

РЕСУРСЫ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ



Сергей Поляков,
*профессор кафедры психологии Ульяновского
государственного педагогического университета,
доктор педагогических наук*

Какие бы ценности ни проявились, какие бы цели и задачи не были поставлены, превращение их в реальность зависит от того, по замечательному выражению доктора педагогических наук Исаака Фрумина, «есть ли кем взять», есть ли тот человек, та группа людей, которые воспримут эти цели как свои, воодушевятся общими ценностями и будут тратить силы и энергию на их реализацию.

У каждой успешной деятельности есть свои «родители».

Нет «родителей», рождающих эту деятельность как свою, — нет и серьёзного результата.

Вопрос «кем взять?» — это вопрос о людских ресурсах, необходимых для организации школьного воспитания. Рассматривая в статье состав ресурсов, автор продолжает тему воспитательного потенциала.

В сферу его анализа вошли педагоги как ресурс школьного воспитания, администрация, технический персонал школы, школьники, внешкольные люди и организации, информационные ресурсы.

Классный руководитель

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 по-

селковых школах — 20% к окладу. (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 это должность классного воспитателя.)

Перевод оплаты труда классного руководителя во временные нормы даёт 7 часов работы в неделю (расчёт проделан исходя из заданной КЭоТом продолжительности рабочей недели для педагогических работников — 35 часов). Но в эти 7 часов включена 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 (автор статьи опирается на результаты исследования, проведённого в 2001 году под руководством Н.Н. Михайловой), 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 набегает не менее четырёх 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.

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.
- Сопровождения, методобъединения и т.п. — 0,5 часа в неделю (но во многих школах эта цифра больше).

Итого — 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 остаётся полчаса в неделю, примерно 4 часа в четверть, 16–18 часов в год.

Если же заглянуть в план работы классного руководителя в обычной школе, то мы обнаружим в нём 3–5, а то и больше серьёзных педагогических целей (сплочение коллектива, формирование поведения, развитие личности и т.д.). Получается приблизительно 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 действительной жизни?

Наше исследование работы 120 классных руководителей в 7 разных по численности школах Ульяновской области показало, что средний классный руководитель в своей деятельности недалеко уходит от расчётной цифры — 7 часов. Средняя цифра по семи школам — 8,6 часа, разброс — от 7 до 9 часов.

Конечно, есть особенные учителя, которые тратят на классное руководство и 10,

и 13 часов в неделю (впрочем, есть и те, у кого это время не превышает трёх часов). Но мы берём средние затраты (кстати, они в нашем исследовании оказались почти одинаковыми 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 достигаются классными руководителями в работе?*
- ▶ *Можно ли что-то изменить в сложившейся картине?*

Главное отличие временных затрат классных руководителей в успешных школах — 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 временных затрат сравнительно одинаковы)? Прежде всего в организационно-хозяйственном блоке, подключая школьников, а то и передавая им организационные функции — таким образом, невоспитательная задача превращается в воспитательную.

Заявленные цели и решение реальных задач

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 плане воспитательной работы)?».

На первом месте и в успешных, и в неуспешных школах оказались цели и задачи работы с классным коллективом (у более 40% классных руководителей); на втором месте, со значительным отрывом, цели, связанные с учебной деятельностью (чуть более 20%); примерно 10% педагогов лидирующими назвали

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

цели формирования поведения и развития личности.

Если коллектив, коллективность трактовать как условие для влияния на личность и среду проявления личности, то получается, что в реальности затраты сил классных руководителей согласуются с нашим анализом возможных целей школьного воспитания и расходятся с заявленными теми же педагогами целями в планах воспитательной работы. Хотя в них тоже вписаны цели «про коллектив» и «учение», но за ними «плотной группой» следуют поведенческие, духовно-нравственные и личностно-развивательные цели (причём в последних акценты делаются на всесторонности развития личности).

Три возможные стратегии действий администрации школ

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 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 широко распространённого среди педагогов состояния *фрустрации*, а на социально-интеллектуальном уровне — к мифологизации педагогической работы, приписыванию 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 управленцу рассчитывать только на этот тонкий слой замечательных профессионалов при реализации школьной воспитательной политики — несерьёзно.

Вторая стратегия — «внутренний секвестр»

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

Какие же резервы существуют на этом пути, кроме названного выше перевода организационно-хозяйственного блока в педагогический?

Возможна трансформация «бумажного» блока. Резервы тут такие. Во-первых, *изменение смысла работы с дневниками*. Необходимо устранить его дисциплинирующую функцию и функцию педагогического учёта оценок (в мировой педагогической практике функции документов вроде нашего дневника часто сводятся к личной записной книжке

школьника с фиксацией расписания, заданий и всяческих школьных объявлений). Обратите внимание, в этом случае вместо контроля за оценками и записями в дневнике на первый план выходит социально-педагогическая задача обучения, *развития умения вести деловые и личные записи*. Фиксация же оценочной динамики возможна в других формах: экранов успеваемости в духе В.Ф. Шаталова, итоговых листов по пройденным темам, зачётных книжек и т.п.

Второй резерв — в использовании пришедшей в школу компьютеризации. Использование компьютерной и множительной техники уменьшает время на «бумажные» дела классного руководителя (через стандартные печатные формы планов, отчётов, списков и пр.).

Ещё один резерв — сжатие самих форм документов. Использование бланков и стандартных символов позволяет уместить план и другие документы классного руководителя буквально на одной странице.

Труднее сократить временные затраты в блоке «Работа со взрослыми». Но всё-таки и это возможно за счёт разведения внутришкольных функций: за что отвечает социальный педагог, за что — классный руководитель, завуч и т.д. Второй резерв тоже распределительный, но на этот раз на административном уровне. Он заключается в разумной проработанности сфер ответственности школы и других социальных институтов. Классическая формула «школа отвечает за всё» для современного общества с демократической ориентацией совершенно нелогична, непродуктивна, мифологична.

Расчёты показывают: не менее часа, а то и двух на непосредственную работу со школьниками «выкрасть» таким способом можно. Это означает, что из стандартных семи часов «на воспитание» тратится уже 3,5–4,5 часа в неделю, 30–40 часов в четверть, 120–150 — в год. Если останутся на трёх воспитательных целях,

то 40–50 часов, отведённых на каждую из них в год, составят 10–12 часов в четверть. Это уже заметные цифры.

Третья стратегия — «расширение ресурсов»

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

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

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

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

Классный воспитатель

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 рассмотрим базовый вариант.)

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

Самые оптимистические оценки дают общую цифру по стране — не более 1% от всех классных руководителей (что-нибудь около одной-двух тысяч педагогов). Если смотреть на перспективу — социальная и педагогическая реальность будет нарастать.

В современной ситуации наиболее распространены три типа работы классного воспитателя.

Во-первых, **оплата** за классного воспитателя вводится в школе как «**поощрение**» чаще всего много работающим. Как правило, в этом случае педагоги имеют и немалую учебную нагрузку вплоть до ставки и больше. В школе в этом случае ведётся «двойная бухгалтерия»: по отчётным документам получается, что такой педагог работает ежедневно по 18–19 часов, чего, 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 и весьма тонкие места, в том числе с позиций правовых, но я на стороне такой администрации. Настоящие педагоги всерьёз сверхнормативно работают и поддерживать их надо, даже если средства не до конца управленчески утрясены.

Второй тип работы — это уже настоящий **классный** воспитатель, для которого соответствующая деятельность — основная работа, прежде всего направленная на развитие класса как коллектива, развитие коллективных взаимоотношений, психологического климата в классе.

Третий тип работы связан с пониманием должности **воспитателя класса как педагога, работающего с проблемами школьника**, над развитием его способности решать свои проблемы и направлять собственное развитие. Коллектив, организация коллективной деятельности

в этом случае рассматриваются как одно из средств работы с индивидуальностью школьника.

Конечно, такая работа требует от педагога владения специфическими, по сути, психолого-педагогическими средствами. Без соответствующего обучения и определённой управленческой политики введение такого типа классного воспитателя невозможно.

Классные руководители и управленческая политика

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

«Энтузиасты» готовы тратить 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.

Исследование, проведённое в школах Ульяновской области, показало: «энтузиастов» — 14% (максимальная цифра в одной особенной школе — 25%), «добросовестных» — 76%, «невключённых» — 10%.

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

Прежде чем говорить об отношении управленцев к «добросовестным», необходимо

в них взглянуть попристальнее, выделив встречающиеся среди них «малые» группы, типы.

Первый тип — **ситуативные педагоги**. Это классные руководители, знающие своих ребят 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 работы). Им управляют ситуации, дети, собственные настроения, возможно ещё смутный, неопределённый образ хорошего педагогического поведения.

Второй тип — **соответствующие**. Они соответствуют требованиям администрации и ожиданиям коллег. Эти педагоги чётко выполняют основные требования администрации, оглядываются на деятельность коллег и стараются быть не хуже (но и не лучше) их. 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»**. Они хватаются без каких-либо серьёзных оснований за какую-нибудь увиденную форму воспитательной работы как за образец и тянут её в свой класс. Результат, конечно, случаен. Если форма оказывается адекватна возрасту, особенностям класса и собственному стилю педагога — тогда результат идёт 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 достигается. 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. Одни из них озабочены организацией позитивного опыта совместных обсуждений и разрешений школьных и жизненных ситуаций, другим более важным кажется опыт взаимопонимания и доброжелательного общения, третьи систематически организуют командные и индивидуальные конкурсы, создающие у ребят опыт поведения в ситуациях групповой или личной конкуренции, четвертые стремятся вызывать групповые, коллективные переживания, эмоции.

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

Использование, актуализация, развитие деятельности классного руководителя как ресурса школьного воспитания невозможны без понимания «кто есть кто» и какие управленческие подходы сделают деятельность того или иного классного руководителя вкладом в развитие воспитания в школе.

Основа, исходное ядро такой управленческой работы могут быть сформулированы 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 этого документа** на уровне методобъединений классных руководителей или педсовета;
- процедура официального **подписания** этого документа администрацией и классными руководителями;
- **доступность** этого документа («каждому педагогу — в руки»);

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

- **при принятии** в школу **нового** педагогического работника совместный с представителем администрации разбор документа и публичная процедура его 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.

Заместитель директора по воспитательной работе

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

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**. Во-первых, важно отличать «внутреннюю» и «внешнюю» направленность заместителя директора: интерес к собственно процессу воспитания как созданию условий для личностного развития школьников (внутренняя) и интерес к соответствию норм, правил, требований, ожиданий идущих от инстанций: 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 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 центрацией, то зам. директора, по существу, уходит от своих функций в сторону частной работы — организации определённого вида деятельности.

Компетентность и её составляющие

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).

Педагогическая компетентность — это 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 умение выстраивать для решения задач управленческую стратегию, отношения с педагогами и коллегами, с администрацией.

К управленческой компетентности примыкает **дипломатическая**: умение 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 заместителя директора по воспитательной работе.

Эта краткая характеристика компетентности ЗДВР 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 должна быть преобразована в **деятельностную подвижность, гибкость**. Специфика работы заместителя директора по воспитанию — необходимость переключаться 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 составляющие, компоненты этой деятельностной гибкости можно выделить? Это *экспрессивная составляющая* (умение вдохновлять участников деятельности), это *регулятивный компонент* (умение переключаться с одной деятельности на другую), это *накопительный спектр ситуаций*, в которых срабатывает каждое из предыдущих умений.

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 авторитет и есть обобщённый ресурс заместителя директора. А уж признание окружающими (детьми и взрослыми) права ЗДВР влиять, властвовать, лидировать, руководить — следствие его авторитета.

Кто он, типичный, состоявшийся заместитель директора школы по воспитательной работе?

Это женщина 30–40 лет с опытом успешного классного руководства или вожатской деятельности в восьмидесятые-девяностые годы; человек энергичный, «громкий», готовый учить пе-

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

дагогов; не боящийся взаимодействия с детьми; умеющий работать с группой людей, но не очень этим увлечённый; остро ощущающий нестабильность своей должности и своей деятельности.

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

Ресурсные уровни директора школы

Его ресурсные уровни могут быть описаны перечислением определённых типов директоров школ.

- 1. Лидер воспитательной политики** в школе, задающий стратегические направления школы в сфере воспитания; компетентный участник аналитической работы и ключевых школьных событий.
- 2. Компетентный поддерживатель** лидерских стратегических функций заместителя директора в сфере воспитания. Директор **по запросу заместителя** весьма компетентно включается в обсуждение, анализ стратегии, тактики, проблем, результатов воспитания в школе с позиций компетентного ситуативного методиста.
- 3. Некомпетентный поддерживатель.** В этом случае его поддержка смещается из сферы собственно организации воспитания в дипломатическо-хозяйственную сферу — договориться с нужными людьми, добыть какие-то средства и инструменты, отрегулировать отношения ЗДВР с коллегами и в администрации.
- 4. Невмешивающийся.** В этом случае деятельность ЗДВР — обособленная сфера, которой директор касается только в формальных ситуациях. (Чаще всего это неопытный директор при опытном ЗДВР либо директор, замученный хозяйственно-административными проблемами.)

5. Некомпетентный, мешающий. Это 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. Он весьма далек от реальных проблем и реальной воспитательной деятельности.

Подвариант этого типа — бывший заместитель директора по воспитательной работе, который стал директором.

Ресурсные уровни заместителя директора по учебно-воспитательной работе

Прежде всего это завучи по старшим и средним классам. Часто они старше по возрасту, чем заместители по воспитательной работе, часть из них бывшие ЗДВР или (в советские времена) организаторы внеклассной работы.

Проведём типологию завучей, подобную директорской.

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

2. Позиция знающего методиста. Она уже не партнёрская, а скорее лекторская, но конструктивная. Чаще реализуется в связке начинающего зама по воспитанию и опытного завуча, уже прошедшего путь ЗДВР и считающего эту деятельность важной, значимой, успешной.

3. Дистанционно-равнодушная позиция. Завуч не проявляет интереса к воспитанию как значимой деятельности либо он просто уставший от школы человек.

4. Защитно-агрессивный тип. Это завуч из несостоявшихся классных руководителей или замов по воспитанию, а также с перешедшей разумные границы ревностью к успешному или просто молодому, яркому ЗДВР. Агрессия — форма защиты от своей несостоятельности, неуспешности в воспитании или в отношениях. Для ЗДВР, конечно, это самый трудный случай.

Ресурсные характеристики школьного вожатого

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

Её ресурсные характеристики: интерес — неинтерес к успешности в совместной деятельности с детьми. Самое главное в вожатых — это их возможность обучаемости, наращивания ресурса. То, что средства обучения должны быть специфичны, опыт участия, проживания вожатско-детских или модельных межвожатских ситуаций, — очевидно.

Педагоги дополнительного образования, психологи, социальные педагоги

Руководители кружков, клубов, секций (иногда это школьные учителя, иногда люди со стороны) имеют различные ориентации в работе, которые можно охарактеризовать как позиции «**мастер**» и «**воспитатель**».

Первые стремятся передать детям свои умения и знания об умениях; вторые нацелены на то, чтобы увлечь школьников

смыслом деятельности, построить отношения между ними, развить их личностные качества. Они — носители большого ресурса для школьного воспитания, но ресурс «мастеров» тоже может оказаться весьма большим, если они почувствуют заинтересованность школы в результатах своей деятельности.

Казалось бы, **школьные психологи** должны всегда быть на стороне воспитания. Но это не обязательно так. Их позиция в отношении воспитательных усилий школы складывается из пяти частных позиций: воспринимают ли они себя принадлежащими к педагогическому сообществу в школе, работающему на цели воспитания, или нет; знают ли они педагогические традиции школы, стремятся ли в них вписаться или нет; является ли для них работа с личностью и её проблемами приоритетной ценностью или их интересы сосредоточены только в сфере диагностики и анализа собственно учебных ситуаций; стремятся ли они к совместной работе (большинство психологов склонны к этому) или нет; и наконец, как сложились личные и деловые отношения психолога с заместителем директора по воспитательной работе?

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

Дополнительные ресурсы воспитания

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 приводит этих непедагогических по должностям людей в ресурсы воспитания?

Во-первых, чувство принадлежности к школьному сообществу, к общей взрослой команде. Во-вторых, позитивные отношения к педагогам и администрации (в том числе, персонально к заместителю директора по воспитанию); в-третьих, в школе учиться свой ребёнок и школа ему нравится; в-четвёртых, мечта о нереализованной педагогической судьбе.

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

Нередко этот опыт возникает вне школы: в лагерях, общественных и творческих объединениях. Увидеть этот потенциал, открыть каналы для его реализации в школе — не всегда простая задача. Крючочки, за которые можно зацепиться в этом случае, — социальные, творческие, педагогические склонности учащихся. Социальные — это жажда и умение лидировать, организовывать окружающих людей. Творческие — публично заявлять, проявлять свою способность и обучать этому «следующего». Педагогические склонности — это стремление быть заботливым старшим для младшего.

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

Ресурсы воспитания вне школы

Выйдем теперь за стены школы — здесь есть тоже ресурсы школьного воспитания: **родители, методисты-специалисты, информационные источники** и др.

О родителях. Активные родители, с доверием относящиеся к школе,

стремящиеся участвовать в её жизни, могут иметь различную мотивацию этой активности. Если активность обращена на внеурочную деятельность с детьми, то её мотивом может быть и **стремление властвовать** (поднять свой статус в среде детей и учителей), и стремление **реализовать свой деятельностный, творческий потенциал**, и желание **помочь делом** классному руководителю, администратору, и побуждение **изменить** напрямую **что-то в жизни детей**. Различать, какие из этих мотиваций являются ведущими у активного родителя, — значит понять, в чём заключается его воспитательный ресурс и насколько он необходим школе. Переход такого родителя в официальный школьный статус — руководителя кружка, клуба, участника советов, комиссий, реально решающих проблемы организации воспитания, — форма реализации этого ресурса.

Но в такой же позиции могут оказаться люди и неродительского статуса (общественники, заинтересованные студенты, бывшие выпускники). Привлечь их к жизни школы, вовремя поддержать — верный ресурсный ход, только с оглядкой, с нахождением для них точных мест, функций, задач.

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

Вторая ресурсная ситуация — общие встречи, семинары педагогов разных школ. Встреча становится ресурсом, если её участники

открыты, не боятся заявить и обсудить свои умения и проблемы.

Наконец, **информационные источники: книги, журналы, методические разработки**. Кроме факта их наличия, важна адекватность установки на информацию: не как интересную — неинтересную, а как нужную, полезную, необходимую «для нашей школы».

Резюме-памятка-обращение к руководителям школ

- Думайте над тем, «кем взять» цели и задачи воспитания.
- Анализируйте временные затраты классных руководителей, их компетентность, учитывайте факт существования энтузиастов, поддерживайте их.
- Задайте себе вопрос: сколько ваших школьников готовы добровольно участвовать в организации школьной жизни? Наращивайте этот ресурс.
- Анализируйте отношение к воспитательным задачам «неосновных» воспитателей (руководителей клубов, секций, кружков, психологов и пр.).
- Определите, в чём состоит главный ресурс заместителя директора по воспитательной работе, в каком из его интересов, умений он явно виден, что в нём наиболее «чувствительно» к развитию.
- Контролируйте доступность для педагогов существующих источников информации по проблемам воспитания.
- Стройте отношения с внешними для школы людьми в соответствии с их позицией в отношении школы. **НО**