением работы воспитателя и включает анализ индивидуальных особенностей и образовательных запросов учащихся, динамику их развития, процесса становления творческих и учебных групп и команд, проектирование ближних и дальних перспектив педагогических ситуаций взаимодействия и события с растущим человеком, в том числе его участие в различных творческих и социальных проектах и формах учения. Особое место в этом компоненте плана занимает разработка и курирование процесса реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Рассмотрим вопрос педагогического сопровождения **индивидуально-ориентированных воспитательных образовательных траекторий**.

Совместная детская-педагогико-родительско-психологическая работа в этом случае затрагивает поведение и общение ребёнка во внеурочных и внешкольных ситуациях в том случае, когда он не может разрешить какую-либо свою проблему самостоятельно.

Так, в процессе совместной рефлексии причин неудач взрослые (воспитатель — родитель, воспитатель — учитель, психолог — учитель, психолог — родитель и т.д.) приходили к определённой договорённости (от которой зависит выбор педагогом варианта педагогического сопровождения: «опека», «поддержка» и др.) о разработке плана действий и изменения стратегии поведения. Затем вместе с ребёнком проектировалась последовательность его *самостоятельной* деятельности: чтение научно-популярной и художественной литерату-

ры, просмотр спектаклей и художественных фильмов соответствующей прецедентной направленности, посещение специализированных сайтов и чатов в Интернете, диагностические процедуры.

Для мотивации деятельности освобождённый классный воспитатель и психолог организовывали индивидуальные беседы, тренинги, способствующие пониманию учеником неэффективности выбранной стратегии поведения, микрогрупповые встречи учащихся со сходными проблемами или уже благополучно разрешившими её, включали ученика в состав исполнителей спектакля в аналогичной или прямо противоположной роли и т.д.

Как правило, реализация старшеклассником индивидуальных траекторий развития приводила к изменению у него стратегии выхода из конфликтной ситуации, формированию умения компромисса, сотрудничества. Позитивным побочным эффектом реализации индивидуальной воспитательной траектории в данном случае выступали знания о типах выхода из конфликтной ситуации, знакомство с произведениями культуры, умения общения и поиска в Интернете. Приведём пример.

Группа подростков заявила о нежелании ходить в школу, мотивируя это тем, что «если надо, мы и сами вместо учителей эти уроки проведём, и расписание вместо завуча составим». В процессе совместных бесед психолога и тьютора со старшеклассниками родился групповой проект «Идеальная школа».

Им было предложено пофантазировать на тему «Если бы директором был я...» и разработать концепцию, структуру и содержание образовательного процесса в своей «Идеальной школе». Вначале обсуждение приняло вид мозгового штурма, но затем участники занятия, в соответствии со своим видением модели образовательного учреждения разделились на микрогруппы. Несколько человек работали над индивидуальными проектами.

Процесс их работы начался с описания собственного опыта учения в конкретном учебном заведении и протекал по нескольким направлениям.

Концепция «Идеальной школы», особенно отношения к ученикам, строилась на принципе «от противного»: «вот давайте не будем делать, как было у нас!». Её структура по кадровому составу и должностным обязанностям основывалась на личном опыте старшеклассников («а у нас в школе...»). Материально-техническая база оказалась в их исполнении наиболее «фантастичной», учитывая экономическое положение учреждений образования: в неё старшеклассники включили и «всё, что было у нас», и вообще всё, о чём может мечтать ученик. В процессе же работы над учебным планом, программами и выбором форм организации учебно-воспитательного процесса они пришли к мнению, что им явно не хватает конкретных знаний. Именно здесь произошёл перелом



в плавной до сих пор работе «за партами». Им пришлось воспользоваться библиотекой, Интернетом и советами педагогов-предметников. Старшеклассники разрабатывали методики индивидуального образования, рождалась идея совмещения индивидуальных и групповых форм работы в школе.

Осмысление и обобщение наработанного материала произошли тогда, когда они пришли к вопросу, актуальному в современной ситуации: сколько стоит образование одного ученика в год? Для ответа на этот вопрос они просчитали все материальные затраты образовательного учреждения: начиная с оплаты труда преподавательского и технического персонала и заканчивая расходами на содержание школьного здания. В качестве источника информации они использовали Закон «Об образовании» и различные расчётные операции, консультировались с экономистами и юристами. Пересматривались многие, спонтанно возникшие в процессе первоначального «мозгового штурма» идеи и предложения, исходя из их экономической целесообразности. Рождалась «Концепция Идеальной школы».

Разработанные модели уточнялись даже в процессе их публичной защиты, проходившей в ходе «родительских собраний», на которых представители «Идеальных школ» должны были привлечь в своё образовательное учреждение новичков. Индивидуальные итоги работы старшеклассников отражались в их фразах: «я понял, что должен делать в школе», «вот как я буду учиться дальше!», «мне надо менять школу».

Позитивный эффект: педагоги школы смогли увидеть своё образовательное учреждение глазами учеников, и это привело к реальным изменениям в организации образовательного пространства.

Пойдём далее.

Классный руководитель обычно организует встречи родителей и педагогов относительно той или иной проблемы ребёнка. Сверхзанятые родители при этом затрачивают воистину драгоценное время на общение с чужим ему человеком, а не родным ребёнком. И это при всё нарастающей тенденции уменьшения времени взаимодействия родителей и детей.

Полагаю, что задача современного освобождённого классного воспитателя — создание условий для *встречи* родителей и детей. Самые близкие друг другу люди должны *увидеть и услышать, понять и принять друг друга*.

Логика возникновения ситуации «встречи» такова:

— понимание взрослыми ценностей и смыслов *родительства как поддержки своего ребёнка в процессе его самосозидания и в контексте продолжения рода, семьи, фамилии;*

— обращение к себе, своей субъектности, определение тех черт характера, граней опыта, которые могли бы послужить для ребёнка позитивным или негативным примером;

— обращение к ребёнку для того, чтобы понять и принять его личность (он и включен в семейные отношения и выделен из них как индивидуальность).

Чтобы эти «встречи» на уровне понимания и соприкосновения смыслов произошли, педагогам необходимо создавать реальные ситуации взаимодействия родителей и детей, совместного проектирования ими тех или иных аспектов жизнедеятельности ребёнка, построения стратегии его дальнейшего жизненного пути и образовательной карьеры. Именно тогда, в *совместной* деятельности между родителями и детьми, начнут выстраиваться некие связи и отношения, наполненные *общим смыслом*.

Освобождённый классный воспитатель способен организовать совместный родительско-детский поиск индивидуального смысла образования, определить индивидуальный стиль учения ребёнка и способы его взаимодействия с окружающими, причём так, чтобы это не противоречило традициям классно-урочного обучения (и это реально); выбрать предпочтительные источники информации, варианты презентации продуктов образовательной деятельности и т.д.

На таких встречах ребёнок и взрослый совместно будут обсуждать проблемные ситуации, моделировать варианты поведения, формировать стиль общения, социально и индивидуально приемлемые способы решения проблем и выхода из конфликтов, варианты его социального статуса в социуме и способы его достижения. Детско-взрослая разработка индивидуальных образовательных траекторий (и развития, и воспитания, и обучения) поможет ребёнку понять свою индивидуальность. Это путь ребёнка к самому себе через движение в социуме. Он должен включать продвижение и по школе, и по учреждениям дополнительного образования, и по учреждениям культуры, фирмам и предприятиям города, и по Интернету. Путь пройдёт через книги, фильмы, чаты, сайты...



Также мы предлагаем внедрить в практику работы освобождённого классного воспитателя традицию ведения и обсуждения графика индивидуальных учебных достижений ребёнка. Его суть заключается в анализе динамики сумм баллов десяти полученных подряд оценок по всем учебным дисциплинам (например: первая сумма — 38 баллов, вторая — 39. Вывод: при практически тех же оценках ученик начал учиться лучше по сравнению «с самим собой предыдущим»).

Заслуживают внимания оригинальные технологии родительских собраний прецедентного плана и детско-взрослых дебатов. Новизной подхода к организации общих родительских совещаний считаю свой опыт проведения совещаний-прецедентов и совещаний-рефлексий. Совещания-рефлексии предполагают организацию ситуаций «озадачивания» родителей, свободный их обмен мнениями по поводу конкретных событий, произошедших в классе.

Позитивной для взаимопонимания в семье показала себя ситуация взаимодействия «Один день с ребёнком». Родителям предлагается прожить весь день, занимаясь тем же самым, что делает их ребёнок, посещая те же занятия и выполняя тот же объём домашнего задания.

Таким образом, освобождённый классный руководитель способен увеличить **время реального общения** родителей и детей — продолжительность их совместной деятельности (творческой, поисковой, исследовательской и т.д.), продуктивных содержательных бесед, смысловых рефлексивных пауз. Встречи родителей и детей, наполненные **смыслом совместности**, значительно более важны для понимания своей роли матери и отца и для личностного становления детей, чем неэффективно проведённое взрослыми время на общих родительских собраниях.

Сравнивая работу классных руководителей и освобождённых классных воспитателей не могу не остановиться на одном парадоксальном явлении, который я повсеместно наблюдаю в регионах.

Школы как образовательные системы сегодня начинают дифференцироваться по первичности для их субъектов процессов воспитания и обучения. Ко вторым относятся в основном, гимназии и лицеи. Понятно, их выпускники нацелены на поступление в вузы. Педагог-предметник — царь и бог! Но именно в этих образовательных учреждениях большая доля ОКВ. А вот в «обычных» школах педагоги начинают возвращаться к идее КТД, детских общественных организаций. Вот там ох как нужны освобождённые классные воспитатели, но их нет в штатном расписании. И это несмотря на то, что педагоги-предметники разрываются, пытаются и обучать, и воспитывать детей, актуализировать общечеловеческие ценности. И это главное, из-за чего идея педагогической поддержки перешла из разряда инновационного флага в разряд утопического штампа. Справедливости ради скажем, что разумное сочетание воспитания и обучения, паритетность ролей предметников и ОКВ мы увидели в Гимназии российской культуры г. Тюмени (директор Э.В. Загвязинская).

Итак, **освобождённый классный воспитатель в школе не защищён**. Результативность его работы, как и классного руководителя, по-прежнему — успеваемость и посещаемость. Но, как говорил А. Нилл, «лучше воспитать счастливого дворника, чем невротичного учёного». Критериями успешности работы освобождённого воспитателя должны стать наличие реальных гуманистических отношений и соответствующих им методов и форм образования (развития, воспитания, обучения) каждого ребёнка, обеспечивающих ему свободу выбора во всех сферах его жизнедеятельности: «общение», «образование ребёнка вне стен школы», «внеурочные занятия в образовательном учреждении», «учебные занятия в образовательном учреждении».

В большинстве случаев осуществление истинной педагогической поддержки, в чём суть отличия функциональных обязанностей (но не философии должности!) классного руководителя от классного воспитателя, зависит от:

- а) энтузиазма администрации (который может быть погашен бюрократическим аппаратом всяких ОНО) и
- б) энтузиазма *группы* педагогов (погасить энтузиазм группы труднее, но некоторым директорам удалось это сделать блестяще!).

Вы можете сказать, что ещё существует энтузиазм одного отдельного педагога. Да, и это, к счастью, не единичные случаи! Но при этом философия поддержки не становится достоянием всего образовательного учреждения, если только этот педагог не сможет «увлечь» идей и своими действиями коллег...

Освобождённый классный воспитатель не обучен работать так, как должен. Этой профессии после семинаров О.С. Газмана в России никто не учит (по моим сведениям, и я буду рада ошибиться). Был у меня опыт подготовки ОКВ, разработала я планы и программы, работала с группой студентов три года. Ну и? Не востребованы в школах! Но научились быть хорошими родителями, а это тоже результат...



ОКВ многогранен. Варианты его деятельности подразделяются на блоки «опека-забота-защита», «наставничество», «помощь-поддержка-сопровождение» на основании характера взаимодействия с ребёнком и степени его инициативы и личного участия в процессе разрешения проблемы.

ОКВ многолик. Направленность педагогической деятельности на субъектов образовательного процесса определяет его профессиональные роли: он может выступать и как консультант учеников и родителей, и как координатор деятельности педагогов, и как посредник между учениками, учителями, родителями, представителями сообщества, как няня, опекун, «плечо друга» и т.д. и т.п. Выступать в той роли, в которой он необходим «здесь и сейчас» каждому ребёнку.

И здесь как никогда уместна будет притча об облезлом чёрном верблюде...

Умирал старый дервиш. Позвал он к себе трёх своих сыновей и сказал, что оставит им в наследство 17 своих верблюдов. Старшему сыну он завещал одну вторую всех верблюдов, среднему — одну треть и, наконец, младшему — одну девятую часть.

После смерти отца братья никак не могли поделить наследство.

В то время мимо их селения ехал старец на облезлом чёрном верблюде. Узнав причину их спора, он сказал: «Я уже стар для путешествий. Возьмите себе моего облезлого верблюда и вы сможете поделить наследство».

Братья так и поступили. Верблюдов стало 18. И старший брат отвёл в свой сарай 9 верблюдов, средний — 6, а младший — двоих. И после этого в стороне остался стоять облезлый чёрный верблюд...

«Вам уже не нужен мой верблюд?» — спросил старец. «Пожалуйста, верните мне его обратно, может он послужит ещё и мне, и другим...» И старец поехал дальше...

Когда я первый раз прочитала эту притчу, я, работая в то время учителем химии, начала её использовать при объяснении процесса катализа. Этот чёрный верблюд — замечательный символ катализатора — без него реакция не протекает — он присоединяется к одному из веществ — реакция происходит — катализатор выходит из неё в неизменном виде.

Когда я начала работать освобождённым классным воспитателем, то поняла, что эта притча — о сути моей деятельности. Присоединиться, помочь, вовремя отойти в сторону, позволяя детям идти своим путём и следуя дальше, чтобы помочь другим. **НО**



В ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

Профессионализм английского учителя как ценностный вектор на пути к педагогическому мастерству

Галина Андреева, профессор, доктор педагогических наук

Юлия Онищенко, аспирант кафедры педагогики КГПИ, г. Коломна

Российская педагогическая общественность сегодня стремится апробировать и внедрить в жизнь национальную образовательную доктрину, а также найти реальные пути совершенствования отечественного образования. Особую актуальность и значимость в этих условиях приобретают сравнительно-педагогические исследования, изучающие зарубежный опыт организации образовательного процесса, направления его развития, деятельность учителя и особенности его подготовки в разных странах. Изучение профессиональной деятельности зарубежных коллег позволяет избежать принятия неверных решений в образовательной политике, способствует отказу от общепринятых штампов в обучении и воспитании, а также помогает рассматривать новые подходы к повышению эффективности, качества и конкурентоспособности образования. В статье представлен опыт Великобритании и Северной Ирландии в профессиональной подготовке и повышении квалификации педагогов.