

**ЭЛЕКТРОННОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ
К НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ
ЖУРНАЛУ
«Заместитель директора школы
по воспитательной работе.
Управление воспитательным
процессом в школе»
№8/2018 год**

Издается с марта 2003 г. Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-68015 от 13.12.2016 выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) ISSN 1996-1731

Москва, 2018

**ШКОЛА
ВОСПИТАНИЯ:
СИСТЕМНОЕ РАЗВИТИЕ**

МОНОГРАФИЯ

*Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 17-06-00116-ОГН
«Теоретические и методические основы системного развития
воспитывающей общеобразовательной организации»)*

Авторский коллектив: Алиева Л.В., Беляев Г.Ю., Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Степанова И.В., Парфенова И.С., Шустова И.Ю.

Школа воспитания: системное развитие. Монография / Под ред. Н.Л.Селивановой. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2018. – 204 с.

Монография является результатом работы исследовательского коллектива над проблемой определения теоретических и методических основ системного развития воспитывающей общеобразовательной организации. Актуальность данного исследования обусловлена поиском педагогической наукой и практикой эффективных механизмов воспитания, что в свою очередь связано с необходимостью выявления эффективных способов преодоления существующей в современной школе фрагментарности в воспитательной работе. Существенно важным здесь является не просто изучение способов системной организации воспитательной работы в школе, но исследование также и способов управляемого системного развития самой школы как воспитывающей организации.

Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 17-06-00116-ОГН «Теоретические и методические основы системного развития воспитывающей общеобразовательной организации»)

© Алиева Л.В., Беляев Г.Ю.,
Селиванова Н.Л., Степанов П.В.,
Степанова И.В., Парфенова И.С., Шустова И.Ю.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
1. Системное развитие школы воспитания: ключевые понятия	7
2. Базовые подходы к решению проблемы системного развития школы воспитания	18
2.1. Системно-феноменологический подход	18
2.2. Синергетический подход	23
2.3. Рефлексивный подход	29
2.4. Амбивалентный подход	33
3. Основные принципы системного развития школы воспитания	37
3.1. Принцип практического гуманизма	37
3.2. Принцип связи поколений	38
3.3. Принцип укрепления авторитета педагога	39
3.4. Принцип четкости педагогической позиции	40
3.5. Принцип реалистичности	41
4. Анализ проблем воспитания в общеобразовательной организации	44
4.1. Анализ результатов воспитания	44
4.2. Анализ общественных факторов воспитания	47
4.3. Анализ организационных факторов воспитания	53
4.4. Анализ ресурсного обеспечения процесса воспитания в школе	55
4.5. Подведение итогов	57
5. Планирование развития воспитывающей общеобразовательной организации	62
5.1. Разработка концепции школы воспитания	63
5.2. Целеполагание	69
5.3. Разработка плана действий	72
6. Формирование оргструктуры воспитывающей общеобразовательной организации	79
6.1. Оргструктура и ее типы	79
6.2. Особенности создания оргструктуры воспитывающей организации	83
6.3. Этика отношений в оргструктуре воспитывающей образовательной организации	86

7. Поддержка педагогов в воспитывающей общеобразовательной организации	93
7.1. Доверие как базовый принцип поддержки педагога в школе воспитания	93
7.2. Способы стимулирования работы педагогов, направленной на развитие школы воспитания	105
8. Поддержка классных сообществ в воспитывающей общеобразовательной организации	113
8.1. Классные сообщества в системном развитии воспитывающей организации: исторический аспект	113
8.2. Классные сообщества в системном развитии современной воспитывающей организации	124
8.3. Классные сообщества в развитии личности школьников	130
9. Контроль развития воспитывающей общеобразовательной организации	140
9.1. Предварительный контроль	142
9.2. Текущий контроль	144
9.3. Заключительный (результатирующий) контроль	150
10. Опыт системного развития воспитывающих общеобразовательных организаций в России	155
10.1. Опыт развития школы-интерната № 15 г.Москвы как школы воспитания (1950-1960-е годы)	155
10.2. Опыт развития 825-й московской школы как школы воспитания (1970-1980-е годы)	170
10.3. Опыт развития языковой общеобразовательной школы как школы воспитания (1990-е годы)	179
10.4. Опыт развития московской школы № 1192 как школы воспитания (2000-е годы)	184
10.5. Опыт развития гимназии № 33 г.Ульяновска как школы воспитания (2010-е годы)	194

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня многие перед многими школами встает актуальная задача развития их как воспитывающих организаций, и, в связи с этим, - поиска способов грамотного управления этим развитием.

Вопросы воспитания в самых различных образовательных организациях исследовались многими специалистами (Л.В.Байбородова, Н.М.Борытко, И.А.Колесникова, И.С.Марьенко, С.Д.Поляков, М.И.Рожков, Е.В.Титова, Н.Е.Щуркова и др.), однако идея рассмотрения таких организаций как воспитательных организаций была предложена лишь А.В.Мудриком и развита в исследованиях его учеников и коллег: М.В.Воропаева, М.В.Шакуровой, Т.А.Ромм.

Основы изучения системного развития воспитывающих образовательных организаций были заложены Л.И.Новиковой и возглавляемым ею научным коллективом. В работах этого коллектива образовательная организация, в которой воспитание становилось приоритетом профессиональной деятельности педагогов, представляла как воспитательная система. Становление и развитие теории воспитательных систем образовательных организаций происходило в исследованиях В.А.Караковского, Н.Л.Селивановой, А.М.Сидоркина, С.Д.Полякова и др. Исторический аспект проблемы становления воспитательных систем рассматривался А.В.Гаврилыным, Р.А.Валеевой, Т.И.Кислинской. Воспитательные же системы, развивавшиеся в зарубежных странах, изучались Т.В.Цырлиной и Р.А.Валеевой.

Довольно большой объем исследований был выполнен по проблеме воспитательных систем образовательных организаций различных типов: общеобразовательных организаций (В.А.Караковский, А.М.Сидоркин, Д.В.Григорьев, П.В.Степанов), гимназий и лицеев (О.В.Заславская, С.В.Кулева, Н.Я.Карпушин, Г.Е.Пейсахович), учреждений

дополнительного образования (Л.В.Алиева, И.В.Руденко), школ-интернатов (П.Т.Ширяев), санаториев (Н.А.Баранова), закрытых образовательных организаций (М.В.Воропаев), сельских школ (В.И.Семенов).

Исследовалась также и проблема управления воспитательной системой образовательной организации (Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова, В.А.Караковский), однако проблеме управляемого развития воспитательной системы образовательной организации отдельного внимания не уделялось. Она рассматривалась лишь как аспект проблемы системного развития школы в целом. Здесь следует отметить работы как отечественных исследователей - В.С.Лазарева, М.М.Поташника, А.М.Моисеева, так и зарубежных - М.Петри, Б.Дэйвис, П.Далин, М.Фуллан. Таким образом, вопросы системного развития именно воспитывающей общеобразовательной организации требовало самостоятельного изучения. Этим и занялся научный коллектив, результаты работы которого представлены в данной монографии.

В процессе исследования решались следующие задачи: определение общеобразовательной организации как воспитывающей организации и выделение ее среди других типов организаций; характеристика основных параметров системного развития воспитывающей общеобразовательной организации; определение способов управляемого развития воспитывающей общеобразовательной организации; выявление критериев оценки системного развития воспитывающей общеобразовательной организации.

Глава 1.

СИСТЕМНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ ВОСПИТАНИЯ: КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ

Перед педагогической наукой во все времена стояла задача поиска и нахождения эффективных механизмов воспитания. Решение этой задачи невозможно без выявления эффективных способов преодоления фрагментарности воспитательной работы школы, столь распространенной в современных образовательных организациях. Причем принципиально важно здесь изучение не только способов системной организации воспитания в школе, но и способов управляемого системного развития самой школы как воспитывающей организации.

Однако перед тем как углубиться в исследование данного вопроса, необходимо остановиться на анализе связанных с ним ключевых понятий.

Воспитание. Вслед за академиками Х.Й.Лийметсом и Л.И.Новиковой воспитание мы будем понимать как управление процессом развития личности через создание благоприятных для него условий. Данное определение воспитания представляется нам наиболее убедительным. Оно небольшое по объёму, а это немаловажно для удобства его использования. В нём чётко обозначена специфика цели воспитания – развитие личности ребёнка. Наконец, в нём наиболее удачно отражена суть феномена воспитания – управление через создание благоприятных условий. Воспитание не следует воспринимать только в контексте позитивного влияния на человека. Известно, что воспитание может быть как гуманистическим, так и негуманистическим; ориентирующим ребенка как на просоциальные, так и на антисоциальные ценности. К сожалению, примеров тому в истории немало. Воспитание может осуществляться в различных средах: в семье, в детских

общественных объединениях, религиозных, спортивных организациях, в образовательных организациях. В последнем случае мы вправе говорить о воспитывающих образовательных организациях или, другими словами, – школах воспитания.

Развитие мы понимаем как процесс качественных изменений, происходящих в общеобразовательной организации. Развитие – это процесс разнонаправленных изменений. Оно может быть конструктивным, прогрессивным, а может быть и деструктивным, регрессивным. **Системным** это развитие будет тогда, когда общеобразовательная организация будет развиваться как система, когда связи и отношения между основными ее компонентами позволят ей приобрести новое качество по сравнению с совокупностью качеств ее частей. Обычно принято различать два уровня системности в школьном воспитании: «система воспитательной работы школы» и «школа как воспитательная система».

Система воспитательной работы школы (общеобразовательной организации) – это система взаимосвязанных воспитательных мероприятий, дел, событий, акций, адекватных поставленной цели. В массовой практике она, как правило, означает организацию воспитательной работы со школьниками во внеурочное время.

На первый взгляд может показаться, что этого уровня системности достигли абсолютно все школы, где проводится воспитательная работа. Ведь есть же у них и цель воспитания, и комплекс воспитательных мероприятий, разбитых в плане-сетке по соответствующим направлениям, календарным датам и возрастам. Все это так, но системность воспитательной работы предполагает не только упорядоченное наличие всех необходимых компонентов, но и – самое главное – связь между ними. А с этим, увы, в наших школах не все бывает в порядке.

Систему воспитательной работы можно представить в виде замкнутого цикла: цель воспитания – средства воспитания – результат

воспитания – цель воспитания. То есть, система воспитательной работы – это системная организация деятельности педагогов. В тех школах, которые сумели достичь системности в воспитательной работе, все указанные в схеме компоненты деятельности педагогов связаны и вытекают один из другого. А в тех, где эта работа фрагментарна (а, надо полагать, их совсем немало), происходит следующее.

Во-первых, цели предстоящей воспитательной работы со школьниками формулируются не исходя из полученных на данный момент результатов их воспитания семьей, улицей, школой и т.п. (то есть, не исходя из состояния их нынешней воспитанности), а исходя из совсем других, как правило, конъектурных соображений. Формулировка цели может быть такой, какую, например, настоятельно рекомендует начальство, или под которую можно получить грант, а то и вовсе такой, которую педагоги вычитали в той или иной умной книжке.

Во-вторых, средства воспитания – мероприятия, дела, события, акции – также подбираются далеко не на основе поставленных целей воспитания, хотя это было бы логично и правильно. Увы, их опять-таки подбирают по иным соображениям: потому что эти мероприятия, например, требует провести тот или иной орган управления образованием (а попробуйте им отказать...) или потому что у педагогов есть готовые и уже испытанные ранее сценарные разработки этих дел. И получается, что цели и средства в таких школах существуют независимо друг от друга, сами по себе.

В-третьих, результаты своей воспитательной работы педагоги этих школ никак не соотносят с поставленными целями. Так, например, целью может провозглашаться развитие личности школьника, формирование гражданина или адаптация ребенка к жизни в постоянно меняющемся обществе, а вот результат либо вовсе не отслеживается, либо за него выдаются высокая активность школьников в общественной жизни, победы

во всевозможных творческих конкурсах, викторинах и олимпиадах, завоеванные детьми места, грамоты, призы. Согласитесь, это все-таки не одно и то же.

Вот и получается из всего этого бессистемная, фрагментарная работа. Система воспитательной работы – это далеко не повсеместное явление, и для ее создания все-таки необходимо приложить некоторые усилия. Но если эта система создается, то она занимает свое место среди других существующих в школе систем – системы обучения, системы методической работы педагогов, системы управления образовательным учреждением (каждая из них также представляет собой системную организацию той или иной деятельности, осуществляемой в рамках школы). Вместе с ними система воспитательной работы становится одной из составных частей, одной из подсистем, более широкой системы – школы. И когда основные компоненты уже этой широкой системы под названием «школа» становятся связанными приоритетной идеей воспитания детей, мы вправе вести речь уже о собственно воспитательной системе.

Итак, мы приблизились к другому объекту нашего внимания – воспитательной системе. Действительно, понятием «воспитательная система» обозначают не деятельность педагогов, а все учреждение: школу, гимназию, лицей, дворец творчества, колледж, вуз и т.п. А потому правильнее было бы говорить не «воспитательная система школы», а «школа как воспитательная система».

Школа (общеобразовательная организация) **как воспитательная система** «представляет собой комплекс взаимосвязанных блоков-компонентов: цели; деятельность, обеспечивающая их реализацию; субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие; отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; среда системы, освоенная субъектами; внутреннее управление, обеспечивающее

интеграцию всех компонентов системы в целостность» [6, с. 7]. Так определяют это понятие создатели теории воспитательных систем – Л.И.Новикова, В.А.Караковский, Н.Л.Селиванова. Иногда к данному определению добавляют: это целостный социальный организм, обладающий такими интегративными характеристиками как образ жизни коллектива, его психологический климат [4]. Все указанные компоненты свойственны не только школе как воспитательной системе, в равной мере они характерны и для более распространенного в массовой практике типа системной организации школы – школы как обучающей системы.

Различение здесь можно произвести по следующим критериям: приоритетные в школе цели; характер совместной деятельности детей и взрослых; характер взаимоотношений между субъектами системы; характер взаимоотношений школы с окружающей средой; приоритетные направления управленческой деятельности в школе.

Опираясь на данные критерии, мы можем охарактеризовать школу либо как обучающую, либо как воспитательную систему [7, с. 22-23]. Для удобства представим это в виде таблицы.

*Критерии и показатели определения школы
как воспитательной или обучающей системы*

Компоненты образовательной организации как системы	Критерии определения характера системы	Показатели, характеризующие организацию как обучающую систему	Показатели, характеризующие организацию как воспитательную систему
Цели	Приоритетные в школе цели	Создание условий для получения детьми знаний, умений, навыков, которые смогли бы стать базой дальнейшего их творческого применения школьниками.	Создание условий для развития ценностных отношений школьников к окружающему миру, к другим людям, к самому себе
Деятельность	Характер деятельности	Большинство видов совместной деятельности детей и взрослых носит познавательный	Совместная деятельность детей и взрослых носит преимущественно воспитывающий характер.

		характер.	
Субъекты	Характер отношений между субъектами	Академическая атмосфера. Формируется культ знаний и поддерживается высокий авторитет учителя как носителя этих знаний. Между взрослыми и детьми преобладают в основном деловые отношения, обеспечивающие эффективное решение учебных задач.	Попытка создать атмосферу идеальных отношений, своего рода идеальную модель общества, которая могла бы стать для ребенка неким образцом для формирования собственной жизненной позиции в будущем, за пределами школы. Между детьми и взрослыми развиты и деловые, и неформальные отношения.
Освоенная среда	Характер взаимоотношений со средой	Как правило, школа стремится стать закрытой системой. Контакты со средой	Открытость социальным институтам, способствующим воспитанию детей, и защита от

		минимальны и в большинстве своем носят случайный характер, так как это отвлекает от решения главных, учебных, задач.	влияния тех, что оказывают на них негативное влияние.
Управление	Приоритетные его направления	Приоритетные управленческие шаги лежат в сфере обучения и направлены на то, чтобы сделать эту сферу эффективной и результативной, престижной в глазах детей и родителей, привлекательной в плане использования дополнительных ресурсов.	Приоритетные управленческие шаги направлены на максимальное использование воспитательных возможностей различных видов совместной деятельности детей и взрослых, их делового и неформального общения, предметно-эстетической среды школы, ее социокультурного окружения.

Итак, в школе, развивающейся как воспитательная система, считается, что порядочность, интеллигентность, благородство гораздо важнее академических знаний. А потому приоритетной целью признается здесь создание благоприятных условий для развития ценностных отношений ребенка к окружающему миру, к другим людям, к самому себе. В такой школе самые разные виды совместной деятельности детей и взрослых приобретают воспитывающий характер. То есть, иницилируя или поддерживая тот или иной вид деятельности, взрослые стараются извлечь из него воспитательный потенциал. Например, придумывая и организуя вместе со школьниками игру, педагог может так задавать параметры игрового пространства (сюжет, действующие лица, характер их взаимоотношений, контекст игрового действия, время, место и т.д.), чтобы насытить его смыслами, имеющими воспитательную ценность. Проводя урок, педагог стремится сделать его таким, чтобы он ставил перед ребенком моральные проблемы, давал ему пищу для нравственных размышлений. Спортивные состязания, трудовые акции, досугово-развлекательные дела организуются в школе воспитания так, чтобы они способствовали развитию самостоятельности, ответственности, гуманности, дружелюбия школьников, формированию их здорового образа жизни.

В процессе становления школы как воспитательной системы та или иная совместная деятельность педагогов и школьников становится системообразующей, то есть такой, вокруг которой собственно и складывается система, вокруг которой налаживаются связи между другими ее компонентами. Учебно-познавательная, спортивно-оздоровительная, трудовая или какая-то иная деятельность может стать системообразующей, если она привлекательна для большинства школьников и педагогов, если она умело организуется детьми и взрослыми и если через нее решается большинство воспитательных задач.

Педагоги в такой школе – в первую очередь воспитатели! У большинства из них сформирована позиция воспитателя. То есть воспитание для них – это не возложенная администрацией обязанность и не заданная должностной инструкцией повинность, а сознательно выбранная деятельность, в которой происходит их профессиональная самореализация.

В школе как воспитательной системе пытаются создать атмосферу идеальных (или хотя бы приближенных к ним) отношений между людьми – может быть, даже такую, которую ребенок в будущем больше никогда не встретит. Школы воспитания, как правило, характеризуются особой атмосферой романтики. Здесь одинаково развиты и деловые, и неформальные отношения между детьми и взрослыми. В такой школе стараются создать единый общешкольный коллектив, в который входили бы и школьники, и педагоги, и активно участвующие в ее жизни родители, и выпускники прежних лет. Здесь преобладают коллективистские отношения, сотворчество, сотрудничество, события детей и взрослых. Школа воспитания, как правило, открыта окружающей ее среде. Однако налаживает связи лишь с теми социальными институтами, которые способствуют реализации ее целей. В то же время она выступает своеобразным буфером, сглаживающим негативные влияния общества на ребенка. Не желая оставлять школьника один на один с социальной стихией, школа старается задать некие нравственные рамки его самоопределения.

Приоритетные управленческие шаги в школе воспитания направлены на то, чтобы максимально использовать воспитательные возможности различных видов совместной деятельности детей и взрослых, их делового и неформального общения, предметно-эстетической среды образовательного учреждения, социокультурного и природного окружения школы. Для решения этих приоритетных управленческих задач и

происходит мобилизация материально-технических, финансовых, кадровых, информационных ресурсов данного образовательного учреждения.

Литература

1. *Гуманистические воспитательные системы сегодня: сб. статей / Ред. Н.Л.Селиванова. Е.И. Соколова. – М. – 2011.*
2. *Караковский В.А., Новикова Л.И, Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / Под. ред. Н.Л. Селивановой. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М. – 2000.*
3. *Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М. – 2003.*
4. *Новикова Л.И. Воспитательная система школы: исходные позиции // Советская педагогика. – № 11. – 1991.*
5. *Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. – М. – 2010.*
6. *Селиванова Н.Л. Что мы знаем сегодня о воспитательной системе // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – № 5. – 2005.*
7. *Степанов П.В. Развитие школы как воспитательной системы. – М.: Центр «Педагогический поиск» – 2009.*
8. *Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. / Под ред. В.А.Караковского, Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. – М. – 1999.*

Глава 2.

БАЗОВЫЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ ВОСПИТАНИЯ

2.1. Системно-феноменологический подход

Системный подход прочно утвердился в современной науке, имея под собой фундированные исследования в различных областях знания, солидную эмпирическую базу и прагматическую ценность. Практически все аспекты существования человека обусловлены разнообразными и разноуровневыми системными связями и отношениями, со сложными и далеко не всегда поддающимися учету процессами, происходящими в самих системах. В системной парадигме человек мыслится органической частью социальных систем. Системно может представляться и описываться любой основной социальный институт: к таковым относятся семья как первичная ячейка общества, школа, община, трудовой коллектив, народность, нация, конфессия, государство, суперэтнос и т.п. Каждый элемент системы, занимая в ней свое определенное место и выполняя определенную роль, вносит свой вклад в правильное функционирование системы.

Прогностическая сила системного анализа заметна при более корректной оценке многофакторности их развития, при учете значения и позитивной роли кризисов в развитии систем, при изучении так называемых аттракторов – своего рода катализаторов развития и многое другое, что делает системный подход настолько эффективным.

У системного подхода есть и свои ограничения. Связаны они с различием природы естественнонаучного и гуманитарного знания.

Естественные науки требуют жестко формализованного описания, строго контролируемого эксперимента, формализованного сбора

статистически достоверных данных, подтверждения повторяемости явлений, их строгой верификации, многократных измерений и на их основе обобщенных количественных оценок, эмпирических обобщений, отбрасывающих все крайние значения. Исследования такого рода, к сожалению, грешат иногда так называемым редукционизмом – то есть неоправданным упрощением, сведением к монофакторности. Особенно это бывает заметно, когда калька естественнонаучных методов накладывается на гуманитарное знание, – тогда «расцветают» такие посторонние науке социально-идеологические явления, как биологизаторство, социал-дарвинизм, требования применить «технологию воспитания», «измерить уровень патриотизма» у школьников.

Гуманитарные науки требуют нежестких методов исследования, иной постановки программы исследований и проведения по-иному формализованного эксперимента, преимущественно качественных оценок объектов, явлений и событий, учета величин, ускользающих от внимания экспериментатора, действующего в логике естественнонаучного эксперимента.

Естественнонаучное знание квантитативно (количественно) и затем уже квалиметрично (качественно), оно развернуто, прежде всего, на описание объектов, явлений и событий. Оно изучает, главным образом, повторяемость, иногда позволяя пренебрегать неповторимостью и уникальностью (объекта, явления, события), фильтруя данные и отсекая крайние значения и величины.

Гуманитарное знание квалиметрично (качественно) и затем уже квантитативно (количественно), развернуто на понимание объектов, явлений и событий. Оно изучает повторяемость, но в фокусе его исследовательских программ находит место и неповторимость, уникальность (объектов, явлений, событий), а крайние величины подвергаются пристальному вниманию и научному исследованию. Так в

идеале. К сожалению, практика гуманитарных исследований часто игнорирует такой подход, а он необходим, и без него знание неполно, недостаточно, и зачастую просто ущербно, неточно и сопровождается некорректными выводами и ошибочными оценками и просчетами. Особенно пагубно такое в социальных науках – и, в том числе, в сфере принятия решений в образовании.

Поэтому применение системного подхода в сфере воспитания нуждается в дополнении – и это дополнение заключается в применении методологии феноменологического подхода. Отсюда дефис в описании метода научного исследования многих феноменов воспитания – системно-феноменологический. Анализ отношений людей, переживаний субъектов деятельности, ее личностных смыслов требует чего-то дополняющего системный подход. Это что-то может лежать в плоскости так называемой феноменологии.

Как философское направление феноменология (Phänomenologie — учение о феноменах) ставит задачу беспредпосылочного познания жизни, практического описания опыта познающего сознания и выделения в нем сущностных черт. При таком подходе не теория предшествуют описанию явлений и событий, а, наоборот, теория понемногу и осторожно вытекает из накапливаемого опыта. Приоритетом научного анализа, таким образом, выступает не теория, а опыт описания явлений или событий. Но, самое важное, не только их, но также и связанных с ним переживаний, чувств, отношений, высказываний, то есть феноменов субъективного мира. В этом – самая суть системно-феноменологического подхода.

Системный и феноменологический подходы не только не противоречат, но взаимно дополняют друг друга в ходе анализе происходящего, будь то события социальной жизни, или события в жизни классного коллектива. «Феноменологи» не только видят существование определенной взаимосвязи элементов системы, но и знают, что

нарушение, изменение нюансов не только объективной, но и малейшей субъективной взаимосвязи тех, кто создает гуманитарную систему, скорее всего, приведет к нарушению нормального функционирования системы в целом, не исключено – и к полному ее разрушению, распаду. Таким образом, чувства людей, ощущения удовлетворения, опасения, еле видимого раздражения, напряжения или недовольства, переживания происходящего, оттенки взаимоотношений людей, педагогов и воспитанников – это не мелочи, но существенные, основные элементы. Если педагоги поймут это, и учтут в повседневной жизни, что их образовательная организация – это тоже гуманитарная система, система особая, тонкая и сложная, требующая учета именно тех субъективных факторов, что перечислены выше, тогда придет понимание и результатов воспитательной работы.

Ведущей идеей системно-феноменологического подхода является утверждение, что любой человек проявляется в своих связях со своим значимым (референтным) окружением и может быть познан феноменологически, как часть целого, через зеркало связей со своей семьей, общиной, трудовым коллективом, школьным классом, неформальной общиной. Отсюда идут идеи безоценочного подхода к обучению, различного рода педагогические герменевтики как практики организации воспитательного пространства – например, у Я. Корчака, в школе С. Френе и т.д. Б. Хеллингер утверждает: «Феноменологический метод – это старый философский метод. В соответствии с этим методом необходимо предаться чему-либо – без намерений и страха. Забыть обо всем, что знал до этого. Нужно предаться неизвестному, и внезапно познаешь суть дела... Это феноменологический способ действия. Этот способ не опирается ни на какие теории или прежний опыт, это работа с текущим моментом... Феноменологический подход не предполагает воли, знания, страха. Он направлен на объединение усилий вокруг того, что выявилось.

Ты несом и движим тем, что есть основа и граница всякой воли. Такой подход открывает взору самое сокровенное» [6].

Феноменологическая парадигма делает акцент на феноменах (явлениях, проявлениях) внутренней жизни, проецируемых в социум и выступает альтернативой формально-оценочной, бихевиористской методологии с ее акцентом на внешних (поведенческих) проявлениях человека. «Феноменологи» утверждают, что человек может быть исследован в зеркале своих отношений со своим окружением, а ситуации взаимодействия людей должны быть описаны так, как существуют в своих реальных, а не мнимо объективистских связях. При этом такие феномены как видение, ощущение, восприятие, переживания не должны быть ограничивающими или блокирующими понимание факторами.

Какой научный прирост дает системно-феноменологический подход теории воспитания? Системно-феноменологический подход дает новые возможности для многосторонней оценки различных полисубъектных социально-педагогических влияний, оказывающих не только прямое, но даже опосредованное, косвенное влияние на развитие школы как воспитывающей организации. Системно-феноменологические исследования делают акцент на субъективных условиях и отношениях жизнедеятельности воспитателей и воспитанников, их взаимодействии. Работа с понятиями со-бытийности, воспитательного пространства, личностного роста, оценка различных и меняющихся позиций педагога как воспитателя дают исследователю возможность увидеть потенциал субъектов социализации и воспитания, так или иначе оказывающих влияние на жизнь школы.

Назовем конкретные приложения системно-феноменологического подхода к возможностям развития образовательной организации как организации воспитывающей.

1. Изучение малых групп и опосредованная коррекция их развития с вовлечением в структуру классного и школьного коллектива.

2. «Вычерпывание» воспитывающего содержания из обычных социальных и культурных ситуаций (формирование умения увидеть проблему воспитания в той или иной социально-бытовой ситуации и приложить к ее решению определенные коммуникативные и педагогические компетенции).

3. Использование педагогическим коллективом методов, так или иначе созданных под влиянием системно-феноменологических разработок. Это «погружение в ситуацию», «метод разбора прецедентов» или «кейс-студии», «нарративные методы» (рассказывание, изложение историй), «мозговой штурм» и т.д.

4. Описание различных сценариев развития детского коллектива в контексте образовательной программы данной образовательной организации, прогноз возможностей и допущений, профилактика социальных, культурных и педагогических рисков.

5. Использование ресурсов образовательной среды – пространственно-предметных, социокультурных и психолого-дидактических для постановки конкретных воспитательных задач.

6. Подготовка благоприятных условий для профессионального, социально-ответственного, системно представленного в программе развития школы, педагогически конструктивного, междисциплинарного взаимопонимания и сотрудничества педагогов школы как воспитателей.

2.2. Синергетический подход

В современном интенсивно меняющемся мире, хотим мы этого или нет, неуклонно проявляются две взаимосвязанные тенденции - интеграция и дифференциация. В результате этого возникают разного рода противоречия. Распадаются целостные образования, в то же время

разрозненные явления, действия, процессы интегрируются в целостные, глобальные явления, различного рода системы. Тенденции эти свойственны и педагогической действительности, в рамках и под воздействием которой формируется и развивается современный человек и как индивидуальность, и как определенный тип личности. В педагогической действительности указанные тенденции проявляются как при целенаправленном воспитании, так и в стихийно протекающих процессах социализации.

Одним из феноменов современной педагогической действительности, порождаемых этими противоречиями, и являются школы как воспитывающие организации – школы, в которых складываются самобытные системы воспитательной работы, и которые сами развиваются как воспитательные системы. Они становятся объектом пристального внимания ученых и практиков. Любая такая организация является единством не только общего и особенного, но и единичного – того специфического, что свойственно конкретному учреждению с данным составом педагогов и школьников, окружающей его средой.

Изучение практики системного развития воспитывающих образовательных организаций все более убеждает нас, что применение классического системного подхода не дает возможности с достаточной полнотой охарактеризовать компоненты таких организаций, связи между ними, процессы их развития: изучаемые педагогические явления более сложны и многоаспектны, чем недавние представления о них. Так, обнаруживается существование зон неупорядоченности в процессе развития системы, нелинейность ее развития. Это служит аргументом в пользу изучения процессов самоорганизации систем и управления ими в русле развития идей теории самоорганизации (синергетики), для которой характерна универсальность, непротиворечивость и содержательность при изучении самых разных уровней самоорганизации.

Возникнув из потребностей естественно-математических наук, теория самоорганизации все больше проникает в сферу социально-гуманитарного знания. Сегодня уже известен опыт применения ее основных положений в искусстве, в политике, в психологии. Эта теория есть не отрицание системного подхода, а его дальнейшее развитие.

Рассмотрение воспитывающей образовательной организации как системы нелинейной, открытой (то есть системы, которая может адаптироваться к условиям внешней среды, сохраняя при этом свои характерные особенности), самоорганизующейся меняет наши привычные взгляды на нее. Понимание процессов, происходящих в системе, становится более объемным и адекватным реальности. Поэтому так важны для нас положения теории самоорганизации о том, что:

- существование в системе нестабильных, неустойчивых состояний является условием ее стабильного и динамического развития;
- малые воздействия или процессы, происходящие на микроуровне, могут стать для системы определяющими;
- будущее состояние системы как бы притягивает, организует, формирует ее наличное состояние;
- существует поле путей развития системы, которое определяется ее внутренними свойствами и должно содержать в себе альтернативные пути;
- управление системой должно основываться на "резонансном" воздействии, и главное - не его сила, а архитектура (структура).

Соотнесем каждое из этих положений с реальным процессом развития воспитывающей образовательной организации.

Общим для любых социальных систем является противоречие между хаосом и упорядоченностью в развитии. С одной стороны, развитие системы есть движение по направлению к целостности, к тотальности, к полной упорядоченности, а с другой - целостность есть смерть системы, остановка в ее развитии. Наблюдение за воспитывающими

образовательными организациями дает множество фактов, иллюстрирующих реальность данного противоречия.

Ни одна воспитывающая образовательная организация не может существовать без определенной унификации, стандартизации поведения людей, без воспроизводства повторяющихся ситуаций, без единства действий и целей ее субъектов. Вместе с тем по мере ее развития в различной форме (не обязательно конфликтной) проявляется неудовлетворенность отдельных личностей необходимостью подчиняться общему ходу жизни. Объективно, независимо от желания того или иного человека в системе складывается механизм отторжения того, что не вписывается в рамки принятого. Можно, условно говоря, считать, что система хороша, до тех пор, пока ее еще нет, то есть пока она является недостигнутой, перспективной целью, и она же становится недостаточно хорошей, когда складывается окончательно. В воспитательной системе, которая находится в процессе становления, обычно хорошо чувствуют себя люди творческие, нестандартные, поскольку они ощущают себя в большей мере субъектами, нежели элементами системы. Однако по мере упорядочения системы остается все меньше пространства для неожиданных, непредсказуемых ситуаций, для спонтанных проявлений личности. Это же противоречие между хаосом и упорядоченностью можно выразить более узко, как противоречие между традициями и новациями.

Противоречия между хаосом и упорядоченностью (например, в форме противоречий между личностью и системой, между традициями и новациями, между деятельностью и отношениями) проявляются и разрешаются в воспитывающей образовательной организации иначе, чем в других социальных системах. Воспитательная система обычно развивается быстрее, чем многие другие социальные системы, и никогда не достигает особенно высоких степеней целостности. И это естественно: ведь в любом воспитательном учреждении, как и в обществе в целом, идет довольно

быстрая смена поколений детей. При этом каждое поколение должно ощущать себя субъектом развития системы, должно вносить в нее что-то свое, новое. Поэтому развитие воспитывающей организации детерминируется не столько объективными, сколько субъективными факторами.

Совершенно очевидно, что в воспитывающей образовательной организации существует множество нестабильных, неустойчивых состояний. Причем эта неустойчивость не является ее негативной характеристикой. Очаг неустойчивости определяет ту область, которая впоследствии может стать источником дальнейшего развития. Следовательно, при управлении воспитывающей образовательной организацией важно выявить (предположить) очаги такой неустойчивости, а можно и заложить их в модель создаваемой системы.

Создавая школу как воспитывающую организацию, изучая ее функционирование, мы часто не обращаем внимания на процессы, происходящие на ее микроуровнях. Но именно эти "мелочи" нередко могут стать определяющими в развитии системы, так как они имеют тенденцию разрастаться. Педагогам хорошо известно, как поведение одного ребенка, неприятие системы одним педагогом может потрясти систему до основания. Психологи же, разбираясь в этих процессах, изучая их, не всегда задумываются о том, как учесть их в общем развитии воспитательной системы, в управлении ею. Итак, в условиях неустойчивости системы действия каждого отдельного человека могут повлиять на макросоциальные процессы.

В теории самоорганизующихся систем известно, что поле путей развития определяется сугубо внутренними свойствами самой системы. В связи с этим при перестройке школьной воспитательной системы встает задача изучения ее свойств, состояний. Из описания сегодняшней системы можно увидеть возможные пути ее развития, заложенные в ней самой.

Системе сложно что-либо навязать; в старой системе должна содержаться основа для развития новой, будущей системы; тогда процесс ее построения будет более эффективным. Видимо, поэтому бывают безуспешны попытки перенесения модели воспитывающей образовательной организации из одной школы в другую, в которой отсутствуют соответствующие предпосылки.

Моделируя системное развитие воспитывающей образовательной организации, закладывая в нее разнообразие элементов, их связей, альтернативные пути ее развития, важно выбрать главное: что будет определять ее лицо, что послужит в дальнейшем основанием для самоорганизации системы. Таким главным для воспитательной системы должна стать концепция как совокупность основных педагогических идей, положенных в основу системы, и целей, во имя которых она создается.

Процесс развития воспитывающей образовательной организации в значительной степени определяется тем, что она является самоорганизующейся системой. Именно поэтому он чаще всего противоречив и нелинеен. В нем бывают спады и подъемы и достаточно длительные периоды стабильности, для него характерны и регрессивные явления, когда система как бы движется вспять, теряет свои позитивные приобретения в деятельности, в отношениях, в творчестве. Этого не надо бояться, необходимо знать это и анализировать причины и последствия явлений, происходящих в системе.

Прежде всего, следует отметить, что существует множество путей развития воспитывающей образовательной организации. Это определяется ее внутренними свойствами, особенно если речь идет о перестройке ранее функционировавшей системы. Связь школа - общество отнюдь не однозначна: к счастью, далеко не все происходящее в школе определяется совершающимся в обществе. Традиционный консерватизм школы спасает от катаклизмов не только ее саму, но в конечном итоге и общество.

Особенно это ощущается сегодня в нашем социуме, с которым школа тысячью нитей связана через каждого воспитуемого. Она воспроизводит общественные идеи, предрассудки, оценки, способы поведения; она реагирует на вмешательства (положительные или отрицательные) вышестоящих органов, на стихийные влияния улицы; педагоги руководствуются в своей работе теми или иными, порой весьма различными, педагогическими теориями.

По мере реализации модели системного развития воспитывающей образовательной организации в нее приходится вносить изменения и уточнения, а иногда самоорганизация системы требует создания новой модели. Это связано с тем, что в самоорганизующихся системах, в особых точках их развития (точках бифуркации), где происходит ветвление путей развития, даже малые воздействия на тот или иной компонент системы могут направить ее развитие по новому пути. Таким воздействием может оказаться изменение системообразующей деятельности, приход в коллектив нового педагога с иными педагогическими целями, с новыми личностными возможностями, использование которых не могло быть заложено ранее в модель развития системы.

2.3. Рефлексивный подход

Рефлексивный подход предполагает единство рефлексии и деятельности в функционировании образовательной организации: в управленческих механизмах и принимаемых решениях; в организации образовательного процесса, обучения и воспитания современных школьников; во всем многообразии связей и отношений всех субъектов образовательной организации; в понимании цели и задач, нахождении путей их реализации.

Рефлексия позволяет вывести образовательную организацию, взаимодействие администрации и педагогов, педагогов и воспитанников на

уровень осмысления, дает им возможность взглянуть на происходящие явления и процессы со стороны (осознать наиболее значимые ценности и позиции, выделить главное, прояснить проблемное поле и пр.), определить задачи, которые каждый может решить в данном взаимодействии.

Педагогическая рефлексия выступает основным механизмом управления процессом воспитания, ведь педагогу всегда важно учитывать два взаимосвязанных процесса: свою деятельность как целенаправленное создание условий для воспитания и развития воспитанника и процесс изменения личности самого воспитанника под влиянием данных воздействий.

Особое значение для использования рефлексии имеют проблемные, сложные для педагога ситуации, где он затрудняется найти сразу верное и однозначное решение. В ситуации проблемы рефлексия становится тем «спасательным кругом», который позволяет педагогу объективировать ситуацию, перевести ситуацию из проблемной в задачу профессиональной деятельности. Педагогическая рефлексия стимулирует исследовательский, творческий процесс в работе педагога, выводит его на новые задачи осознанной профессиональной деятельности, позволяет осознавать свои затруднения, находить способы работы с ними. Рефлексия лежит в основе инновационной практики педагога.

Администрация школы, ее научно-методический совет, для которых развитие рефлексивной компетенции педагогов становится задачей, должны понимать, что она решается постепенно, может занимать длительный период времени. И это возможно, если перевести задачу из внешней (нужной администрации) во внутреннюю задачу самих педагогов, для которых рефлексия и ее использование в профессиональной деятельности становятся внутренним смыслом, личной задачей самосовершенствования.

Выделим организационно-педагогические условия внутри образовательной организации, которые способствуют развитию в ней рефлексивных процессов:

- специально организованная рефлексивная деятельность педагогов;
- наличие рефлексивной среды;
- активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности;
- актуализация рефлексивности педагога, значимости для него рефлексии.

Специально организованная рефлексивная деятельность педагогов должна предусматривать, что рефлексивное действие имеет двухплоскостной характер: онтологическую плоскость – плоскость видения и понимания; организационно-деятельностную плоскость – плоскость организации индивидуального и коллективного действия. Именно в такой двухплоскостной форме наиболее адекватно понимается то новое, что привносят акты рефлексии – как мост между действием и мышлением, схватывающим и осознающим этот опыт.

В рамках создания условий для организации рефлексивной деятельности педагогов могут осуществляться следующие мероприятия: проведение обучающего научно-методического семинара, направленного на формирование рефлексивной компетентности педагогов, на прояснение педагогами смыслов профессиональной деятельности, на развитие знаний и представлений о рефлексивной деятельности, на отработку операциональных умений рефлексии; организация работы с творческими группами педагогов, нацеленная на их продвижение и самореализацию в конкретной профессиональной области; организация индивидуальной работы с педагогами для стимулирования и поддержки осознания ими

своих профессиональных трудностей, их выход на индивидуальную исследовательскую и проектную деятельность.

Наличие рефлексивной среды. Рефлексивная среда – это специально созданная среда образовательной организации, открывающая возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов педагога. Задача такой среды – способствовать возникновению у педагога, у воспитанника потребности в рефлексии, а также снятие отчуждения в коллективе между педагогами, между педагогами и детьми.

Такая среда создается через действующие в пространстве школы событийные детско-взрослые общности, через проектирование и реализацию общешкольных событий и систем воспитательных дел на уровне школы, параллели, классов с обязательной последующей рефлексией.

Активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности. Данное условие является тесно связанным с предыдущим. Особенность отношений в педагогическом процессе в условиях рефлексивной деятельности предполагает, что педагог и воспитанник выступают субъектами совместной деятельности, каждый дополняет и обогащает деятельность друг друга, определяя и заявляя собственную позицию. Межсубъектные открытые отношения основаны на позиционном взаимодействии педагогов и воспитанников, они стимулируют проявление детско-взрослой общности, обеспечивают сложение сил, единство действий и взаимосвязь деятельности ее участников.

Результатом межсубъектных отношений в рефлексивной деятельности становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество. Рефлексия составляет сущностную характеристику межсубъектных отношений, способна стать механизмом познания и понимания не только своего, но и чужого сознания.

Актуализация рефлексивности педагога. Рефлексивность – это отраженная в рефлексивной деятельности субъектность ее участников. Актуализировать рефлексивность педагога – значит создать условия, актуализирующие и стимулирующие его потребность в пересмотре своей профессиональной деятельности, собственной профессиональной позиции и пр. Актуализированная рефлексивность педагога позволяет ему преодолевать педагогический эгоцентризм, переводить проблемные для себя ситуации в задачу деятельности, быть исследователем собственных затруднений и способов их преодоления. Заново найденный личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, ломки устаревших профессиональных стереотипов, открывает путь дальнейшего профессионального роста.

2.4. Амбивалентный подход

Амбивалентный подход в сфере воспитания использовался издавна. Так П.В. Холмогорцев еще в 50-е годы считал педагогику наукой меры: меры любви и суровости, поощрения и наказания, свободы и ответственности и т.д. По сути дела этот принцип, как бы он ни назывался, был предан забвению в рамках коммунистического воспитания, где социалистически направленной личности не предполагалось альтернативы, а господствовал принцип: «делай, как я». Сейчас, в рамках системного развития школы как школы гуманистического воспитания, без него попросту невозможно обойтись.

В современной философской литературе амбивалентность рассматривается как «фундаментальная логическая характеристика мышления, культуры, нравственного идеала, всечеловеческой жизнедеятельности», как «способность человека осмысливать любое интересующее его явление через "дуальную оппозицию", то есть двусторонне, с двух противоположных и, казалось бы,

взаимоисключающих, противоречащих друг другу сторон». Амбивалентность – механизм интеграции исключаящих друг друга сторон, их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения, перехода между противоположными полюсами.

Такой переход может быть двух типов: типа инверсии и типа медиации. В чем разница? Обратимся к тексту словаря. «Инверсия характеризуется абсолютизацией различных полюсов. Снятие противоположности полюсов возможно в этих условиях лишь как абсолютизация истинности одного полюса при нивелировке другого, отождествление смысла с одним из полюсов. Для инверсии характерно стремление решать проблемы молниеносно (логически вне времени), т.е. не задерживаясь между полюсами оппозиции, а перескакивая с одного на другой. Например, отождествление любого явления, вещи, нравственного облика соседа, механизма и т.д. с добром, с прекрасным, полезным и т.д. может инверсионно перейти к противоположным оценкам, таким, как зла, уродства, вреда и т.д. В основе этой оборотнической логики лежит представление, что отказ от одного полюса тождествен переходу к другому полюсу извечно существующих оппозиций. Инверсия склонна сводить диалог полюсов к смене одного монолога другим и обратно, например, в оценке, осмыслении того или иного явления монолог "начальства" может сменяться осмыслением "работяги", но невозможен их синтез. А здесь вступает в примитивной форме смена полюсов оппозиций, в форме биения.

Медиация переносит центр тяжести за рамки перехода от одного полюса сложившейся оппозиции к другому, на поиск нового сложного и противоречивого смысла, где оппозиции постоянно изменяются, создаются новые, где противоположность полюсов превращается в противоречие, которое в результате его преодоления дает качественно новый результат, новый смысл, новые дуальные оппозиции».

Возвращаясь к педагогической действительности, можно утверждать, что у нас существует избыток инверсии и явный недостаток медиации: коллективизм или индивидуализм! Свобода или принуждение! А в реальной жизни школы нужно и то, и другое. Нужен порядок и хаос, традиции и новации, свобода и принуждение. Другими словами, необходима реализация амбивалентного подхода и в процессе целеполагания, и в организации жизнедеятельности, и при регулировке отношений. Нужен амбивалентный подход и в управлении развитием школы как воспитывающей организации. Надо рассматривать личность и как объект, и как субъект воспитания; в воздействии на нее использовать как похвалу, так и порицание; создавать ситуации как поощрительного, так и осуждающего характера, в которые включаются дети. Детям может быть предоставлена свобода действий в тех или иных рамках, и в то же время на какие-то действия может быть наложено вето и т.д.

Литература

1. *Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития. Монография. Под ред. Н.Л.Селивановой и П.В.Степанова. М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017.*
2. *Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. Т.2. М.: Педагогика, 1983.*
3. *Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. М., 2010.*
4. *Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / Ред. Н.Л.Селиванова. М.: ИТИП РАО, 2009.*
5. *Стратегия воспитания в образовательной системе России. Изд. 2-е, доп. и перераб. Под общей ред. проф. И.А.Зимней. М.: Издательский сервис, 2004. 479 с.*

6. Хеллингер Б.А. *Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий*. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.

7. Шютц Альфред. *Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии*. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003.

Глава 3.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СИСТЕМНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ ВОСПИТАНИЯ

3.1. Принцип практического гуманизма

Это, на наш взгляд, один из главных принципов развития воспитывающей общеобразовательной организации.

Реализация этого принципа начинается с директора. Именно с него начинается уважительное отношение к личности (будь то педагог, ребенок или родитель), именно он мотивирует и стимулирует представителей администрации и членов педагогического коллектива. Именно в его власти создать в организации такие условия, чтобы педагогам хотелось развиваться и развивать.

Гуманизм полагает человека наивысшей общественной ценностью. Более того, он постулирует принцип самооценности человека, подчеркивающий отсутствие всякой необходимости в каком бы то ни было обосновании или оправдании этой ценности. В школе, которая поставила перед собой задачу развития школы как школы воспитания, сам процесс воспитания должен быть гуманистическим: гуманистически ориентирующим, то есть ориентирующим ребенка на ценности гуманизма, и гуманистически ориентированным, то есть ориентированным на ребенка как на главную для воспитателя ценность.

Если раньше учитель в большей степени был сориентирован на передачу знаний учащимся, то, в контексте гуманизации, педагог ориентируется на развитие личности ребенка, а это влечет за собой изменение в методах и приемах работы.

Когда В.А. Караковский описывал школу для детей, он отмечал: «Главное, что мне кажется совершенно необходимым для новой школы, —

это гуманизация отношений внутри нее. Ведь отношения между людьми более чем что-либо влияют на формирование человеческой личности. Слова могут быть значимые и пустые, поступки – удачные и неудачные, а в отношениях соврать нельзя. Отношения – это то, что определяет результат и смысл контакта между людьми» [2, с. 53].

3.2. Принцип связи поколений

Это принцип, на котором завязываются связи внутри организации. Для иллюстрации действия этого принципа приведем два мнения педагогов.

Петр Мазаев, преподаватель социальной и политической истории: «...Я тут был на нескольких педагогических собраниях всероссийского, московского и районного масштаба. Это было очень плохо. Каждый преподаватель начинал свою речь с рассказа о своих регалиях, о своих заслугах (одна из главных — «мы пережили 90-е»), а к «молодым» (от 22 до 36) обращались уничижительно с интонацией «яйца курицу не учат». Старшее поколение учителей готово воспринимать молодую поросль только как тех, кто перенимает у них опыт, «ремесло». А это происходит, как известно из жизни представителей бесписьменных народов, только благодаря прямому наблюдению за работой «мастера», поскольку вербализировать свою «систему» он не может» [1].

И второе мнение. Галина Рыкова, преподает русский язык и литературу: «Педагогический коллектив — довольно сложная вещь. Тем не менее, мне всегда стараются помочь советом или какими-нибудь наработками, а если возникают вопросы и проблемы — терпеливо объясняют, как надо что-либо делать. Далеко не всегда хвалят, но к критике нужно относиться спокойно и действительно важные замечания принимать к сведению, а не обижаться» [1].

В каждой школе своя ситуация, но нельзя не признать, что у каждого поколения учителей есть свои преимущества, которые невозможно не использовать в работе педагогического коллектива. Например, более возрастные учителя обладают опытом, который складывался годами, и они этим опытом могут делиться с молодыми педагогами. Молодые педагоги, в свою очередь, гораздо ближе к современному технологизированному миру и могут оказывать поддержку старшим коллегам в этом направлении и т.д. Главное – это налаживание связей, а дальше эти связи только укрепляются. Возникают доверие, взаимовыручка и уважение.

3.3. Принцип укрепления авторитета педагога

Этот принцип крайне важен для развития воспитывающей образовательной организации. Последнее время школу часто рассматривают как место, где оказывают услуги. Это в корне не верно. Действительно, в школе есть такой вид деятельности – «платные образовательные услуги», но школа – это не дом быта, это образовательная организация, в которой имеют дело с личностью ребенка, который должен развиваться и постигать мир.

Большей частью это отношение стало возможно из-за того, что авторитет учителя значительно упал. Укрепление и поддержка авторитета учителя – двухсторонний процесс. С одной стороны, администрация школы не должна допускать неуважительного отношения к педагогам, а с другой – педагог должен быть настолько компетентен, чтобы не возникало вопросов по поводу его профессионализма.

Почему этот принцип так важен? Дело в том, что авторитет педагога во многом служит отправным моментом эффективности и обучения, и воспитания. Авторитетный педагог играет роль «значимого

взрослого»: его уважают, к нему прислушиваются, с ним советуются, ему доверяют.

Настоящий педагог – человек ищущий, постоянно совершенствующий себя, разбирающийся в интересах и потребностях современного ребенка.

3.4. Принцип четкости педагогической позиции

Этот принцип важен в нынешней ситуации нестабильности и непоследовательности реформ в системе образования. На протяжении многих последних лет мы являемся свидетелями разных и порой противоречивых установок, адресуемых школе со стороны тех, кто управляет системой образования на самых разных его уровнях. То полностью отрицается образование советских времен, то говорится о том, что из советских времен пришли хорошо обученные люди... В отношении воспитания вообще ситуация парадоксальная: то утверждается, что воспитанием должна заниматься только семья, и школе не стоит вмешиваться в этот процесс, то, учитывая полную занятость ребенка в школе, утверждается, что заниматься в школе воспитанием крайне важно. Именно поэтому в школе необходимо выработать свою педагогическую позицию в отношении процессов, которые имеют место быть в ее стенах. Особенно это касается воспитания. Основой этой позиции должны быть принципы гуманизации и культуросообразности.

«Вековые традиции российского образования создали такое педагогическое богатство, которое на несколько порядков выше упрощенных, прагматических, формализованных образовательных систем, главная цель которых – найти кратчайший путь к деловому успеху» [2, с. 12].

Идеально, когда все педагоги разделяют эту позицию. В противном случае, если они работают в этой школе, они должны ее хотя бы

принимать. Многим директорам приходится сталкиваться с трудностями в подборе учителей для своей школы. В.А. Караковский, директор 825-й школы г. Москвы, последние 30 лет своей работы не занимался подбором педагогических кадров, как делают многие директора школ, потому что он воспитывал педагогов, которые ему нужны из учеников своей школы. Как результат, больше трети педагогов школы – ее выпускники.

3.5. Принцип реалистичности

Этот принцип предполагает преодоление профессиональных иллюзий, мешающих осуществлению продуктивному развитию школы как воспитывающей организации. Речь здесь, в первую очередь, идет о реалистичности постановки целей воспитания, о реалистичности организации воспитательной деятельности и о реалистичности профессионального сознания педагогов-воспитателей.

Реалистичность целеполагания предполагает, что те цели воспитания, которые ставят перед собой педагоги, должны быть объективно достижимыми. Например, во многих школах сегодня принято разрабатывать так называемые модели выпускника – это образное описание идеальных представлений педагогов о цели и результате своей воспитательной деятельности. Реалистичной эта модель будет в том случае, если каждый обучающийся в школе ребенок в принципе, теоретически, может достичь соответствующего этой модели идеала воспитанности. Но это условие, к сожалению, не всегда соблюдается. Так, физическое здоровье, которое часто фигурирует в моделях выпускника, просто не всем дано природой. Не каждый ребенок сможет соответствовать этому стандарту в силу особенностей своего физического или интеллектуального развития. Получается, что педагоги изначально лишают кого-то из детей возможности достичь этого идеала, вольно или невольно относя их к категории «второго сорта».

Реалистичность организации воспитательной деятельности предполагает, что любые усилия образовательной организации, предпринимаемые им в сфере воспитания, должны быть обязательно соотнесены с материально-техническими, финансовыми, кадровыми, информационными ресурсами данного учреждения, то есть с важными условиями организации воспитания. Например, администрация школы разрабатывает и инициирует реализацию школьной программы воспитания толерантности у подростков (это, кстати, стало модным в последнее время), но при этом совершенно не рефлексировывает, что в самом педагогическом коллективе распространены, пусть даже на неосознанном уровне, бытовой национализм и ксенофобские настроения (а это, к сожалению, не редкость). В таком случае сложнейшая педагогическая работа по воспитанию толерантности у школьников не будет продуктивной и сведется, скорее всего, к поверхностному морально-этическому просвещению.

Принцип реалистичности воспитания предполагает также и преодоление мифологической ориентации профессионального сознания педагогов. Например, весьма распространенными сегодня являются следующие представления-мифы:

- на уроке педагог должен давать знания, а воспитывать надо после уроков – в школе будто бы существуют некие особые, специальные акты воспитания, осуществляемые во внеурочное время (тогда как на самом деле воспитание пронизывает все сферы школьной жизни, все виды деятельности школьников – учебу, игру, труд, общение и т.д.);

- результаты воспитательной деятельности педагогов будто бы определяется количеством побед их воспитанников во всевозможных творческих конкурсах, викторинах, олимпиадах, соревнованиях и т.п. (но, как это не покажется странным, само участие детей в подобных конкурсах может иметь весьма сомнительную воспитательную ценность);

- детское самоуправление, в первую очередь, будто бы проявляется в деятельности выбранных ими органов, наделенных теми или иными властными полномочиями – ученических Советов, школьных Дум, детских Парламентов и т.п. (однако, это не совсем верно: наличие таких органов не гарантирует возникновения реального самоуправления – чаще это оказывается всего лишь очередной игрой детей во взрослых);

- все проблемы воспитания, или, по крайней мере, большинство из них, будто бы можно решить с помощью тех или иных педагогических технологий (между тем, это далеко не так – воспитательный процесс вообще трудно поддается технологизации).

Итак, следование принципу реалистичности помогает нам избегать профессионального пустословия и формализма, строительства заведомо невыполнимых планов, отвлечения на бесперспективные направления работы, а также находить оптимальные способы решения воспитательных задач.

Литература

1. Звонок для учителя: новое поколение педагогов [Электронный ресурс] // <http://w-o-s.ru/article/16493>
2. Караковский В.А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008. с. 53
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студентов пед. вузов. – М., 1999.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учебное пособие. – М.: Школа-Пресс, 1997.

Глава 4.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Итак, анализ проблем воспитания. Чем он важен? Тем, что от результатов проведенного анализа будет зависеть дальнейшая работа: именно он будет определять будущее воспитания в образовательной организации, его приоритетные цели, направления организации воспитательного процесса, зоны особого внимания школьной администрации. Наконец, результаты проблемно-ориентированного анализа помогут ответить на вопрос о целесообразности развития школы как школы воспитания.

Анализ предполагает не просто описание положения дел со школьным воспитанием, а:

- во-первых, сопоставление полученных результатов в воспитании школьников с поставленными в этой области целями;
- во-вторых, выявление факторов, позитивно или негативно повлиявших на полученные результаты;
- в-третьих, формулирование важнейших проблем в сфере воспитания, которые школе предстоит решать в будущем.

Проблемно-ориентированный анализ состояния школьного воспитания можно провести по следующей схеме: результаты воспитания – общественные факторы воспитания – организационные факторы воспитания – ресурсное обеспечение воспитания.

4.1. Анализ результатов воспитания

Школа не единственный, а иногда и не самый влиятельный (в плане воспитания детей) социальный институт. А раз так, то школа не должна

брать на себя все грехи (как, впрочем, и все заслуги) за неудовлетворительные (или, напротив, хорошие) показатели воспитанности школьников. Школа несет свою немалую, но при этом всего лишь долю ответственности за результаты воспитания детей. И поэтому, когда речь заходит об анализе этих результатов, надо помнить, что это результаты не школьного, а социального воспитания – то есть воспитания, в котором школа участвует наряду с семьей, церковью, культурными и спортивными учреждениями, общественными организациями и т.п. Более того, нужно иметь в виду и стихийное воздействие на детей самых разных неформальных общностей, специально не ставящих перед собой никаких воспитательных целей, но также оказывающих влияние на результаты социального воспитания.

Так стоит ли вообще предпринимать попытки анализа результатов воспитания, если все равно достоверно не ясно, а чьи же именно эти результаты? Стоит! Хотя бы потому, что для реализации каждой школой своей части воспитательных обязательств ей важно иметь представление о том, что удалось и чего не удалось достичь обществу в воспитании ее (этой конкретной школы) учеников.

Итак, результаты – это первое, на что необходимо обратить внимание, начиная анализ проблем школьного воспитания. В каком направлении происходит развитие личности школьников? На какие ценности они ориентируются? Какие отношения к окружающему миру, к другим людям, к самим себе складываются у них в процессе воспитания? Полученные данные неплохо было бы систематизировать:

- определив процентное соотношение благополучных и неблагополучных в плане воспитания школьников;
- сравнив полученные данные с аналогичными за прошлые годы и сделав выводы о динамике личностного развития ваших школьников;

- выделив (если это позволяют сделать используемые вами методики) наиболее проблемные аспекты воспитанности школьников, – их обязательно надо будет учесть при планировании и разработке конкретных направлений, форм и способов воспитательной деятельности школы.

В завершении необходимо отметить, совпали ли полученные результаты с теми целями, которые ставили перед собой школьные педагоги. Это позволит уже сейчас сделать выводы о том, нужно ли (и если нужно, то в какой мере) что-то менять в организации воспитательного процесса в образовательном учреждении. Ведь если школа получает положительные результаты, соответствующие ранее поставленным целям (притом, что со стороны родителей и детей к организации воспитания в школе нет никаких нареканий), то стоит ли вводить какие-либо новшества, стоит ли предпринимать попытки создать школу – воспитывающую организацию? От добра добра не ищут.

Но какие бы результаты вы не получили, для эффективного управления воспитательным процессом (а уж тем более для управления системным развитием школы как школы воспитания) этого мало. Важно еще знать, почему школа получила такие результаты, какие факторы на это повлияли. Чтобы получать хорошие результаты воспитания в будущем, чтобы исправить ошибки или закрепить успех, надо проанализировать данные факторы.

Правда здесь следует помнить о том, что вряд ли удастся достоверно определить, какой именно из этих факторов оказал позитивное влияние на развитие тех или иных личностных качеств школьников, а какой, напротив, породил ту или иную проблему. Поэтому лучше сосредоточиться на получении обобщенного представления об основных факторах, от которых зависит воспитанность школьников. Это поможет в планировании конкретной работы по усилению их позитивного и

уменьшению негативного влияния. Для удобства объединим эти факторы в три группы:

- общественное окружение обучающихся в школе детей (общественные факторы),
- особенности организации воспитательного процесса в школе (организационные факторы),
- ресурсное обеспечение воспитательного процесса (ресурсные факторы).

4.2. Анализ общественных факторов воспитания

На современного школьника, как мы уже отмечали, оказывают влияние самые различные социальные группы, да и характер их влияния также весьма разнообразен и неоднозначен. В силу этих причин проведение школой качественного анализа всех общественных факторов не представляется возможным – это, наверное, по силам лишь серьезным научно-исследовательским институтам. Мы предлагаем сосредоточить ваше внимание на анализе только основных факторов. Основных – во-первых, потому что их влияние распространяется на большинство современных школьников, а во-вторых, потому что влияние этих факторов школьник испытывает на себе чаще, чем других. Объектами рассмотрения здесь целесообразно сделать семью, неформальные детские (молодежные) объединения, в которые входит ребенок, формализованные детские объединения школы (классы, кружки, секции и т.п.) и, наконец, школьных педагогов.

Семья. Пожалуй, именно ею более всего определяется воспитанность ребенка. Да и истоки многих проблем, с которыми сталкиваются школьные педагоги-воспитатели, также находятся в семье. В этой связи полезным оказался бы анализ *функциональной состоятельности семей в воспитании школьников*. Что это такое? Ответ

на этот вопрос дает признанный специалист в области социальной педагогики М.В.Шакурова. Она предлагает условно разделить все семьи на функционально состоятельные (то есть справляющиеся с воспитанием детей) и функционально несостоятельные (группы риска). Ко второй группе, которая по понятным причинам волнует школу в большей степени, относятся так называемые конфликтные семьи, где хронически обострены отношения супругов, а также педагогически несостоятельные семьи с низкой психолого-педагогической культурой родителей и неправильным стилем детско-родительских отношений, к которым автор относит: «жестко-авторитарный, педантично-подозрительный, увещательный, непоследовательный, отстраненно-равнодушный, попустительско-снисходительный и т.п.» [3, с.163].

Провести анализ функциональной состоятельности семей школьников могут помочь социальный педагог (если он имеется в школе), школьный психолог (если он проводит соответствующие исследования) или классные руководители (если они хорошо знакомы с семьями своих воспитанников). Осуществляя анализ, обратите внимание на процентное соотношение семей, справляющихся и не справляющихся с воспитанием детей. А, кроме того, обратите внимание на возможную зависимость результатов воспитания конкретных школьников и функциональной состоятельности их семей.

Неформальные детские (молодежные) объединения также могут оказывать существенное влияние на характер отношений школьников к окружающему их миру, к другим людям, к самим себе. Это происходит тогда, когда такого рода объединения становятся для детей референтными (от лат. *referens* – сообщающий), то есть определяющими для них нормы поведения и ценности. Зная то, каким большим авторитетом в глазах детей, а особенно подростков, обладают сверстники, можно предположить, что это весьма распространенное явление.

Получить подробную информацию о таких группах (в особенности об их нормах, ценностях, внутригрупповых отношениях) школе не так уж и просто, ведь педагоги, за очень редким исключением, не имеют туда доступа. Поэтому вполне достаточным будет провести анализ *социальной направленности основных неформальных детских (молодежных) объединений, куда входят ваши школьники*. Какие из них являются просоциальными, то есть социально-положительными; какие – асоциальными, стоящими в стороне от основных социальных проблем, замкнутыми в системе узкогрупповых ценностей; какие – антисоциальными, социально-отрицательными группами (эту типологию предложил И.Я.Полонский). Информацию в этом случае можно получить от социального педагога, классных руководителей или родителей, хорошо знакомых с друзьями своих детей и компаниями, в которых они проводят свободное время. А, кроме того, – из бесед с самими школьниками.

Осуществляя анализ, обратите внимание на процентное соотношение школьников, входящих в объединения той или иной социальной направленности, а также на то, существует ли зависимость между результатами воспитания конкретных школьников и направленностью референтных для них неформальных групп.

Посмотрим теперь на действие других общественных факторов – их отличие от рассмотренных нами ранее в том, что все они имеют отношение к школе и, по сути, являются педагогическими. Значение их анализа для эффективного управления процессом создания воспитательной системы, несомненно, важнее. Ведь анализ функционального состояния семей школьников или социальной направленности значимых для ребят неформальных детских объединений, позволит вам увидеть лишь причины, тем или иным способом повлиявшие на результаты воспитания: что-то вам помогло в воспитании детей, а что-то, быть может, сильно мешало. Владение этой информацией, конечно, поможет вам в будущем

учитывать эти факторы, стараться что-то противопоставить их негативному влиянию и, напротив, поддерживать в них все положительное. Однако серьезно изменить действие этих факторов школе вряд ли под силу. Действие же факторов, о которых речь пойдет ниже, вполне поддается не только контролю, но и коррекции.

Итак, следующий объект вашего рассмотрения – школьные формализованные детские объединения (классы, кружки, секции и т.п.). Что же в первую очередь должно вас интересовать в этих объединениях? Сила воспитательного влияния того или иного школьного детского объединения на ребенка зависит от уровня сформированности в нем коллектива. А значит и предметом вашего анализа будет *уровень развития первичных детских коллективов школы*. Однако коллектив, как его трактуют Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова, В.А.Каракровский, А.В.Мудрик, многоаспектен: за счет одних своих свойств он может развивать личность, за счет других – порождать процессы ее нивелирования и усреднения. В силу этих причин важно проанализировать не только уровень развития детских коллективов школы, но и *положение ребенка в этих коллективах*. От этого также зависит, какое влияние оказывают школьные детские объединения на результаты воспитания.

Осуществляя анализ, обратите внимание:

- во-первых, на процентное соотношение школьных классов и внеклассных детских объединений, являющихся высокоразвитыми коллективами, находящимися на стадии коллективообразования и являющихся еще разрозненными группами. Это даст вам пищу для размышления о том, опыт каких коллективов и каких педагогов можно будет распространять в школе и кому предстоит в дальнейшем оказывать помощь и поддержку;

- во-вторых, на то, соответствуют ли условия, в которых находятся те или иные детские объединения уровню развития их как коллективов.

Ведь, к примеру, от сформированного из нескольких бывших девятых классов единого десятого класса ожидать высокого уровня развития коллектива явно не стоит. То же, кстати, можно сказать и про объединения детей младших классов;

- в-третьих, на количество тех детей, которые не приняты в своих объединениях, которые оказались в роли отверженных. Даже несмотря на высокий уровень развития коллектива в этих объединениях, они являются для таких детей скорее фактором, негативно сказывающемся на их личностном развитии;

- в четвертых, на неформальных лидеров детских объединений. Именно от них во многом зависит и отношение детской группы к отверженным членам, и ее отношения с педагогами школы, и характер участия объединения в тех или иных общешкольных делах. Именно на них в дальнейшем вы сможете опереться (если, конечно, они не находятся в оппозиции к педагогам) в деле развития школы как школы воспитания.

Было бы странно, если, анализируя основные общественные факторы, влияющие на результаты воспитания, вы не затронули бы педагогов школы. Ведь в школе они – главные субъекты воспитания. Однако, к сожалению, не всегда это можно отнести на счет всех школьных педагогов. Бывает, что они мыслят себя только лишь преподавателями, учителями, дающими школьникам знания, что само по себе очень неплохо, особенно если это у них получается. Однако школа – не просто учебное заведение, это – образовательное учреждение, и помимо процесса обучения в ней должен осуществляться воспитательный процесс. А значит, хорошему педагогу мало быть только хорошим учителем. Это тем более актуально для школы, которая стремится системно развиваться именно как воспитывающая организация.

Поэтому следующим шагом в анализе общественных факторов воспитания должен стать анализ *сформированности у школьных педагогов*

профессиональной позиции воспитателя. От сформированности этой позиции во многом зависят и результаты школьного воспитания. Они зависят от того, является ли воспитание сознательно выбранной деятельностью педагога (или он всего лишь выполняет возложенную на него свыше обязанность, то есть попросту отбывает повинность), от того, какие профессиональные ценности сформированы у педагога (или такие ценности вовсе отсутствуют, и он осуществляет свою работу формально и равнодушно). Не менее важен здесь и характер позиции школьных педагогов. Ориентирован ли педколлектив на гуманистическое воспитание – или в нем преобладают авторитарные установки? Видят ли педагоги в ребенке полноправного субъекта собственной деятельности, способного совершать свободный выбор, принимать осмысленные решения, нести ответственность за них – или ребенок представляется им нуждающимся в постоянном надзоре, опеке, помощи и покровительстве со стороны взрослых? Считаются ли педагоги с мировоззренческими установками, ценностями, субкультурой подростков – или все это считается низкопробным и недостойным внимания взрослых? То есть признают ли педагоги своей базовой ценностью ребенка – или приоритетными ценностями для них являются порядок и дисциплина в школе, качественно проведенное мероприятие, поощрения за те или иные заслуги и достижения?

Осуществляя анализ этих данных, обратите внимание на количество педагогов с сильной, относительно сильной и слабой профессиональной позицией, а также на степень приверженности педагогического коллектива гуманистическим принципам воспитания. Это не только поможет вам объяснить причины появления тех или иных результатов воспитания, подскажет направления работы с педагогическим коллективом, но и заставит задуматься над вашими союзниками или оппонентами в деле развития школы.

4.3. Анализ организационных факторов воспитания

Это анализ того, как организован в школе воспитательный процесс. Он позволит не только расширить свое представление о том, что повлияло на удовлетворительные или неудовлетворительные результаты воспитания, но и объяснить, почему «не сработали» те или иные общественные факторы воспитания. К примеру, низкий уровень развития коллективов в классах может объясняться тем, что в организации внутриклассной жизни школьники лишены всякой самостоятельности (все за них делают классные руководители: принимают решения, планируют, организуют, руководят проведением и подводят итоги); а слабость профессиональной позиции воспитателя у ряда педагогов школы может быть объяснена недостаточно продуманной организацией работы с педколлективом и т.д.

Какие же основные организационные факторы следует проанализировать?

Во-первых, *использование воспитательных возможностей различных видов деятельности, в которых участвуют школьники.* Основные из них – это: познавательная деятельность, трудовая деятельность, игровая деятельность, спортивно-оздоровительная деятельность, туристско-краеведческая деятельность, досугово-развлекательная деятельность, проблемно-ценностное общение, социальное творчество (социально-преобразовательная деятельность), художественное творчество. Стремление использовать воспитательные возможности различных видов совместной деятельности детей и взрослых, как мы уже отмечали, – одно из отличий воспитательной системы от обычных школ. Поэтому необходимо обратить особое внимание на следующее: являются ли проводимые в школе учебные и внеучебные дела действительно воспитывающими, несут ли они на себе некую ценностную нагрузку, или направлены только на то, чтобы научить ребят чему-то,

выполнить тот или иной фронт работ, победить в том или ином соревновании, просто развлечь их или заполнить досуг.

Во-вторых, *стимулирование детского и детско-взрослого самоуправления в школе*. Детское самоуправление – не самоценность. В педагогическом контексте оно имеет значение лишь как средство (и средство достаточно действенное) воспитания самостоятельности, ответственности, трудолюбия школьников, чувства их собственного достоинства, а, кроме того – как средство их самовыражения и самореализации. Это то, что готовит их к взрослой жизни. В этой связи очень важно обратить внимание, создаются ли в школе условия для детского и детско-взрослого самоуправления, возникают ли здесь ситуации самоуправления, носят ли они постоянный или эпизодический характер, на каком уровне (школы, класса, детских объединений системы дополнительного образования) они существуют.

В-третьих, *организация воспитывающей предметно-эстетической среды образовательного учреждения*. Казалось бы анализ предметно-эстетической среды образовательного учреждения – это всегда субъективная оценка, дело вкуса. Кому-то может нравиться один вариант организации школьного пространства, кому-то – другой. А о вкусах, как известно, не спорят. Но в данном случае речь и не должна идти об эстетическом анализе. Речь идет об анализе педагогическом, то есть об анализе педагогической целесообразности организации предметно-эстетической среды школы. Как совершенно справедливо отмечено Ю.С.Мануйловым и Т.И.Кислинской, «о потенциале предметно-эстетической среды школы обычно вспоминают только при проведении утренника или выпускного вечера. А ведь обстановка двора, вестибюля, класса – это то, с чем ребенок имеет дело ежедневно. Эстетические ценности, будоражащие воображение, поражающие изяществом и чистотой форм, художественным совершенством, «шлифуют» чувства и

«чеканят» вкус, делая детей более разборчивыми в выборе и преобразовании условий своей жизни. Не менее важно и то, что предметно-эстетическая среда способствует формированию у ребенка отношения к школе как к «своей» [1, с. 72].

В-четвертых, *организация внутришкольного повышения квалификации педагогов в сфере воспитания*. Многие сложности, которые испытывают сегодня образовательные учреждения в организации воспитания подрастающих поколений, зачастую связаны с неумением педагогов увидеть как собственные ошибки, так и неактуализированный еще потенциал своей деятельности, «точки роста». На решение этих проблем, как правило, и направлена организация внутришкольного повышения квалификации педагогов.

4.4. Анализ ресурсного обеспечения процесса воспитания в школе

Нехватка необходимых ресурсов серьезно осложняет получение хороших результатов в воспитании детей. А потому анализ этих ресурсов – немаловажная составляющая общего проблемного анализа состояния школьного воспитания. Наиважнейшими здесь являются:

Материально-технические ресурсы, то есть имеющиеся в школе оборудование, аппаратура, игровое, туристское, спортивное снаряжение, библиотечно-информационный фонд и т.д., необходимые для организации процесса воспитания. Здесь надо постараться не превратить анализ в хозяйственную перепись. Обратите внимание на то, какие именно возможности в воспитании детей вы упускаете, не имея нужного вам оборудования, и не забудьте при этом учитывать реальные возможности школы.

Средовые ресурсы, то есть окружающие школу или находящиеся неподалеку природные (парки, заповедники, леса, горы, водоемы,

гнездовья птиц, места обитания диких животных и т.п.) или культурные (учреждения культуры, спортивные или досугово-развлекательные центры, храмы, мемориалы, памятники и т.п.) объекты, которые могут быть использованы в воспитании школьников. Что из этого используется школой, и какой дает эффект? Что не используется, по какой причине, и нужно ли это школе?

Кадровые ресурсы, то есть возможности педагогического коллектива в решении тех или иных задач воспитания. На это, увы, мало обращают внимания, а напрасно. Принцип, согласно которому любые усилия школы, предпринимаемые ею в сфере воспитания, должны быть обязательно соотнесены с ее ресурсами, распространяется и на ресурсы кадровые. Вот простой пример. Администрация школы разрабатывает и инициирует реализацию школьной программы воспитания толерантности, но при этом совершенно не рефлексировывает, что в самом педагогическом коллективе распространены, пусть даже на неосознанном уровне, бытовой национализм и ксенофобские настроения (а это, к сожалению, не редкость). В таком случае сложнейшая педагогическая работа по воспитанию толерантности у школьников не будет продуктивной и сведется, скорее всего, к поверхностному морально-этическому просвещению.

Финансовые ресурсы. Анализируя их, постарайтесь найти ответы на следующие вопросы. Являются ли достаточными (конечно, исходя из возможностей школы) затраты школы на организацию тех или иных воспитывающих дел, походов, экскурсий, экспедиций, сборов, соревнований, фестивалей, трудовых десантов и т.п.? Какие финансовые вложения дали несомненно положительный воспитательный эффект? Какие затраты оказались в этом смысле бесполезными? Какие конкретные проблемы породило недостаточное финансирование? Однако не только этот аспект финансовой поддержки воспитания в школе должен вас

заинтересовать. Не меньшее (а может, и большее) значение имеет финансовая поддержка педагогов-воспитателей. Конечно, можно говорить о том, что педагог в России больше, чем педагог, что это призвание, миссия, служение, что его самоотдача в работе не определяется количеством денег. К постыдному счастью всей нашей страны и к несчастью наших педагогов, все это так! Но – до определенного предела. На работе даже самых преданных своему делу воспитателей несправедливо низкая оплата их труда рано или поздно начинает сказываться негативно. Вызываемые материальными затруднениями эмоциональная нестабильность, повышенный уровень тревожности, переутомление (часто педагоги стараются брать максимально возможную учебную нагрузку в школе или подрабатывать на стороне) могут объективно приводить к сокращению времени, которое они уделяют воспитанию детей, к увеличению числа их конфликтов со школьниками или коллегами, наконец, к раннему профессиональному «выгоранию». Понятно, что ничего из этого не может благоприятно повлиять на результаты воспитания.

4.5. Подведение итогов

Завершается проведенный анализ выводами, где уже в сжатом виде необходимо будет сформулировать важнейшие проблемы в сфере воспитания, которые школе предстоит решать в будущем:

- проблемы результатов воспитания (что именно здесь не устраивает школу);
- проблемы общественных факторов воспитания (какие из них могли негативно сказаться на результатах воспитания, можно и нужно ли в дальнейшем скорректировать их влияние);
- проблемы организационных факторов воспитания (какие из них могли негативно сказаться на результатах воспитания, какие – снизить

позитивное влияние социальных факторов, можно и нужно ли в дальнейшем исправить эти недостатки);

- проблемы ресурсного обеспечения процесса воспитания (что здесь могло негативно сказаться на результатах воспитания, что могло снизить позитивное влияние социальных факторов, что могло плохо повлиять на организацию процесса воспитания, можно и нужно ли в дальнейшем исправить эти недостатки).

А оформить это можно следующим образом:

Результаты анализа проблем воспитания в образовательной организации	
Объект анализа	Выявленные проблемы
1. Результаты воспитания.	
«...» класс	
«...» класс	
«...» класс	
...	
2. Общественные факторы воспитания:	
2.1. Функциональная состоятельность семей в воспитании школьников.	
«...» класс	
«...» класс	

«...» класс	
...	
2.2. Социальная направленность основных неформальных детских объединений, куда входят школьники.	
«...» класс	
«...» класс	
«...» класс	
...	
2.3. Уровень развития первичных детских коллективов школы.	
«...» класс	
«...» класс	
«...» класс	
...	
2.4. Положение ребенка в коллективе.	
«...» класс	
«...» класс	
«...» класс	
...	
2.5. Сформированность у школьных педагогов профессиональной позиции воспитателя.	
педагоги начальной школы	
педагоги основной и старшей школы	

3. Организационные факторы воспитания:	
3.1. <i>Использование воспитательных возможностей деятельности, в которой участвуют школьники.</i>	
<i>познавательная деятельность</i>	
<i>трудовая деятельность</i>	
<i>игровая деятельность</i>	
<i>спортивно-оздоровительная деятельность</i>	
<i>туристско-краеведческая деятельность</i>	
<i>досугово-развлекательная деятельность</i>	
<i>проблемно-ценностное общение</i>	
<i>социальное творчество (волонтерская деятельность)</i>	
<i>художественное творчество</i>	
3.2. <i>Стимулирование детского и детско-взрослого самоуправления в школе.</i>	
3.3. <i>Организация воспитывающей предметно-эстетической среды образовательного учреждения.</i>	
3.4. <i>Организация внутришкольного повышения квалификации педагогов в сфере</i>	

воспитания.	
4. Ресурсное обеспечение процесса воспитания в школе:	
4.1. Материально-технические ресурсы.	
4.2. Средовые ресурсы.	
4.3. Кадровые ресурсы.	
4.4. Финансовые ресурсы.	

После этого предстоит заняться ранжированием выявленных проблем по степени их значимости. В итоге вы получите четкое представление о важнейших проблемах в сфере школьного воспитания, которые надо решать. Как? Когда? С кем? Отвечая на эти и другие вопросы, школа будет искать конкретные пути и способы системного развития школы как школы воспитания.

Литература

- 1. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории. – М., 1997.*
- 2. Степанов П.В. Развитие школы как воспитательной системы. – М., 2006.*
- 3. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2002.*

Глава 5.

ПЛАНИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Нормативной базой для планирования развития воспитывающей общеобразовательной организации должны служить: Конвенция о правах ребенка; Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка»; Закон Российской Федерации «Об образовании»; Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»; Федеральный государственный стандарт общего образования; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года; "Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России; Устав общеобразовательной организации.

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» определены критерии государственной аккредитации образовательного учреждения, общеобразовательной организации такие как:

- наличие концепции воспитания, воспитательной работы в общеобразовательной организации;
- наличие административной структуры, функционально ответственной за воспитательную работу в образовательном учреждении;
- наличие органов школьного самоуправления на разных уровнях общеобразовательной организации;
- наличие и эффективность использования материально-технической базы для воспитательной деятельности, организации внеучебной работы с обучающимися;

- финансовое обеспечение внеучебной деятельности (целевое финансирование научной, творческой, спортивной деятельности обучающихся, наличие механизмов стимулирования).

Планирование развития воспитывающей общеобразовательной организации должно осуществляться в соответствии с каждым из выделенных критериев, но наиболее значимым является первый – наличие концепции воспитания в образовательном учреждении. Он определяет стратегию и направления работы по воспитанию в общеобразовательной организации.

Процесс планирования развития воспитывающей общеобразовательной организации включает в себя разработку концепции школы воспитания, разработку целей и задач развития школы и разработку конкретного плана действий. Остановимся на каждом подробнее.

5.1. Разработка концепции школы воспитания

Назначение концепции (от латинского *conceptio* – схватывание, замысел, начинание) – «схватить» суть тех новшеств, которые планируется вводить в образовательной организации, чтобы сделать ее организацией воспитывающей. Другими словами, в наиболее общем виде описать проект желаемого будущего состояния школы: в данном случае проект школы воспитания.

Чтобы концепция не превратилась в еще один артефакт имитационной деятельности (а таковыми, увы, являются очень многие подобные документы), а стала бы рабочим инструментом управления образовательным учреждением, она должна отвечать ряду требований.

Во-первых, в этой концепции не должно содержаться абстрактных и наукообразных рассуждений о всевозможных методологических основаниях, парадигмах, принципах, подходах к воспитанию вообще и воспитательной системе в частности. Ведь вы пишете не научную статью,

а разрабатываете конкретную программу своей практической деятельности, и нужна эта программа в первую очередь вам самим, а не профессорам и академикам.

Во-вторых, концепция должна быть ориентирована на решение тех проблем, которые были выявлены в ходе проведенного ранее проблемного анализа состояния школьного воспитания.

В-третьих, концепция должна быть реализуемой, а значит, соответствовать имеющимся у школы ресурсам – кадровым, материально-техническим, финансовым, средовым.

В-четвертых, в концепции должно быть представлено системное видение новой школы, то есть должен быть определен «необходимый и достаточный состав компонентов, из которых будет состоять новая школа» [2, с. 106].

В-пятых, концепция должна быть открытой для внесения корректив и дальнейшей конкретизации проекта. Ведь по мере того, как вы будете реализовывать эту концепцию, могут возникать новые, ранее непредвиденные препятствия для ее осуществления, уточняться предложенные ранее идеи, отчетливее вырисовываться отдельные компоненты проекта.

Итак, что же может содержать в себе концептуальное описание проекта новой школы?

Заявив, что решение выявленных в ходе анализа проблем будет осуществлено посредством развития школы как школы воспитания, вы приступаете к описанию основных компонентов вводимого новшества. В основу структуры этого описания мы предлагаем положить выделенные нами ранее девять общих, инвариантных компонентов такой школы. Насытив их конкретным актуальным и специфичным для вашего образовательного учреждения содержанием, а также добавив к ним некие новые, особенно важные для этой конкретной школы компоненты, вы

создадите свою собственную оригинальную концепцию. Кстати, ваша авторская концепция и будет являться первым созданным вами компонентом школы как воспитывающей организации. Описывая в концепции создание остальных восьми компонентов, хорошо было бы показать то, от чего в школе вы намерены отказаться или в чем по-новому расставить акценты. Другими словами, все эти компоненты необходимо представить в их сравнении с тем, что имеется в школе на данный момент.

Например, это может выглядеть следующим образом:

1. Не отказываясь в принципе от цели (получение детьми знаний, умений, навыков, которые смогли бы стать базой дальнейшего их творческого применения школьниками), считавшейся прежде приоритетом нашей профессиональной деятельности, мы хотим сделать своей приоритетной целью личностный рост школьников, то есть развитие их позитивного отношения к базовым ценностям нашего общества: Человеку, Отечеству, Земле, Миру, Знаниям, Труду, Культуре. Работа с педагогами по проблеме профессионального целеполагания будет вестись следующими способами: ... *(далее здесь перечисляются основные способы работы с педагогами школы, направленные на актуализацию в их профессиональном сознании целей воспитания)*.

2. Организация процесса воспитания в нашей образовательной организации будет определяться не только профессиональными целями педагогов, но и целями, интересами, потребностями воспитанников. Для этого в школе будет создана специальная психологическая служба, основными функциями которой станут: ... *(приводится перечень основных функций психологической службы)*.

3. Воспитание ребенка осуществляется преимущественно в его совместной со взрослым и другими детьми деятельности. Мы хотим придать большинству видов совместной деятельности детей и взрослых в нашей школе преимущественно не познавательный (как было ранее), а

воспитывающий характер. Иницируя или поддерживая тот или иной вид деятельности, педагоги будут стараться извлечь из него в первую очередь воспитательный потенциал. Исключением здесь будет только учебно-познавательная деятельность, но и здесь реализация воспитательного потенциала станет одной из важнейших задач педагога-предметника. Наибольшее внимание в нашей школе будет уделено следующим видам деятельности и следующим способам реализации их воспитательного потенциала (*перечисляются наиболее важные для школы виды деятельности и раскрываются основные способы реализации их воспитательного потенциала*):

Виды совместной деятельности педагогов и школьников	Способы реализации их воспитательного потенциала
1.	1. 2. ...
2.	1. 2. ...
...	1. 2. ...

4. Системообразующей для нашей школы станет ... (*указывается какая*) деятельность.

- Для полноценного и педагогически целесообразного осуществления этой деятельности в школе уже имеются или будут привлечены следующие ресурсы: ... (*дается их перечень*).

- Эта деятельность является привлекательной для большинства наших школьников, так как: ... (*называются факторы, делающие ее таковой*).

- Педагоги нашей школы хорошо владеют способами самостоятельной и совместной с детьми организации этой деятельности.

Об этом свидетельствуют следующие факты: ... *(приводятся доказательства)*.

- В рамках этой деятельности в основном будут достигаться приоритетные цели школы. В частности включение в эту деятельность детей может способствовать: ... *(показывается, каким образом включение детей в эту деятельность может помочь решению выявленных проблем и достижению поставленных целей воспитания)*.

5. Результат воспитания школьника во многом зависит от той позиции, которую он сам занимает по отношению к школе. Мы хотим изменить сложившуюся у нас ситуацию отстранения школьников от своего образовательного учреждения и доминирования их пассивной иждивенческой позиции по отношению к происходящему в школе («нам сообщили», «нам велели сделать», «для нас провели» и т.п.). Для развития субъектной позиции школьников по отношению к своему образовательному учреждению мы будем переходить от имитирующей модели детского самоуправления (имитирующей пирамиды политической власти взрослых) к деятельностной модели детско-взрослого самоуправления, основанной на коллективном планировании, организации, проведении и анализе детьми и взрослыми основных совместных внеурочных дел. Данную модель применительно к нашей школе мы представляем следующим образом: ... *(дается описание модели детско-взрослого самоуправления)*.

6. Коллектив – это среда и одно из важнейших условий воспитания ребенка. Поэтому существующее в нашей школе сообщество педагогов и школьников мы хотим превратить в единый общешкольный коллектив, характеризующийся единством организации и психологической общности входящих в него членов и отличающийся гармонизированными деловыми и неформальными отношениями между взрослыми и детьми. Формированию общешкольного коллектива будет способствовать: ...

(приводится перечень основных мер, направленных на формирование общешкольного коллектива).

7. К осуществлению воспитательной деятельности педагога подталкивает отнюдь не стремление выполнять возложенную на него должностную обязанность воспитывать, не стремление реализовывать предписанную ему функцию воспитания и не стремление исполнять предложенную ему роль воспитателя. К осуществлению воспитательной деятельности педагога подталкивает его собственная профессиональная позиция воспитателя. Отсутствие у педагогов такой позиции превращает воспитание в его имитацию, и никакие должностные обязанности и подробный функционал здесь не помогут. Поэтому одной из особенностей нашей новой школы будет высокий уровень сформированности у педагогов профессиональной позиции воспитателя. Этого можно достичь привлечением в школу неординарных педагогов с ярко выраженной позицией воспитателя, а также развитием такой позиции у своих педагогов. Для этого предполагается: ... *(перечисляются основные формы внутришкольного повышения квалификации педагогов, направленные на формирование их профессиональной позиции воспитателей).*

8. Приоритетом в деятельности администрации в нашей школе станут вопросы воспитания. Приоритетные управленческие шаги будут направлены на максимальное использование воспитательных возможностей различных видов совместной деятельности детей и взрослых, их делового и неформального общения, предметно-эстетической среды школы, ее социокультурного и природного окружения. Для этого в управленческий цикл (планирование, организация, руководство и контроль) будут внесены следующие изменения: ... *(описываются предполагаемые изменения).*

Напомним, что помимо общих, инвариантных компонентов каждая конкретная школа может включать в себя и частные компоненты,

связанные с особенностями педагогических воззрений ее создателей, с особенностями контингента воспитанников данного образовательного учреждения, со спецификой времени создания и места расположения образовательного учреждения и т.п. Во многом именно они определяют лицо школы воспитания и делают ее непохожей на все другие. Описание этих компонентов – также составная часть концепции новой школы.

Итак, разработанная концепция становится своеобразным ориентиром деятельности. Описанный в общих чертах замысел необходимо будет реализовывать на практике.

5.2. Целеполагание

Целеполагание – это определение близких и далеких целей воспитания в общеобразовательной организации, решение вопросов развития педагогического и детского коллективов и отдельной личности воспитанника. Развитие личности предполагает становление ее сознания и самосознания, ценностных ориентаций, мировоззрения.

Общая цель развития воспитывающей общеобразовательной организации конкретизируется с учетом требований нормативно-правовых документов страны (государственного заказа на развитие личности), возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, возможностей и профессионализма педагогов-воспитателей. Цели возможно разбить на стратегические (цели-образцы, идеалы) и тактические (конкретные, более мелкие цели-задачи).

Проиллюстрируем это примером целеполагания Гимназии № 33 г. Ульяновска.

Концептуальные идеи.

Школа станет пространством гуманистических отношений, где происходит принятие ребенком общечеловеческих ценностей, освоение традиций и культуры многонационального народа России, где

формируется российская идентичность обучающихся, развивается чувство собственного достоинства, уверенности в себе.

В школе создается детско-взрослая общность как необходимое условие воспитания и развития ребенка. В ней, с одной стороны, возникают отношения доверия и взаимопонимания между детьми и взрослыми, проявляется единое ценностно-смысловое пространство, задается эталон общих ценностей и правил жизни; с другой стороны, общность создает условия для проявления субъектности, осознания и проявления каждым своего индивидуального Я, стимулирует стремление к самоопределению и самореализации в различных сферах жизнедеятельности.

Школа станет пространством успеха для своих учеников и учителей, стимулирующего их самореализацию в разных направлениях и видах деятельности, во взаимодействии и общении с другими, саморазвитие и самосовершенствование. Настоящие достижения предполагают субъектную позицию школьника, когда он осознает свои стремления и пути их достижения, осознанно идет к своей цели, осознает свои «хочу», «могу» и «делаю», свой результат.

Оптимальной стратегией в организации условий, стимулирующих рост достижений школьников, выступит интеграция общего и дополнительного образования в школе, что предполагает разработку спектра инновационных программ, отвечающих вызовам времени и запросам самих детей, зону их «вариативного развития».

Стратегические направления развития школы воспитания.

Первая стратегическая линия. Важно найти контакт с нашими детьми, общие интересы, ценности и жизненные смыслы. Это возможно путем создания детско-взрослых общностей, которые часто носят ситуативный, кратковременный характер, но остаются общим переживанием, общим ценным опытом взаимодействия взрослых и детей.

На современном этапе развития системы образования его основной задачей является превращение жизненного пространства, в котором живем и развиваемся мы и наши дети, в мотивирующее пространство. Если на начальных этапах деятельность (в том числе учение) задает ребенку путь развития, то дальше ребенок сам выбирает форму и вид деятельности, в которой идет его развитие. Задача образовательной организации - создать пространство для вариативной самореализации ребенка в различных видах деятельности, поддержать его выбор и пути самореализации, формирование субъектных качеств в разнообразных направлениях и видах деятельности, в осмыслении этапов деятельности и своего авторства на каждом из них.

Вторая стратегическая линия – организация рефлексивного пространства, способствующего развитию субъектности всех участников образовательного процесса, самоопределению и самореализации школьников в учебной и внеучебной деятельности. Рефлексивное пространство предполагает введение рефлексивных приемов во все образовательные процессы, открытое обсуждение и анализ школьных событий (разного уровня и масштаба, от урока и ситуации в классе до общешкольной конференции) в общности педагогов и школьников, стимулирование самоанализа и рефлексии своих действий у школьников и педагогов.

Приоритетные цели и задачи:

Цель – поддержка субъектности обучающихся, их самореализации в образовательном пространстве школы посредством детско-взрослой общности и открытого рефлексивного пространства школы.

Данная цель реализуется через решение ряда задач:

- создание условий для развития детско-взрослой общности в школе: на уровне общешкольных дел и их творческой подготовки, на

уровне индивидуального взаимодействия с ребенком, работы со всем классом (клубом, секцией),

- формирование демократического уклада школы как основы гуманистических отношений: развитие системы ученического самоуправления и общественного управления школы, поддержка детских инициатив и самостоятельных проектов, поддержка традиций школы,

- моделирование условий для самореализации школьников в образовательном пространстве: ориентация на субъектность воспитанника, осознание им своих целей и способов самореализации; интеграция общего и дополнительного образования, предполагающая разнообразие образовательных программ, отвечающих склонностям и талантам учеников; совместная творческая деятельность всех участников школьной жизни (детей, педагогов, родителей) в разных видах деятельности, на разных уровнях ее организации,

- общешкольный мониторинг и самооценка образовательных процессов; создание исследовательской лаборатории педагогов, решающей задачи профессионального самосовершенствования в изменяющихся условиях.

5.3. Разработка плана действий

Разработка плана действий в значительной мере предопределяет результаты и эффективность системы воспитательной работы в общеобразовательной организации. Целенаправленное и четкое планирование помогает избежать многих ошибок в воспитательной работе. Планирование должно быть ориентировано на реализацию конкретных направлений воспитательной деятельности, определенных на этапе целеполагания.

При разработке плана действий важно учитывать все реальные возможности и ресурсы общеобразовательной организации:

существующие материальные и финансовые ресурсы; наличие и подготовленность преподавательского состава; возможность привлечения к работе других организаций и др.

Представим в качестве примера результат разработки плана действий Гимназии № 33 г. Ульяновска.

Воспитательная работа гимназии планируется в следующих основных направлениях:

1. Формирование демократического уклада школьной жизни.

Процесс демократизации школьной жизни понимается нами как создание условий для накопления опыта демократического поведения педагогов и школьников, проявления ими субъектной позиции в открытом взаимодействии. В школе появляется пространство для такого взаимодействия: создаются органы самоуправления (школьный совет, общешкольная комиссия по разбору проблемных ситуаций, общешкольная конференция и пр.). Демократический уклад школы формируется в общих школьных событиях, где «прорастает» система демократических отношений. Отношения и нормы поведения, которые проявились в общих делах, проникают в школьную повседневность, в учебный процесс, в общение школьников и педагогов вне урока. Демократизация школы – процесс длительный, проходящий в своем развитии определенные стадии. На начальных этапах он может сопровождаться падением дисциплины, успеваемости, изменением традиций. При удержании в коллективе ценностей демократического поведения развивается активная позиция субъектов школьной жизни, их стремление взять на себя ответственность за те процессы, которые протекают в школе; общечеловеческие ценности пронизывают все связи и отношения в школе.

2. Моделирование со-бытийных детско-взрослых общностей.

В пространстве школьной жизни организуются такие дела, которые становятся для детей событием: яркие, волнующие, выводящие нашу

жизнь из рамок повседневного и привычного. Таким образом меняется профессиональная деятельность педагога-воспитателя, он ориентируется не на жесткий план воспитательной работы, а на живую ситуацию взаимодействия с учениками. Задачи педагога здесь: обеспечить свободу, добровольность выбора участия (не участия) в коллективной деятельности, возможность выбора школьником направлений и способов деятельности, позиции; выстраивать и поддерживать отношения доверия, взаимного интереса, взаимопринятия и взаимоуважения; стимулировать осознание школьником своей позиции, способности уважать и понимать позицию другого; учитывать опыт деятельности и отношений, который школьник получит, предусматривать новый опыт творческой самореализации в деятельности и общении; стимулировать рефлексивные процессы, настраивать участников на рефлексию себя и проходящих процессов, тем самым выводя взаимодействие участников в общности на осознанный уровень; выстраивать единое ценностно-смысловое пространства внутри общности. Способствующие этому дела могут быть разными: по направлениям деятельности (исследовательской, спортивной, художественной, трудовой и пр.), по уровню организации (с малой группой школьников, в классе, в клубе или секции, в школе или даже микрорайоне, в городе), по форме проведения, по длительности прохождения (от разрешения конкретной проблемной ситуации или одного классного часа, до большого общешкольного события, которое длится целую четверть). Важно, чтобы дело строилось, с одной стороны, на общем интересе взрослых и детей, их единой целевой устремленности, а, с другой, отражало индивидуальные смыслы каждого в совместной деятельности. Дела могут родиться по инициативе отдельного ребенка или группы школьников. Вокруг инициаторов, при поддержке педагога, создается кратковременная детско-взрослая общность, включающая

инициаторов, равнодушных к идее школьников и педагогов, родителей и даже приглашенных (если они нужны для реализации идеи).

3. Разработка системы общешкольных ключевых дел, сохраняющей традиции гимназии и направленной на развитие детско-взрослых общностей. В данном направлении важно ориентироваться на традиции гимназии. Все общешкольные дела должны основываться на принципах коллективной творческой деятельности. Разработка системы общешкольных дел предполагает разработку списка ключевых дел (приблизительно 5-7), которые соответствуют логике учебного года и решают основную цель и задачи воспитания в школе, организуются с расчётом на развитие детско-взрослых общностей.

4. Создание и развитие детско-взрослой общности в классе.

Работа с классом предполагает формирование классного коллектива, ценностно-ориентационного единства детей и гуманистического микроклимата. Задачи педагога здесь: формирование гуманистического микроклимата в классе; развитие сплоченности класса, защищенности каждого члена; стимулирование активности школьников в общности, поддержка проявления индивидуальных инициатив, свободы и ответственности; создание условий для самоопределения и саморазвития каждого воспитанника; проведение в классе дел, направленных на проявление каждым ребенком своей позиции; развитие и поддержка чувства «Мы», не подавляющего свободной позиции каждого.

5. Использование потенциала детско-взрослой общности в воспитании и развитии личности школьника, его гражданской идентичности, отношения к себе, к другим, к миру. ФГОС ориентирует школу на формирование гражданской идентичности школьников, что возможно, когда школьник ощущает свою причастность к людям и истории страны, причастность возникает в непосредственном со-бытийном переживании с другими значимых вех истории, событий современности, в

со-бытийной детско-взрослой общности. Детско-взрослая общность направляет развитие личности обучающегося, его ценностных ориентаций, гуманистического отношения к себе, к другим, к миру, становление целостной социокультурной идентичности, гражданской идентичности, способствует ценностному самоопределению и самореализации. Нас объединяет стремление воспитать в наших детях гуманистическое ценностное отношение к миру, к другим людям, к самому себе. При этом мы осознаем и призываем других осознать реальную опасность формирования антиценностных отношений личности к важнейшим сферам бытия. Детско-взрослая общность является тем важным условием, которое направляет развитие личности в нравственном отношении: поощряет в личности развитие самостоятельного убеждения и уважения собственного достоинства; вынуждает уважать свободу чужого убеждения и достоинства чужой личности. Создавая условия для такого взаимодействия, основанного на взаимном доверии и уважении участников, педагог стимулирует развитие собственного достоинства каждого, направляет формирование субъектной жизненной позиции участников, осознанного отношения к себе, к другим людям, к миру.

Направления работы	Система педагогических средств	Ожидаемые результаты
Формирование демократического уклада школьной жизни	Конференции. Создание службы медиации, открытость образовательной среды	Развитие и создание органов самоуправления (школьный совет, общешкольная комиссия по разбору проблемных ситуаций, общешкольная

		конференция и пр.)
Моделирование со-бытийных детско-взрослых общностей	Разновозрастные проекты, разновозрастная внеурочная деятельность, приглашение экспертов-взрослых и выпускников	Создание единого ценностно-смыслового пространства внутри общности
Разработка системы общешкольных ключевых дел, сохраняющей традиции гимназии и направленной на развитие детско-взрослых общностей	Создание банка инициатив, развитие шефского движения, объединяющие мероприятия на параллель, создание клубов по интересам	Укрепление традиций гимназии, максимальная вовлеченность в традиционные мероприятия
Создание и развитие детско-взрослой общности в классе	Внутриклассные дискуссии, открытые обсуждения, совместная деятельность и пр. Диагностика микроклимата в классе. Проведение серии открытых классных часов.	Привлечение родительской общности, проявление индивидуальных инициатив, свободы и ответственности
Использование потенциала детско-взрослых общностей в воспитании и развитии личности школьника.	Общегимназические традиционные мероприятия и КТД, проектные дела	Развитие личности обучающегося, его ценностных ориентаций, гуманистического отношения к себе, к другим, к миру, становление

		социокультурной идентичности, гражданской идентичности
--	--	---

В целом процесс планирования позволяет: согласовать функции всех подсистем школы для достижения общей цели; сосредоточить усилия всех структурных подразделений для решения общих задач и выработки главных направлений деятельности; согласовать деятельность всех субъектов воспитания; обеспечить целенаправленное применение средств, форм и методов в их единстве.

Литература

1. Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. – Тула, 1999.
2. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М., 2003.

Глава 6.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

6.1. Оргструктура и ее типы

Организационная структура – это совокупность объединенных информационными и управленческими связями элементов социального объекта, отражающая строение объекта, уровни иерархии и особенности взаимосвязи его элементов, степень его целостности, уровень и качество его общего развития, его место в окружающей среде.

Понятие организационной структуры сложной гуманитарной системы включает в свой объем целесообразное и функционально эффективное разделение сложного социального объекта, профессионально заданную взаимосвязь и рабочее взаимодействие элементов аппарата управления, звеньев и подразделов управляемой системы, делегирующее определенные функции управления системы ее структурным компонентам. В характеристику организационной структуры сложной гуманитарной системы, даже на уровне первичной организации (особенно первичного коллектива), судя по всему, надо включать описание и вектора ее развития – как целевого, так и ценностного.

Таким образом, *организационная структура воспитывающей общеобразовательной организации* – это и строение организации, и особенности распределения функционала, и характеристика конкретного профессионального сообщества, объединенного одними и теми же целями, задачами, и, что немаловажно, – общими установочными нормами и ценностями в рамках единой профессиональной деятельности.

Организационная структура организации может принимать различный вид. Специалисты в области теории управления обычно выделяют следующие типы организационных структур:

Линейные структуры – наиболее простой и привычный в управлении тип организации, построенный по командно-административному или директивному принципу, когда все полномочия и директивы управляющего звена идут сверху вниз, а обратная связь сводится к простой формуле «доложить об исполнении» или «об исполнении донести». По такому принципу простой иерархии построены армейские организации и учреждения, их во многом копируют многие школы закрытого типа. Часто их руководителями выступают высококомпетентные лица, однако сценарии развития организации жёстки и вынужденно лишены возможных и нужных вариантов.

Вариантом линейной структуры выступает структура линейно-штабная функциональная, в этом случае при командире или директоре создается совещательный орган – «штаб» или совещание при директоре, не обладающее прерогативами принятия ответственных решений, его деятельность сведена к аналитическим и консультативным функциям сбора и обработки информации и поиску возможных решений. И в первом, и во втором случае говорить о формировании организационной структуры воспитывающей образовательной организации открытого демократического типа явно затруднительно, хотя функциональные структуры все-таки более гибки по сравнению с командно-административными.

Самый крупный недостаток линейно-штабных функциональных структур заключается в недоведении до логического конца ответственности за выполнение принятых решений, так как те, кто планируют эти решения и разрабатывают проекты или образовательные

программы, в выполнении их, согласно функционалу, практически не участвуют.

Дивизиональные структуры сочетают принцип административной ответственности с делегированием полномочий своим довольно многочисленным подразделениям (вариант – методическим объединениям или кафедрам). Таким образом, функционирование организации носит комбинаторный характер контроля за исполнением принципиальных решений по развитию организации с децентрализованным в целом управлением. Например, в учреждениях дополнительного образования многие дела могут решаться коллегиально решениями Совета командиров (отрядов или команд), при том, что последнее слово всегда остается за шефом предприятия, советом управляющих или директором. В этом случае большая гибкость в развитии организации сочетается с ее активным выходом в окружающий социум, однако при этом сохраняются риски потери управления деятельностью в целом, либо дублирования функций и «изобретениями велосипеда».

Матричные структуры открытого типа являют собой дальнейшее развитие современного многофункционального типа организации, сочетающей функциональные, координирующие и проектные функции с развитием сценариев встраивания организации, в том числе образовательной в окружающую социально-культурную и социально-педагогическую среду. Это сочетается с поиском партнеров и формированием, в конечном итоге, воспитательного пространства – и организации, и микрорайона, куда организация встраивается своими педагогическими проектами. Такой матричной структурой могут обладать современные сельские школы, развивающиеся не просто как воспитывающие организации, но и де-факто становящиеся центрами воспитательной работы в своем микрорайоне, объединяя в себе всю учебную и внеучебную работу.

Похоже, что задачам развития образовательной организации как организации воспитывающей сегодня в наибольшей степени отвечает именно последний, матричный тип организационной структуры, прямо ориентированный на сетевые взаимодействия. Чаще всего сетевое взаимодействие – это преобладание «горизонтальных», равнозначных связей формально неоподчиненных взаимодействующих структур и более-менее самостоятельных субъектов над связями и отношениями «вертикальными», выстроенными по критериям иерархии и субординации. Но, прежде всего, это взаимодействие субъектов активных, деятельностных, ищущих средства и ресурсы собственного развития, а также и способы выхода на влияние в окружающем обществе, в ближайшей социальной и культурной среде.

В зависимости от складывающейся ситуации и степени важности или срочности, или трудности решаемых проблем и удовлетворения потребностей, практически каждый из элементов организационной структуры организации, построенной по матричному принципу, может побывать в роли как принимающего, так и передающего звена сетевого взаимодействия. Даже быть и управляющим, и управляемым либо попеременно, либо одновременно. В этом ролевом многообразии скрыта сложность оценки реального качества взаимодействия любых сетевых структур. Если система перестает взаимодействовать, связи в ней атрофируются, она разваливается или отмирает.

Видимо, то же самое происходит и с сетевыми структурами. Если взаимодействие структур не отягощено конфликтными отношениями интриги, соперничества, борьбы или откровенной вражды, то создаются социальные эффекты «выигрыша» во времени и пространстве взаимодействия, когда все звенья сети «выходят в плюс». Не конфликтующие, но позитивно взаимодействующие структуры даже малым усилиям способны дать «синергетический», взаимодополняющий

социальный резонанс. Сетевому взаимодействию присущи такие характеристики, как среда взаимодействия, воспринимаемая как определенная целостность и значимость всех ее элементов, известная нелинейность, спонтанность и ситуативно обусловленная свобода социально-педагогического маневра, множественность связей, открытость внешним связям и потенциальным отношениям – эффект «открытых дверей», когда субъекты перестают быть закрытыми в себе объектами, некими «обществами с ограниченной ответственностью». Это и определенный способ выстраивания взаимоотношений между образовательными организациями и центрами, обогащаемый новым социально-педагогическим опытом.

6.2. Особенности создания оргструктуры воспитывающей организации

Как правило, в современных образовательных организациях, развивающихся как организации воспитывающие, складывается такая организационная структура, которую сложно отнести к какому-либо из описанных выше типов. Это связано с особенностями функционирования школы как воспитывающей организации.

Во-первых, в школе далеко не везде возможна четкая группировка сотрудников по отделам в соответствии с теми широкими задачами, которые они решают. Так, например, задачи обучения и воспитания учащихся решают одни и те же педагоги, и было бы нелепо делить их на «чистых преподавателей» и «чистых воспитателей», да еще распределять по разным отделам. Довольно трудно отнести к классическим отделам и методические объединения педагогов или все чаще приходящие им на смену предметные кафедры. Пожалуй, в полной мере школьными функциональными отделами можно считать лишь такие структурные единицы, как отдел кадров, бухгалтерия, школьная столовая,

административно-хозяйственная часть или же отделения дошкольного, начального и среднего образования, которые имеют свою собственную администрацию в крупных школах-комплексах.

Во-вторых, в школе не соблюдается и строгого единоначалия, характерного для организационных структур, например, функционального типа. Ведь один и тот же педагог может одновременно подчиняться и завучу школы как учитель-предметник, и заместителю директора по воспитательной работе как классный руководитель, и заместителю директора по научно-исследовательской работе как, например, активный участник экспериментальной работы школы. У него может быть сразу несколько непосредственных руководителей, каждому из которых директор школы делегировал выполнение совершенно разных задач.

Специфика деятельности школы, специфика оказываемых ею услуг, специфика «выпускаемой продукции», видимо, не позволяют в полной мере сложиться в ней тем структурам, которые характерны для других организаций.

Переход школы из режима функционирования в режим развития может потребовать некоторой модернизации ее оргструктуры. Это в полной мере относится и к школам, развивающимся как воспитывающие организации. Перед такими школами встают новые задачи, в ней рождаются новые идеи, задумываются новые проекты. Иногда для их реализации руководство школы создает особые структурные подразделения – специальные проектные группы. Они существуют на временной основе и лишь для выполнения какой-то одной, но важной, задачи. В эти проектные группы собирают наиболее сведущих в каком-то конкретном вопросе сотрудников, а иногда даже приглашают и кого-то со стороны. Руководителю такой проектной группы делегируется четко очерченный узкий круг полномочий – они называются «проектными полномочиями». Как отмечает В.С. Лазарев, в школе руководители

проектов определяют только, «что» и «когда» должно быть сделано, а вот «кто» и «как» это будет делать, решают те, кто им эти полномочия делегировал. При этом одни и те же педагоги могут являться участниками сразу нескольких проектных групп, не прекращая своей работы в рамках традиционных структурных подразделений школы. Да и возглавлять такие группы могут руководители традиционных отделов – например, заместитель директора или руководитель ШМО. Получается, что проектная структура как бы накладывается на условно функциональную. Такую организацию принято называть «матричной организацией».

Какие же специальные проектные группы могут потребоваться школе, которая встала на путь системного развития как воспитывающая организация? Назовем лишь некоторые.

1. Аналитическая группа, задачей которой может стать проведение проблемно-ориентированного анализа состояния школьного воспитания.
2. Проектная группа по разработке программы развития школы как школы воспитания.
3. Экспертная группа, задачей которой станет выявление возможной системообразующей деятельности.
4. Группа подготовки и организации выездного сбора школьного актива.
5. Группа «учителя учителей», организующая подготовку и проведение для педагогов обучающих семинаров по актуальным для школы проблемам воспитания.
6. Лаборатория педагога-исследователя, проводящая в школе научно-исследовательскую работу по проблемам воспитания.
7. Команда по подготовке и проведению в школе научно-практической конференции по обобщению опыта развития школы как школы воспитания.

8. Редакторская группа, занимающаяся подготовкой к публикации сборника работ педагогов-воспитателей и т.п.

Эти и другие подобные им проектные команды как раз и задают матричный характер организационной структуры школы. Кстати, матричный тип оргструктуры считается наиболее приемлемым для тех организаций, которые открыты инновациям, которые стремятся реагировать на происходящие вокруг изменения. Не случайно матричную структуру специалисты относят к адаптивным, органичным структурам.

Создавая, изменяя или корректируя организационную структуру школы, распределяя среди своих подчиненных многочисленные задачи, руководитель делегирует им и необходимые полномочия – то есть некие ограниченные права использовать ресурсы данной организации. Как правило, это происходит по цепочке, например: директор – заместитель директора – руководитель проекта – член проектной команды. Подчиненные, в свою очередь, принимают на себя ответственность за выполнение делегированных им задач. Однако стоит особо отметить, что при этом руководители не передают подчиненным свою ответственность. Ответственность вообще не может делегироваться. Другими словами, за выполнение той или иной задачи отвечает не только непосредственный исполнитель, но также и стоящий над ним руководитель, его руководитель и т.д. – эта цепочка распределения задач, полномочий и ответственности называется «скалярной» (от лат. *scalaris* – ступенчатый).

6.3. Этика отношений в оргструктуре

воспитывающей образовательной организации

С одной стороны, понятие организационная структура подразумевает формальное разделение сложносоставного объекта управления на структурные подразделения различного уровня и степени соподчиненности. При этом количество таких подразделений, взаимосвязь

и взаимодействие между ними определяются целью существования организации, общими и специальными задачами ее развития, а также соответствующей логикой целесообразности в деятельности организации, исключающей все лишнее, не соответствующие целям и задачам развития подразделения, отделы, секторы. Формальная целесообразность взаимодействия подразделений какой-либо организации должна определяться функциональной целесообразностью такого взаимодействия, предполагающей определенный уровень целостности организации, а значит и системности в ее деятельности.

Важнейшим формальным признаком дееспособности организации считается хорошо налаженная обратная связь между ее иерархически выстроенными, структурно соподчиненными отделами. Если же организация встроена незаменимым элементом в сетевую социально-профессиональную среду, то на первый план в деятельности организации выходят ее функциональные связи и связи развития предприятия, фирмы, организации, предполагающие не только соподчиненное управление, но и диалог, стимулирующий выявление новых вариантов, перспектив, линий развития.

С другой стороны, неизбежно возникающие в организации предпосылки формирования связей управления, функционирования, взаимодействия и развития должны быть обеспечены качеством человеческого фактора. А именно – профессионализмом квалификации ее сотрудников, способных выполнять объем неизбежно диверсифицирующихся, то есть усложняющихся в своем разнообразии, текущих задач, вполне понимая цели существования данной организации и лояльно разделяя ее моральные ценности и этические принципы.

В современной теории управления организацией отношения между людьми занимают особое место. На первый план анализа качества функционирования любой организации выходят отношения между всеми

ее сотрудниками. В отношениях субординации и сотрудничества как двух основополагающих типах взаимодействия между людьми (при исключении «внутривидовой конкуренции» внутри организации) заложен фактор развития, укрепления и совершенствования организационной структуры. Недаром от Британии до Сингапура, от Канады до Японии сегодня популярна модель современной организации, использующей стимульную установочную мотивацию сотрудников под лозунгом «Мы – одна и единая команда (*one team*), независимо от места, которое ты в ней занимаешь; коллективное участие (*participation*) важнее индивидуальной победы». В России наиболее близкую по смыслу этой идеологии для образовательных организаций модель коллективно распределенной деятельности разработали в 1990-х гг. В.В. Рубцов и В.И. Слободчиков. Мотив единой команды сегодня – важный фактор построения организационной структуры любой гуманитарной организации.

Именно поэтому в современных фирмах введена такая штатная управленческая единица как специалист по персоналу, а *personnel management* – кадровый менеджмент является существенной частью системы управления и ресурсом выработки адекватной стратегии развития организации. Таким образом, для организаций образования особая роль закономерно отводится социальным психологам, чей функционал отнюдь не сводится к оказанию «скорой психологической помощи» в отношениях «ученик – учитель».

Важнейшую смысловую роль в создании структуры организации играют отношения – как деловые, отражающие профессионально закреплённые позиции и уровни должностной иерархии, так и межличностные, отражающие кредо данной организации (ее "*profession de foi*", символ веры, дух, устав школы, ее уклад и «конституцию»). Сюда входят и нормы этики, и традиция, существенно выражающая уклад, идеологию профессионального пространства организации, ее

нравственные установки, цели и задачи развития, если это школа – то характерные для нее отношения почти обязательно отражаются в образовательной программе, закладывающей основу организационной структуры школы.

В работе сотрудников всячески приветствуются и стимулируются такие социально-профессиональные качества как открытость, дружелюбие, приветливость, непредвзятость, исключение категоричности в суждениях, неафиширование самомнения, умение вести и поддерживать диалог, умение слушать партнера и слышать его аргументы, умение доказательно высказываться, не обострять служебные ситуации. Ценится профессионализм и компетентность в суждениях, толерантность к иным мнениям и суждениям, принципиальность и гибкость в занимаемых позициях, честность, доверие, верность слову. Морально поощряется ответственность за принимаемые обязательства, верность своей команде профессионалов, умение держать паузу в дискуссии и не разглашать некоторые тонкости профессиональной деятельности.

Перечисленные выше факторы и признаки системности в деятельности современной организации полностью применимы к эффективной характеристике организационной структуры образовательной организации как организации воспитывающей, поставившей воспитательную деятельность в качестве приоритета своего системного развития. Кодекс таких качеств составляет, судя по опыту развития образовательных организаций многих стран мира, основу профессионально-личностной позиции педагога как воспитателя. В разных странах эта позиция называется по-разному, но так или иначе, она является важным фактором того содержательного наполнения организационной структуры образовательной организации, которое выходит на формирование задач морального, социального и гражданского воспитания, которое формируется социальным заказом государства.

К примеру, в качестве важного воспитательного ориентира в образовательных организациях США, Индии, Великобритании взята честность. Как этическая норма, как поведенческий стереотип, как правило социального общежития, формируемое в условиях воспитывающей обстановки правил и норм образовательного учреждения, как то, что должно быть перенесено за рамки школы в социальную жизнь и профессиональную карьеру. Честность человека – личности, социального индивида, кадрового сотрудника – рассматривается как жизненно необходимое социальное качество и считается составной частью гражданского воспитания; видимо, это стало особенно актуальным в условиях постепенно нарастающего дефицита социальной нормы, вызванного фактами «тихой коррупции» во многих сферах общественной жизни [4]. Поэтому многие деятели образования преисполнены решимости остановить процесс социального сползания к тому, что даже в документах по образовательной политике вполне официально квалифицируется термином "*low morals*" – «низкая мораль». И здесь многие педагоги указывают на весьма высокие и достойные понимания и перенимания социально-педагогические и этические практики воспитания, складывающиеся десятилетиями в школах традиционных религиозных организаций мусульман, иудеев, индусов, синтоистов, русских староверов [5].

Опыт зарубежных коллег-педагогов говорит о следующем важном требовании к организационной структуре учебного заведения: выстроить организационную структуру образовательной организации, чтобы она противостояла невольным проявлениям и поощрениям «низкой морали» и двоемыслия, суесловия и лицемерия даже в мелочах. Не говоря уже об управленческих звеньях, Правилах поведения, Уставе школы и прочем. Недаром в правилах этики легендарной московской школы № 825 значится «не лгать» никому и ни в чем, ориентировать свою душу на честь как

нравственный эталон. В этом же состоит и смысл многих решений, принимаемых в рамках программ обновления содержания гражданского образования за рубежом: готовить новые поколения школьников, освоивших социальные компетенции и ориентированных на некоррупцированную профессиональную карьеру. Общество как будто действительно уже устало от лжи, в том числе и лжи пафосной, псевдогражданской.

Ссылаясь на решения Совета Европы, немецкий педагог и общественный деятель В. Хутмахер приводит перечень воспитательных целей, прагматически оформленных как необходимые компетенции, которые тем самым очень значительно влияют на формирование или изменение организационной структуры основной средней школы. Среди них:

«- политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- межкультурные компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, такие как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в

отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [1].

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования, М. 2004

2. Развитие личности в воспитательном пространстве: проблемы управления/ Под ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2001.

3. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике/ Н.Л.Селиванова. – М.: УРАО ИТИП, 2010.

4. Sharma, Tanya. Development of morality and moral education. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychologydiscussion.net/counselling/development-of-morality-and-moral-education/1742>. – Дата обращения: 26.06.2018.

5. Warren A. Nord and Charles C. Haynes. Taking Religion Seriously Across the Curriculum. Chapter 9. Moral Education. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.moraleducation.ae>. – Дата обращения: 17.06.2018.

Глава 7.

ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ В ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

7.1. Доверие как базовый принцип поддержки педагога в школе воспитания

Для эффективного системного развития школы как школы воспитания очень важно преодолеть... кризис понимания! Речь идет о, к сожалению, уже устоявшемся понимании воспитания как своеобразной сферы услуг. Понимание, как известно, влечет за собой соответствующее отношение, а отношение порождает действие. То, как руководитель понимает профессиональную деятельность своих подчиненных, во многом влияет на его решения. Преодоление же неверного понимания поможет ему принимать более грамотные и взвешенные решения.

Итак, воспитание – сфера непроизводственная. Воспитательная деятельность имеет существенные отличия от деятельности, скажем, парикмахера или массажиста, несмотря на то, что вроде бы они также работают с людьми. Результаты воспитательной деятельности сложно поддаются фиксации. Мы не можем достоверно утверждать, в какой мере те или иные изменения в личности ребенка стали результатом тех или иных действий того или иного взрослого, а в какой – результатом его собственных усилий. Это, пожалуй, самое явное отличие воспитания от производственной сферы, в которой результаты деятельности ясны, а их авторство очевидно. Дело в том, что педагог работает не столько с внешними, физическими, характеристиками человека, сколько с его внутренним миром, его сознанием, его мотивационно-ценностной сферой, которыми наделены сложные живые самоорганизующиеся системы. А

реакция таких систем на внешнее влияние (в том числе и воспитывающее влияние) носит вероятностный характер. Но воспитание – это взаимодействие как минимум двух самоорганизующихся систем (педагога и ребенка). А это значит, что в процессе влияния педагога на мотивационно-ценностную сферу ребенка приводится в движение и мотивационно-ценностная сфера самого педагога, которая начинает играть в воспитании ключевую роль (что также отличает воспитание от сферы производства).

Что же даст преодоление упомянутого «кризиса понимания»?

Во-первых, осознание того, что главным фактором развития сферы воспитания являются не новые технологические разработки, не новые нормативно-методические документы и не распоряжения органов управления образованием – какими бы полезными они не являлись. Главным фактором развития сферы воспитания является воспитательная мотивация педагогов. А это значит, что ни один новый способ воспитания, ни один метод, замысел, стратегия не будут успешно реализованы, пока этого не захотят сами педагоги. Никакое внешнее принуждение здесь работать не будет: вынудить имитировать воспитание можно, но принудить воспитывать – нет. Скорее всего, именно в этом кроется причина неудач многих образовательных реформ. Они просто не учитывают мотивов, ценностей и целей тех, кто, по замыслу разработчиков, должен претворять эти реформы в жизнь. А часто даже и не предусматривают необходимости аргументированно и терпеливо убеждать педагогическое сообщество в их целесообразности, исходя из наивного предположения, что распоряжения будет вполне достаточно.

Во-вторых, это позволит грамотнее управлять процессом воспитания, ориентируя его в первую очередь на поддержку воспитательной мотивации педагогов. На что здесь стоит обратить

внимание? В первую очередь, на то, что воспитательная мотивация педагогов связана как с внутренними, так и с внешними факторами.

Говоря о внутренних факторах, нужно заметить, что воспитательной мотив деятельности педагога оказывается тесно переплетенным с его потребностью в профессиональной самореализации. Другими словами, мы становимся хорошими воспитателями тогда, когда хотим самореализоваться в профессии, когда наша потребность в самореализации находит предмет своего удовлетворения в работе с детьми. Много ли в российских школах педагогов с такими потребностями? По данным наших исследований [см.: 4] таких педагогов довольно много, и это внушает оптимизм.

Но состояние воспитательной мотивации педагогов находится еще и в сильной зависимости от внешних факторов. Важнейшие из них лежат не в области методики воспитания и даже не в области экономики воспитания, а в области психологии управления воспитанием. На наш взгляд, базовый принцип такого мотивирующего управления можно выразить словом «Доверие».

Доверие предполагает сегодня, прежде всего, де бюрократизацию управления воспитанием: 71% принимавших участие в нашем исследовании заместителей директоров школ по воспитательной работе в качестве главного фактора, мешающего повышению качества их профессиональной деятельности, назвали чрезмерную и иногда гипертрофированную регламентацию их работы всевозможными инструкциями и отчетами. По сути, за этим стоит управленческая установка на недоверие педагогу. Ему как бы говорят: тебя нельзя воспринимать всерьез, ты не достоин доверия, ты не можешь сам определять цели, задачи, стратегию и тактику воспитания детей, а поэтому ты должен следовать нашим указаниям: столько-то раз в месяц проводить классные часы (часть которых должна быть посвящена таким-то и таким-

то темам); столько-то раз в четверть проводить родительские собрания (на которых надо прочесть родителям такие-то и такие-то лекции); в таких-то и таких-то городских конкурсах и смотрах надо принять обязательное участие; к такому-то числу надо отчитаться о выборах в органы самоуправления класса; к такому-то времени предоставить план, где бы все это было отражено, а к такому-то – отчет о том, как все это было выполнено; а еще к такой-то проверке иметь в наличии планы-конспекты проведенных мероприятий, протоколы родительских собраний, заполненную тетрадь классного руководителя и т.д., и т.п. Совершенно очевидно, что такое отношение к педагогу является мощнейшим источником его демотивации.

Как преодолеть «порог недоверия» к педагогу, как поддержать его воспитательную мотивацию и создать тем самым условия, благоприятствующие реализации его воспитательной деятельности? Что для этого могут сделать представители школьной администрации, курирующие воспитательную работу в школе? Думается, то же самое, что стараются делать их коллеги в лучших школах страны. Назовем лишь некоторые из таких дел.

1. Стараться не допускать в школе тотальной регламентации воспитательной деятельности педагогов подробными должностными инструкциями или тщательно прописанными циклограммами. Важно упрощать процедуры оформления документации, которую ведут педагоги, сокращать ее объем. Более того, важно и защищать их от излишнего вмешательства извне в воспитательный процесс – будь то принуждение педагогов и детей к участию в проводимых «для галочки» районных, городских, областных акциях и конкурсах или насаждение своего видения содержания и тематики проводимых педагогами мероприятий. Важно дать педагогу почувствовать, что воспитание детей, с которыми он работает в собственном классе, кружке или спортивной секции, – это его собственное

ответственное дело. Важно дать ему возможность руководствоваться собственным профессиональным чутьем и самому определять: что, с кем, когда и как делать. Ведь только ощущение своего собственного дела может по-настоящему воодушевлять работника.

2. Помнить, что система контроля, основанная на недоверии, функционирует лишь до тех пор, пока педагоги не найдут способов обойти такой контроль. А потому следует стараться не использовать в своей работе практику «внезапных» посещений занятий с детьми своих подчиненных – ведь такими визитами демонстрируется недоверие к педагогу и сомнение в его профессиональной компетентности. Необходимо отказаться и от практики проведения обязательных для всех педагогов открытых мероприятий (если, конечно, это не мастер-классы, проводимые наиболее опытными из них в целях обучения своих коллег) – ведь так можно спровоцировать появление в школе нежелательной традиции устраивать «показные шоу», не имеющие ничего общего с воспитанием. Не стоит рассматривать результаты контроля планов работы педагогов в качестве основания для оценки самой этой работы – это приведет лишь к бумажотворчеству педагогов. Можно вообще перейти от контроля процесса воспитания к контролю результатов воспитания, причем все используемые в ходе такого контроля диагностические процедуры обязательно следует согласовывать с педагогами.

3. Предметом общего согласования должен стать и сам процесс определения желаемого результата воспитательной деятельности педагогов – другими словами, процесс целеполагания. Профессиональные цели должны быть согласованы на самом низком уровне организационной структуры школы. Если вы руководитель, то это еще не значит, что вам достаточно просто ставить перед своими сотрудниками четкие цели и требовать их достижения. Тот, кто так думает и так делает, попадает в сферу чрезмерной компетенции и сам становится источником демотивации

своих подчиненных. Согласитесь, есть разница между энтузиазмом в достижении своих целей и энтузиазмом в достижении целей своего начальника. Важно согласовывать с каждым классным руководителем, с каждым работающим в школе педагогом дополнительное образование цели их воспитательной деятельности. Это можно сделать на основе совместного обсуждения тех проблем, которые были выявлены в ходе проблемного анализа состояния школьного воспитания и которые касаются непосредственно той группы детей, с какой работает этот конкретный педагог. Согласование может происходить в частной беседе заместителя директора школы по воспитательной работе, например, с классным руководителем по следующей схеме:

- акцентирование внимания на обнаруженных проблемах класса;
- фиксация факта признания обеими сторонами действительного наличия таких проблем;
- высказывание обеими сторонами предположений об истоках их возникновения в данном классе;
- обсуждение вопроса о возможности или невозможности решения данных проблем педагогическими средствами;
- в случае позитивного ответа на этот вопрос – обсуждение вопроса о готовности или неготовности классного руководителя решать данные проблемы;
- самостоятельное формулирование классным руководителем целей своей воспитательной работы с классом;
- фиксация согласования профессиональных целей педагога и администрации школы;
- обещание административной поддержки работы классного руководителя в выбранном им направлении, а также проговаривание конкретных обязательств, которые в этой связи берет на себя заместитель директора по воспитательной работе.

4. Стараться как можно чаще заключать личные, неформальные соглашения с педагогами по поводу выполнения ими той или иной работы. Например, добавляя к учебной нагрузке учителя биологии желанные для него дополнительные часы, скажем, на факультатив «Природа и мы», можно заключить с ним неформальное соглашение о том, что большинство занятий этого факультатива будут проводиться на природе и ориентированы они будут на освоение детьми практических навыков защиты живой природы и экономного использования ее ресурсов. Чтобы соглашения такого рода стали действенными, они должны быть обязательно двусторонними, то есть и руководителю надо брать на себя те или иные обязательства в отношении своих сотрудников, идти на те или иные уступки, оказывать им те или иные услуги. В этой связи нелишним будет спрашивать педагогов: чем я могу быть вам полезен, чем я могу вам помочь? Например, на итоговом заседании МО классных руководителей заместитель директора по воспитательной работе предлагает своим подчиненным в следующем учебном году уделить большее внимание внеаудиторным формам работы с классом – экскурсиям, походам, слетам, реализации собственных социальных проектов, поисковой или волонтерской работе. Понимая, что это потребует от педагогов большего времени и больших усилий, заместитель директора в свою очередь, предлагает упростить форму ежегодно требуемого с каждого классного руководителя плана работы, отказаться от требования составлять обязательные письменные отчеты о проделанной работе и т.п. То есть педагогам предлагается сократить их временные затраты на работу, не имеющую прямого отношения к воспитанию детей. После заключения подобного соглашения и получения утвердительного ответа на вопрос «могу ли я быть уверен(а) на 100%, что работа будет выполнена?» у вас появляется больше моральных прав настаивать на выполнении этого соглашения, требовать результатов труда, выяснять, почему не был

достигнут тот результат, о котором имелась договоренность, открыто критиковать сотрудника.

5. Демонстрировать по отношению к педагогам, занимающимся воспитанием детей, свои оптимистические ожидания. Помните, что ожидания оказывают мощное влияние на их профессиональное развитие и результаты их работы. Трудовое поведение людей во многом зависит от того, кем, по их мнению, их считают стоящие над ними руководители. В современной социальной психологии этот феномен получил название «навешивания социальных ярлычков». А одним из первых обнаружил и использовал его А.С. Макаренко, во многом благодаря которому в отечественной педагогике стали говорить об авансировании доверием. Так вот, именно авансируя доверием сотрудников, навешивая им позитивные социальные ярлычки, демонстрируя им положительные ожидания, руководитель создает благоприятные предпосылки для их высокой профессиональной мотивации и качественного выполнения работы.

6. Уделять больше внимания личному общению с сотрудниками, стараться находить для этого время, и лучше не минуточку, не на ходу и не между дел. Если есть возможность, приглашайте время от времени кого-то из своих коллег (можно даже с супругом или супругой) в театр, в кафе, в кино, к себе в гости на чай или преферанс – устанавливайте не только профессиональные, но и личные контакты с сотрудниками. Используйте чаще в общении слова «мы» вместо «я» и «Вы». Приходите и уходите с работы так, чтобы встречаться с теми педагогами, с которыми вы иначе не пересекаетесь. Заходите в свободное время педагога к нему в кабинет: просто так, без всякого повода, но обязательно с позитивным настроением. Поговорите с ним на тему, которая могла бы быть ему интересной, задайте ему вопросы, на которые ему хотелось бы ответить. И самое главное – слушайте, слушайте заинтересованно, слушайте активно. Кроме того, постарайтесь научиться не только слушать, но и слышать своих

сотрудников. Проблемы, жалобы, прямые и скрытые просьбы, предложения, инициативы – все это должно быть не просто выслушано, но и услышано! Ведь если вы хотите, чтобы педагоги слышали вас (ваши инициативы, ваши предложения, ваши просьбы и распоряжения), надо сперва услышать их самих. Поэтому сами регулярно спрашивайте у педагогов о том, что может демотивировать их, что препятствует их продуктивной воспитательной работе, чем, по их мнению, вы можете помочь им, чего они ждут от вас?

7. Как можно чаще подбадривать своих сотрудников. Руководитель может сделать очень многое, просто подбодрив педагога. Представьте, что вам нагрубили дети или у вас состоялся неприятный разговор с родителями. Настроение плохое, хочется все бросить... Но тут директор заглянул к вам на минутку, чтобы высказать свое восхищение стенгазетой вашего класса или передать благодарность от ветеранов, для которых вы с детьми провели концерт на прошлой неделе. Проблемы отошли на задний план, уступив место профессиональной гордости за свою работу. Люди всегда ждут подобной поддержки.

8. Важно не пытаться непременно быть всегда правыми в спорах с подчиненными и твердить им об их неправоте. В этом случае правотой руководителя вряд ли в школе будут восхищаться, а вот на отношении педагогов к делу это может отразиться очень и очень негативно. Согласитесь, если выставять человека глупцом, ждать от него высокой трудовой мотивации не приходится. Гораздо большего мотивационного эффекта можно добиться, если иногда говорить своим сотрудникам: «Знаете, слушая вас, я понял, что вы правы!»

9. Стараться не быть излишне педантичным в отношениях с педагогами. Не стоит делать собственные представления о порядке обязательными для других. Ведь страсть руководителя к точности даже в мелочах может превратиться для кого-то из «творческих натур»

педагогического коллектива в барьер отчуждения и стать серьезным препятствием для сотрудничества с вами.

10. Уметь сдерживать свои негативные эмоции в отношении того или иного педагога, даже если они вполне справедливы. Ни в коем случае не следует выплескивать их на него. Задумайтесь, если бы на вас накричал ваш директор, смогли бы вы после этого выйти к детям с улыбающимся лицом – как будто ничего не случилось? Тратить энергию лучше на разрешение проблемы, а не на эмоции. Ну и, конечно, не следует позволять себе демонстрировать открытую неприязнь к тому или иному педагогу, излишне и громогласно критикуя его, высокомерно общаясь с ним, плохо отзываясь о нем за его спиной.

11. При всем при этом важно открыто демонстрировать свое отношение к тем или иным событиям, происходящим в школе, но быть предсказуемым в своих реакциях. Важно стремиться всегда поддерживать обратную связь со своими подчиненными. Ведь если ее не будет, то педагоги в своем воображении сами станут создавать образы вашего отношения к ним и к тому, что они делают – причем, образы эти могут оказаться весьма и весьма далекими от истины и основываться на их самых худших опасениях. Поэтому будьте доступны, будьте на виду, держите дверь своего кабинета всегда открытой для ваших сотрудников.

12. Стараться находить возможность отметить все индивидуальные достижения педагогов в сфере воспитания детей. Пусть каждый из них знает, что его труд не остается незамеченным и неоцененным. Важно ежедневно находить время для поощрения сотрудников. Хорошо, если это будут теплые слова при встрече, телефонный звонок домой, письмо на личный e-mail педагога. Лучше, если эти поощрения будут публичными: в присутствии детей, в присутствии коллег – пусть весь коллектив образовательной организации знает об успехах и достижениях педагога. Еще лучше будет, если найдутся способы

не только морального поощрения педагогов-воспитателей. Ведь тем самым вы по-настоящему продемонстрируете приоритеты школы, покажете, что поддержка воспитательной работы – это не пустая декларация, что администрация всерьез намерена «вкладываться» в это.

13. Узнавать об индивидуальных интересах и увлечениях работающих в школе педагогов, выявлять их индивидуальные склонности и таланты, поддерживать их и стараться делать так, чтобы в школе они могли находить им применение. Ведь люди чувствуют гораздо большее притяжение к тому месту работы, где у них есть возможность решать не только чисто профессиональные, но и какие-то свои личные задачи. Пересечение профессиональной деятельности и личных увлечений педагога-воспитателя является довольно сильным фактором поддержания его высокой трудовой мотивации.

14. Поощрять нестандартность и индивидуальный стиль в воспитательной работе педагогов. Специалисты, работающие нешаблонно, вообще нуждаются в особом внимании и особой поддержке со стороны администрации. Увы, практика показывает, что к таким педагогам коллеги часто относятся как к выскочкам, карьеристам, злопыхателям и т.п. А ведь новые идеи, так важные для развития школы, идут, как правило, именно от таких людей, а не от тех, кто живет и работает по принципу «я как все». Да и уходят такие педагоги из школы гораздо чаще других – уходят, кстати, в том числе и из-за недостатка внимания к ним.

15. Личный пример – один из самых эффективных методов поддержки профессиональной мотивации педагогов. Поэтому важно стараться быть всегда оптимистичным в организации воспитательной работы, демонстрировать гордость за свою работу, чаще брать на себя инициативу и помогать другим. Все время учитесь сами, и пусть ваши сотрудники видят это. Участвуйте и привлекайте других к участию вместе с вами в конференциях, семинарах, симпозиумах; посещайте другие

школы; читайте научную и научно-методическую литературу по проблемам воспитания, демонстрируйте это педагогам и побуждайте их к самообразованию. Обсуждайте со своими коллегами все увиденное, услышанное и прочитанное.

16. Руководить с энтузиазмом, ведь энтузиазм руководителя весьма притягателен, людям нравится находиться рядом с энтузиастами, это заряжает их энергией, поднимает настроение, заставляет оптимистичнее смотреть на свою работу. Увы, многие директора и их заместители недооценивают это. Им кажется, что их профессионализм как руководителей проявляется в какой-то особой сдержанности, важности, солидности, даже в некоторой отстраненности. Однако руководитель, умеющий «зажечь» своим энтузиазмом других, скорее похож не на напыщенного английского лорда, а на актера в театре К.С. Станиславского. И если такой руководитель сам одержим идеей воспитания, то сможет заразить ею и других – и ему, как говорил великий режиссер, поверят. Не случайно слово «энтузиаст» происходит от греческого «исполненный божества».

17. Задавать тон не только в работе, но и в отдыхе, который также является фактором эмоционального подъема и психологического сплочения педагогического коллектива. Организация веселого и жизнерадостного совместного досуга педагогов создаст условия для их более интенсивного неформального общения друг с другом, что, как правило, усиливает связи внутри коллектива. Это позволит им отвлечься от ежедневной рутины, что само по себе вдохновляет. Это, в конце концов, прекрасно помогает бороться со стрессом и профессиональным выгоранием. А ведь еще Наполеон заметил, что искусство управления состоит в том, чтобы не позволить человеку состариться на своем рабочем месте. Поэтому многие хорошие директора иногда «ходят на голове» вместе со своими коллегами, устраивают пикники или капустники,

волейбольные турниры или кулинарные поединки, педагогические олимпийские игры или совместные походы. Можно придумывать нетривиальные способы поздравлять друг друга с Днем рождения, даже педагогические советы можно организовывать в виде увлекательных коммунарских сборов. Самое главное здесь – чтобы педагоги приходили в школу с улыбкой и чтобы и руководители, и их подчиненные получали от воспитательной работы профессиональное удовлетворение.

7.2. Способы стимулирования работы педагогов, направленной на развитие школы воспитания

Для начала, остановимся на общих представлениях о понятии «стимулирование». Это, с одной стороны, поможет нам осмыслить суть этого понятия, а с другой – даст возможность определить, есть ли какие-то нюансы в стимулировании педагогов, работающих над развитием своей школы как школы воспитания.

Ученые, занимающиеся вопросом стимулирования (С.А. Шапиро, Е.В. Баженова, А.Я. Кибанов и др.) сходятся во мнении, что стимулирование выполняет несколько функций, а именно: экономическую, социальную, нравственную. Так, С.А. Шапиро отмечает: «Экономическая функция выражается в том, что стимулирование труда содействует повышению эффективности производства, которое выражается в повышении производительности труда и качества продукции. Нравственная функция определяется тем, что стимулы к труду формируют активную жизненную позицию, высоконравственный общественный климат в обществе. При этом важно обеспечить правильную и обоснованную систему стимулов с учетом традиции и исторического опыта. Социальная функция обеспечивается формированием социальной структуры общества через различный уровень доходов, который в значительной степени зависит от воздействия стимулов на различных

людей. Кроме этого, формирование потребностей, а в итоге и развитие личности предопределяются формированием и стимулированием труда в обществе» [6, с. 86].

По сути дела, стимул – это некий внешний мотиватор и самый идеальный вариант, когда стимул побуждает к действию мотивы. Среди стимулов, которые побуждают человека работать лучше называют следующие:

- вознаграждение;
- самоутверждение;
- похвала;
- уважение;
- карьера;
- независимость;
- товарищеские отношения;
- сотрудничество с другими людьми;
- чувство принадлежности к организации;
- доверие руководства и т.д.

Что касается видов стимулирования, то их можно разделить на материальные и нематериальные. Материальное стимулирование бывает денежное (заработная плата, надбавки, доплаты и т.д.) и неденежное (путевки, страхование, оплата расходов на транспорт, субсидии на питание и т.д.). Нематериальное стимулирование включает в себя повышение квалификации, стажировки, общественное признание, предоставление гибкого графика работы, дополнительный отпуск и т.д.

Теперь разберемся в собственно вопросе стимулирования педагогических кадров. Профессия педагога предполагает наличие сильной мотивации и, следственно, высокий уровень самоорганизации, дисциплины, добросовестности и т.д. Когда мы говорим о педагогах, то подразумеваем, что в силу своей профессии, у них а priori должно

возникать внутреннее желание к деятельности. Сама профессия уже имеет ввиду личную заинтересованность в своем деле и стремление к тому, чтобы достичь в нем успеха. То есть, сама профессия педагога предполагает наличие мотивации. А мотивация связана с внутренними потребностями человека. Что касается стимулирования, то это мера внешней поддержки, благодаря которой осуществляется воздействие на активность человека.

Следует отметить, что одним из главных стимулов для педагога, который хочет и может заниматься воспитанием, является поддержка администрации. Он должен быть уверен в том, что в проблемных ситуациях администрация способна объективно оценить обстоятельства и выйти на защиту чести и достоинства педагога. А что самое главное для администрации в выборе способов стимулирования? Самое главное – найти ту систему оценки, которая объективно помогает оценить деятельность педагога. Необходимо найти те факторы, которые могут быть мотивирующими, поскольку главным правилом эффективного стимулирования является индивидуальный подход к каждому педагогу.

Много лет назад М.Л. Портнов, будучи директором школы, очень правильно написал об индивидуальности учителя и особом к нему подходе. Приведем цитату из его книги «Азбука школьного управления»: «Ведущее начало в деятельности директора и его заместителей – это работа с учителями. Но это и самый тяжелый участок. Гораздо проще заниматься "добычей" современного оборудования и технических средств, оформлением стендов и проведением помпезных школьных мероприятий, чем добиться роста педагогического мастерства учителей. Конечно, эту задачу можно решить и формально: проводить педсоветы, методические объединения, посещать и анализировать уроки, объявлять благодарности или выговора... Кто может упрекнуть администрацию в безделье? Все, что положено, делается. А где взять выдающихся учителей? ... Пусть нас

поймут правильно. Мы не выступаем против хорошего оформления школы и кабинетов, против коллективных форм повышения квалификации. Мы не требуем специального подбора выдающихся мастеров-педагогов и изгнания слабо подготовленных. Без всякого сомнения, очень многое дают хорошо подготовленные педсоветы, курсы, лектории, методические объединения, практикумы, школы передового опыта и т. д. Но есть одно звено в системе повышения квалификации, которое во многом определяет успех этой работы, – индивидуальный подход к учителю, если можно так выразиться, доводка преподавательского мастерства с учетом неповторимых особенностей конкретной личности учителя. Присмотритесь, что ни учитель – то индивидуальность. И характер, и подготовка, и мастерство – все разное. Подавляющее большинство учителей относится к работе добросовестно, но достигают вершин мастерства далеко не все. Наиболее редкая категория учителей – это талантливые учителя. Приходит в школу молодая учительница, ни опыта, ни знаний нужных, ни методики, а работа прямо спорится: в глазах свет, радость, ребята льнут к ней, на уроках искрометная активность, ученики готовят уроки, отвечают, слушают учительницу с удовольствием, идут в поход всем классом, играют. Чем берет этот учитель? Увлеченностью, умением заинтересовать, непосредственностью. Но это общие качества, а у каждого талантливого учителя есть и свой конек, своя неповторимая особенность, которая и срабатывает» [5, с. 142-143].

Если рассматривать вопрос стимулирования педагогов-воспитателей, то способы стимулирования во многом будут пересекаться со стимулированием педагогов-предметников, а вот основания для стимулирования будут разные.

Итак, основаниями для стимулирования педагогов-воспитателей могут быть:

- заинтересованность детей в общении и совместной деятельности с педагогом;
- разработка и внедрение авторских программ воспитания;
- участие в экспериментальной работе школы по проблемам воспитания;
- участие в работе курсов повышения квалификации для молодых педагогов по проблематике воспитания;
- организация и проведение открытых мероприятий, мастер-классов;
- умело организованная работа с родителями;
- участие в профессиональных конкурсах воспитательной направленности;
- повышение уровня собственной профессиональной компетентности;
- новаторство;
- компетентность;
- выполнение взятых на себя обязательств и т.д.

Выше мы отмечали, что стимулирование может быть материальным и нематериальным. Что касается материального стимулирования, то, конечно, это всегда было действенным способом, но, со временем, к материальным поощрениям человек привыкает. Премии, доплаты начинают рассматриваться как само собой разумеющееся, а качество работы при этом может не улучшаться. Поэтому вопрос материального стимулирования требует особого внимания со стороны руководства. Вряд ли следует считать школу очень прибыльным предприятием, и, разумеется, в распоряжении директора школы находится не очень значительный премиальный фонд. Тем не менее, многие директора стремятся пополнить фонд школы, привлекая спонсоров, выигрывая гранты.

Материальное стимулирование не сводится только к денежным выплатам. Это может быть предоставление скидок педагогам школы на оплату образовательных услуг их детям, которые учатся в этой школе; помощь в оплате лечения; оплата питания в школе; полная или частичная оплата санаторно-курортного лечения и т.п.

Что касается нематериального стимулирования, то его формы здесь могут быть следующими.

Поощрение педагога:

- публичное признание достижений педагога на педагогическом совете, родительском собрании
- благодарности
- представление к почетному званию

Повышение профессионального статуса педагога:

- содействие в прохождении аттестации на более высокую категорию
- назначение наставником молодых педагогов
- назначение руководителем методического кабинета

Помощь в повышении профессионального мастерства:

- направление на курсы повышения квалификации
- направление на стажировку
- помощь в обобщении собственного опыта
- содействие в публикации наработок педагога

Улучшение условий труда и отдыха педагога:

- предоставление кратковременного дополнительного отпуска (например, во время каникул)
- создание удобного графика работы
- предоставление методического дня по выбору педагога
- организация экскурсий для учителей
- создание и благоустройство комнаты отдыха для учителей

- предоставление турпутевок как самим педагогам, так и их детям
- снабжение педагогов билетами в театры, музеи и т.д.

Есть еще один вопрос, который требует нашего внимания. Это вопрос так называемого «негативного стимулирования». Речь идет о тех ситуациях, когда директор школы в качестве стимула использует замечание, выговор, лишение премии и т.д. Могут ли такие меры повлиять на мотивацию педагога-воспитателя? С нашей точки зрения – нет, не могут, если мы говорим о содержании деятельности педагога. С другой стороны, если мы говорим о трудовой дисциплине и ответственности, то, вполне возможно, что негативное стимулирование имеет право на существование.

Вообще, вопрос мотивации требует особого внимания со стороны руководства школы, потому что именно мотивы побуждают человека к действиям. «Одним людям нужна стабильность, другим – смена впечатлений, третьим – успешная карьера, четвертым – совершенствование собственных достижений и т.д. Все зависит от темперамента, воспитания, природных склонностей, образования и многочисленных факторов, которые формируют нашу личность. Иногда человек и сам не знает, чего он хочет больше всего от жизни и работы, потому что разобраться в своих устремлениях может далеко не каждый» [1, с. 24].

Несмотря на то, что в основе стимулирования педагогов лежат благие цели, в этом вопросе могут возникать и проблемы – такие, например, как: необоснованная большая разница в заработной плате работников образовательной организации; одинаковые стимулирующие выплаты при разном уровне сложности работы; непрозрачная система стимулирования; завышенные требования к получению выплат стимулирующего характера. Учитывая, что стимулирование лежит в

ведомстве непосредственно образовательной организации, необходимо очень четко прописать в Уставе организации основания и формы стимулирования педагогов.

Литература

1. Баженова Е.В. *Мотивация и стимулирование: на пути к успеху фирмы.* – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2009. – 192 с.
2. Баташева М. А., Баташева Э. А. *Необходимость эффективного стимулирования и мотивации рабочего персонала* // Молодой ученый. — 2015. – №23. – С. 479-481. – URL <https://moluch.ru/archive/103/23958/> (дата обращения: 13.11.2018).
3. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы.* – СПб.: Питер, 2008.
4. Степанов П.В. *Мотивация педагогов как воспитателей* // Народное образование. 2009. № 2. С.190-196.
5. Портнов М.Л. *Азбука школьного управления.* – М.: Просвещение, 1991.
6. Шатино С.А. *Мотивация.* – М.: ГроссМедиа, 2008.

Глава 8.

ПОДДЕРЖКА КЛАССНЫХ СООБЩЕСТВ В СИСТЕМНОМ РАЗВИТИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ

8.1. Классные сообщества в системном развитии воспитывающей организации: исторический аспект

Школьный класс является одним из старейших явлений педагогической действительности. Его возникновение традиционно связывают с именем Я.А. Коменского, но есть данные, что инициатором классно-урочной системы еще в 1347 году был Джон Сил – ректор начальной школы в голландском местечке Цволле. Развитие классно-урочная система получила в 1537 году в средней школе в Страсбурге, где было создано десять классов, каждый из которых работал по собственной программе [2, с. 326]. Так или иначе, история школьного класса насчитывает более шести веков.

В силу того, что, как уже было сказано, класс создавался как организационная единица обучения, он всегда рассматривался в науке об обучении – дидактике.

Статичность классно-урочной системы, ограниченная возможность индивидуального подхода к ребенку в процессе обучения постоянно заставляют дидактов вести поиски путей преодоления этих недостатков. Поиски ведутся в основном в двух направлениях: полный отказ от классно-урочной системы, то есть от класса как основной организационной единицы в обучении, или модернизация классно-урочной системы.

По второму направлению принципиальное значение для формирования особенностей школьного класса, прежде всего структурных, имеют способы индивидуализации и дифференциации

процессов обучения – одни из наиболее острых проблем последнего десятилетия. Потому что именно они в значительной степени определяют характеристики школьного класса, его образовательный и воспитательный потенциал.

Результатом дифференциации являются сравнительно однородные (гомогенные) классы, которые создаются на базе либо особенностей, интересов и профессиональных намерений учащихся, либо их умственного развития и состояния здоровья.

Гомогенные классы, созданные для обучения сильных учащихся, ориентированных на определенную специальность или имеющих развитые способности в определенной области, безусловно, позволяют дать школьникам более глубокие и разносторонние знания, но они же ведут к формированию у них чувства превосходства над другими детьми.

На основании исследований, проведенных в Англии, США, Швеции, Эстонии в начале 90-х годов, был сделан вывод о непродуктивности идеи гомогенизации класса [5, с. 44-46].

Другой путь преодоления минусов классно-урочной системы представлен внутриклассной индивидуализацией учебной работы. Ее необходимость и эффективность определяется тем, что она применяется, прежде всего, для неоднородных (гетерогенных) классов, которых в сегодняшней школе большинство. Поиски путей индивидуализации обучения в классе в основном ведутся во фронтальной и самостоятельной работе учащихся.

Изучение функционирования как гомогенных, так и гетерогенных классов, позволяет прийти к выводу, что решение дидактических проблем приводит к формированию определенных общих характеристик класса.

Можно утверждать, что:

- функция обучения, для реализации которой создавался школьный класс, определяет его характеристику как общности;

– в рамках классно-урочной системы, то есть, оставляя класс основной организационной единицей в процессе обучения, возможно при специальной организации учебного процесса дифференцировать и индивидуализировать обучение учащихся. Наиболее продуктивными в этом плане являются различные формы групповой работы. Тем самым снимается одна из основных претензий, предъявляемых к организации процесса обучения в рамках классно-урочной системы;

– необходимо отдавать предпочтение гетерогенным классам с использованием постоянных и временных как гомогенных, так и гетерогенных групп внутри класса. Это позволяет наиболее продуктивно решать не только дидактические, но и воспитательные задачи, тем самым способствовать целостности учебно-воспитательного процесса;

– возможна также некоторая вариативность состава класса, диктуемая целесообразностью решения задач обучения;

– развитие класса, его характеристики зависят от задач, для решения которых создается тот или иной тип класса (классы с углубленным изучением отдельных предметов, профильные классы, классы коррекции, выравнивания и т.д.).

Организованный для обучения, класс уже с момента его создания становится и некой детской общностью: в нем в процессе совместной деятельности и общения возникают отношения, объединяющие детей и влияющие на личность каждого. Стремясь к эффективному обучению в школьном классе, педагоги, естественно, были вынуждены заниматься налаживанием дисциплины в нем, организацией совместной деятельности детей, корректировкой отношений между ними, то есть в классе сначала спонтанно, а затем и осознанно реализовывалась и воспитательная функция.

Классно-урочная система возникла из стремления дать образование широкому кругу детей при небольших финансовых затратах, то есть

существенную роль тут сыграл экономический фактор. Но эта система имела и другие положительные качества: простую организационную структуру, сравнительно простое управление. На протяжении всего своего существования класс подвергался критике, прежде всего за невозможность реализации индивидуального подхода в нем, за жесткую организационную структуру. Возникали и школы, в которых классно-урочная система отвергалась. Это и экспериментальная «лабораторная школа» Дьюи, и открытые школы, и школа для жизни Декроли.

Разные ученые в разное время обращались к проблемам школьного класса, его месту и роли в системе обучения и воспитания, к его значению в жизни ребенка. Обратившись к их идеям, высказываниям, мы увидим, что многие проблемы жизни школьного класса, детей, учащихся в нем, носят постоянный характер.

Особое место занимает работа Деринга «Психология школьного класса», опубликованная в 1929 году. Он говорит, что класс представляет собой «органически целое, новое образование, которое не равняется простой сумме составляющих его элементов. Способности отдельных индивидов не складываются и не вычитаются в нем, но дают в результате своего сочетания, взаимодействия и взаимопроникновения нечто новое, часто глубоко отличное от продуктов индивидуальной деятельности» [1, с. 11]. В этой работе рассматривается чрезвычайно широкий круг вопросов: коллективная деятельность в классе; воздействие класса на личность и личности на класс; программа исследования ребенка-вожака; образование группировок; типы вожаков; явления, дезорганизующие классный коллектив; взаимоотношения между классом и учителем; значение классных праздников; объективный дух класса.

Вот, например, по каким вопросам Деринг предлагает изучать дух класса:

- классные нравы, классная мораль, правовое чувство класса; дети, задающие тон;
- влияние утвердившейся идеологии (право, нравы, мораль) на субъективные убеждения;
- социальные чувства (сострадание, сочувствие радости другого, злорадство, чувство ответственности и т. д.);
- коллективные стремления (проявления солидарности, склонности к определенным занятиям и т. д.);
- проявления подражания, внушения, явления, дезорганизующие классный коллектив.

Предлагаемыми вопросами вполне могли бы воспользоваться и современные педагоги.

О других актуальных и сегодня проблемах – индивидуальности класса и его месте в школе говорится в книге Г. Рокова «К психологии школьного класса». «Уже сам факт постепенного формирования школьного класса как целого доказывает, что составляющие его индивидуальности в своем развитии претерпевают некоторые изменения, зависящие от принадлежности к классу, класс в этом смысле является фактором воспитания, воспитывающей средой» [3, с. 24].

Особенно важно, что класс рассматривается этим автором как компонент школы, а не только как самостоятельное явление. «Школьный класс не есть фактор независимый, и в этом отношении его роль нельзя преувеличивать. За школьным классом стоит вся школа с ее порядками, традициями, с ее педагогическим персоналом. За школой стоит семья, общество со всей огромной массой их влияний на воспитание.

Школьный класс, как и все факторы воспитания в отдельности, зависим от других факторов и во многих отношениях является их проводником.

Тем не менее, его роль настолько значительна, что заслуживает особого изучения» [3, с. 25].

Процитированные авторы издали свои книги в начале XX века. Но как мы видим, проблемы, поднимаемые в них, до сих пор волнуют современных педагогов.

Не ослабевал интерес к школьному классу и во времена советской школы. Особенно он вырос после выхода в 1934 году Устава и Положения о единой трудовой школе, в которых появляется должность классного руководителя. Но и в 20-е годы можно встретить работы, посвященные школьному классу. В книге И.А. Челюсткина «Класс как трудовой коллектив» мы читаем «Сплочённость, общая заинтересованность, объединенная устремлённость, рабочая солидарность, организационная подвижность — отличительные признаки классной группы, классного коллектива в советской трудовой школе... Здесь разрабатываются вопросы внутреннего распорядка, здесь же выясняются и затруднения, возникающие при проведении в жизнь самого распорядка; выясняются причины, вызывающие нарушения установленного распорядка, и общими усилиями устраняются поводы, вызывающие эти нарушения. Эти моменты самодисциплинирования укрепляют товарищеские взаимоотношения, укрепляют указанные группы — классные ячейки и создают крепко спаянный школьный коллектив» [6, с. 10, 69]. В этих словах обозначена роль школьного класса в развитии ученического самоуправления, пути создания в нем коллектива, речь идет о деятельности самих учащихся.

Позже рассматривается развитие коллектива класса через совершенствование его организации, предпринимается попытка охарактеризовать класс и другие коллективы в зависимости от возраста детей, ставится проблема рационального комплектования школьного класса на основе критериев, которые включают различные психологические характеристики школьников. В 40-50-е годы изучались

структура коллективов, их классификация, влияние коллектива на личность ребенка.

И.В. Страхов разрабатывает программу изучения особенностей коллективной психологии школьного класса. Вот, например, какие вопросы предлагает И.В. Страхов:

«1. Данные из истории классного коллектива – изменения в составе класса, особенности коллективной психологии в предшествующие годы обучения, устойчивость или изменчивость классной коллективности.

2. Сознание коллективности; роль общественного мнения в классе, его морально-психологические особенности.

3. Отношение к учителям, работающим в данном классе; поведение на уроках различных учителей.

4. Товарищеская взаимопомощь в учебной работе.

5. Проявление чуткости и заботливости в классном коллективе.

6. Товарищество между учениками, имеющими различную успеваемость; лучшие ученики их поведение в классном коллективе.

7. Воздействие со стороны коллектива школьников на отдельных учеников; критика поступков.

8. Поведение школьников на уроках во время ответов различных учеников.

9. Особенности влияние на класс отдельных учеников.

10. Образование в классе группировок, их особенности и влияние на классный коллектив.

11. Отношение к ученикам вновь принятым в класс.

12. Дружба между отдельными школьниками. Характеристика случаев такой дружбы, соотношение дружбы и широкого товарищества между школьниками. Дружеские отношения и их влияние на моральное и умственное развитие школьников.

13. Товарищество и дружба во внеклассной и внешкольной работе.

14. Участие классного коллектива в общешкольной жизни.
15. Эмоциональный тон поведения школьников в коллективе.
16. Внешние формы взаимоотношений (отношения между учащимися).
17. Слаженность классного коллектива. Конфликты между отдельными учениками, их причины.
18. Ложные формы товарищества и дружбы, в частности – неправильное понимание товарищеской спайки
19. Общие выводы о дружности и организованности классного коллектива; положительные достижения в воспитании коллективности; затруднения в работе с классом; условия, влияющие на образование тех или иных особенностей в характеристике классного коллектива. Особенности воспитывающего влияния отдельных учителей на развитие детской коллективности» [4, с. 151–152].

Позже ситуация изменится: школьный класс, учащиеся в нем дети все больше будут становиться объектами авторитарных воздействий со стороны взрослых, ученическое самоуправление фактически будет сведено на нет.

Такое положение сохранялось до середины 60-х годов.

Рассмотрение класса как объекта педагогических воздействий определило и палитру рассмотренных проблем: организация деятельности классов различных возрастов, пути их сплочения, создание в них коллектива, воспитание актива, формирование общественного мнения класса, создание традиций в его жизни, воспитание тех или иных качеств личности школьников.

Но были в это время работы, которые предлагали иные подходы к рассмотрению класса, классного коллектива. М.Д. Виноградова впервые рассматривает субъектные характеристики класса, то есть характеристики, не только возникающие в результате педагогических воздействий, но и

объективно существующие у любой человеческой общности (внутриклассные группировки, их лидеры, их взаимодействие и т.д.); место классов разных возрастов в общешкольном коллективе; влияние классного коллектива на развитие личности школьника; предпринимает попытку типологии класса.

Следует отметить, что в этот период окончательно произошло отождествление класса и классного коллектива, что нередко приводило к негативным результатам в работе классного руководителя, так как она фактически не предполагала специфики в зависимости от сформированности коллектива в том или другом классе.

Как субъект воспитания по отношению к личности школьника класс начинает постоянно фигурировать в педагогических работах с середины 60-х годов, была предпринята попытка использовать в его изучении системный подход (Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова) и интегрировать психолого-педагогические знания о классе.

В 60-80-е годы сформировались основные концепции рассмотрения школьного класса.

В первой из них (Л.Ю. Гордин, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, Л.Я. Олиференко и др.) основной упор делается на характеристике класса как организации, он не изолирован, а встроен в структуру школы. Организация классного коллектива рассматривается через организацию различных видов деятельности, ученического самоуправления, социалистического соревнования, через предъявление единых педагогических требований. В этой концепции фактически главенствует «мероприятийный» подход. Она была логическим продолжением рассмотрения класса как объекта воспитания, сложившегося в 50-е годы.

Идеи, близкие к такому рассмотрению класса, мы находим в работах тех лет Н.Е. Щурковой. Следует отметить, что Н.Е. Щуркова уже

тогда выходит на отношенческий подход в процессе воспитания, но реализует его в основном через систему воспитательных мероприятий.

Ленинградская школа рассмотрения проблем коллектива, прежде всего, классного (Т.Е. Конникова, З.И. Васильева и др.), характеризуется тем, что на первое место выходит проблема формирования отношений. Т.Е. Конникова вводит в научный обиход особый вид коллективистических отношений – гуманистические.

В концепции рассмотрения школьного класса, возникшей в конце 80-х годов в связи с реализацией программы «Содержание, формы и методы деятельности классного воспитателя (освобожденного классного руководителя)» (О.С. Газман, Т.В. Фролова и др.), класс характеризуется как среда, в которой происходит саморазвитие личности ребенка. Эта среда должна быть благоприятной для самоопределения, самореализации, самоорганизации, самореабилитации – важнейших компонентов саморазвития личности. В этой концепции на первый план выходят свойства класса как психологической общности. Класс представляется как достаточно изолированное, замкнутое звено школы. Для этой концепции характерно принципиально отличное (от традиционного) видение места классного руководителя и класса в системе воспитания учащихся: «...Надо видеть, прежде всего, главную линию: взаимодействие с самим ребенком. Место классного руководителя – рядом с ним, основная его функция – взаимодействие с отдельной личностью на основе взаимопонимания. Только если эта диалоговая педагогика оказывается недостаточной, начинается контактная работа с родителями, с классом, с общественными системами во внешкольной среде». Основная функция классного руководителя – это защита. Реализация этих идей предполагается в ходе работы и над традиционными целевыми программами «Здоровье», «Общение», «Учение», «Досуг», «Образ жизни».

Представляя этот краткий анализ истории развития представлений о классе, классном коллективе, мы хотели бы подчеркнуть, что все исследователи признают ту существенную роль, которую играет класс в жизни ребенка и школы. Исследования педагогов советского периода констатируют, что воздействие на ребенка существеннее, значимее, если в классе сформирован коллектив. Но и в эти годы проводились исследования, которые показывали, что коллектив может усреднять, нивелировать личность. Значительно слабее представлено в исследованиях взаимовлияние школы и класса, в основном класс рассматривается вне школьной среды, как самостоятельный феномен (что, кстати, характерно и для сегодняшнего дня).

Следует отметить, что в массовой практике советской школы всегда господствовал подход к классу как к объекту воспитания. Лишь немногие классные руководители пытались развивать или хотя бы изучать субъектные свойства класса. На класс, созданный как дидактическая единица и соответственно организационно структурированный, возлагалась и воспитательная функция, требующая другой структурной организации класса и других взаимоотношений с ним педагогов. Реализация воспитательной функции была осложнена тем, что господство в школе детских и юношеских политических организаций приводило к тому, что в воспитательном плане фактически происходило слияние класса и пионерского отряда, класса и комсомольской группы.

Можно сделать вывод, что в течение всей истории школьного класса в гуманистической педагогике и психологии на разных этапах по-разному решалась, по сути, одна проблема: как создать в классе наиболее благоприятные условия для развития личности школьника.

8.2. Классные сообщества в системном развитии современной воспитывающей организации

В настоящее время общеобразовательные организации как воспитывающие характеризуются большим разнообразием и зависят, прежде всего, от вида образовательной организации, от содержания и характера системообразующей деятельности. Роль классных сообществ в различных системах и место, которые они в них занимают, не одинаковы.

Процесс системного развития образовательной организации как воспитывающей создает особую ситуацию развития класса. Прежде всего, предполагается включенность в этот процесс каждого класса. А это значит: цели, реализуемые в классе, его деятельность, характер отношений в нем должны гармонично сочетаться с педагогическими характеристиками; класс должен быть первичным коллективом в структуре общешкольного коллектива (при его наличии) и при этом сохранять свою индивидуальность. Полноценным компонентом класс будет при наличии всех трех признаков, хотя в реальной практике они присущи каждому классу в разной мере.

Справедливо и следующее утверждение: системное развитие воспитывающей организации обретает устойчивость и стабильность, если каждый класс становится компонентом воспитывающей организации. Она, задавая четкие и определенные цели для класса как субъекта деятельности и отношений, в значительной степени обеспечивает реализацию этих целей. Общие цели конкретизируются в целях класса за счет создания благоприятных для этого условий. Воспитывающая организация стимулирует, обогащает и дополняет деятельность класса. Она строится таким образом, чтобы каждый класс мог участвовать в жизни общешкольного коллектива. При этом классу предлагается определенный набор видов деятельности, но не диктуется ее содержание и формы организации.

Сложнее складывается ситуация с влиянием организации на характер отношений в классе.

Анализ функционирования различных воспитывающих организаций показал, что взаимоотношения в классе более независимы в своем развитии, чем другие его характеристики. Для их изменения более важна атмосфера, психологический климат организации, чем задаваемые ею структура и характер отношений.

Возможно и такое положение, когда взаимоотношения в классе имеют более гуманистический характер, чем взаимоотношения в общешкольном коллективе. Может быть и такой вариант, когда взаимоотношения в отдельном классе, напротив, отстают в своем развитии от уровня взаимоотношений в коллективе школы.

Для классов, в которых коллективные отношения еще не сложились или только складываются, включенность детей в более благоприятные взаимоотношения на уровне общешкольного коллектива создает возможность ощутить их комфортность, формирует потребность в развитии таких отношений в своем классе.

Включенность класса в воспитывающую организацию особенно благоприятно сказывается на установлении и развитии внешних связей класса, на освоении внутренней и внешней среды школы. Возможности класса в этом обычно весьма ограничены. Его развитие может происходить более интенсивно, если он представляет собой открытое сообщество. Воспитывающая организация помогает классу как в установлении внутренних связей – с другими классами, кружками, спортивными секциями и другими объединениями учащихся и педагогов внутри школы, так и внешних связей – с детскими объединениями домов творчества, спортивных клубов, клубов по месту жительства и т.д. Тем самым расширяется объем и меняется характер деятельности класса, поле взаимоотношений на межличностном, групповом уровнях. Это не только

обогащает классную жизнь, но и ставит класс в ситуацию соотнесения, заставляет его действовать как единая общность, как коллектив. Конечно, такие связи могут устанавливаться у отдельных классов и вне школьной воспитывающей организации; тогда они нередко носят хаотический, а порой асоциальный характер.

Воспитывающая организация создает качественно новую ситуацию во взаимодействии классного коллектива с педагогическим. Обычно круг педагогов, работающих с одним классом, ограничен, в него включены в основном учителя, преподающие те или иные предметы. Реже в этот круг попадают члены администрации. При наличии школы воспитания этот круг существенно расширяется. Важно отметить и то, что это педагоги, которые имеют положительную установку на класс и стремятся внести в его жизнь позитивные моменты. Нередко включение в жизнь класса новых педагогов позволяет компенсировать и нивелировать негативные взаимоотношения, сложившиеся у учащихся с теми или иными учителями, и тем самым создать у учащихся положительный образ педагогического коллектива в целом.

Можно сделать вывод о том, что воспитывающая организация по отношению к классу, являющемуся ее компонентом, выполняет целый ряд функций. Среди них сегодня особенно важны следующие:

- гуманизации,
- развития,
- координации,
- компенсации,
- защиты.

Реализация этих функций идет через цели системы; через приоритетный гуманистический характер внутрисистемных отношений; через создание ситуаций, в которых класс должен выступать как единое целое; через включение в обязательный объем общеколлективной

деятельности; через расширение и координацию внутренних и внешних связей класса; через стимулирование становления его различных положительных характеристик; через нивелирование негативных влияний внутренней и внешней среды системы.

Класс также влияет на процесс системного развития воспитывающей организации. Он может интенсифицировать этот процесс или тормозить его за счет преобразования, трансформации целей, ценностей, норм системы, за счет своеобразия протекания внутриклассных процессов коллективообразования. Это влияние, конечно, зависит и от положения класса в системе.

Положение класса в воспитывающей организации является следствием его возраста, уровня развития коллектива, его индивидуальности, особенно наличия в ней лидерских характеристик, специфики личности классного руководителя. Старшие классы только уже в силу своего возраста даже при невысоком уровне коллективности обычно наиболее влиятельны в школе.

Классы-лидеры, а таковыми обычно бывают классы с высоким уровнем развития коллектива, создают образцы, ориентиры поведения, деятельности, отношений в воспитывающей организации. Следует отметить, что для самих таких классов существует опасность «звездной болезни».

Классы с высоким уровнем развития коллектива имеют большие возможности влияния в школе воспитания, так как, сами являясь открытыми системами, активно взаимодействуют с другими внутришкольными коллективами и объединениями. Личность классного руководителя, его активность, собственное положение в системе отношений в педагогическом коллективе также усиливают или уменьшают влияние класса на школу, как воспитывающую организацию. Если классный руководитель входит в команду педагогов, активно

участвующих в системном развитии воспитывающей организации, то он будет способствовать наибольшей включенности класса в школьную жизнь.

Играет роль и пространственное положение класса. Распространенное сейчас явление, когда классы начальной школы находятся в другом здании, отрицательно сказывается на характере их связей в организации. Классы младших школьников оказываются лишенными повседневного внимания и заботы более старших, а у последних отсутствует объект такой заботы.

Следует отметить: чем сложнее и разветвленное система связей различного характера между параллельными классами, между классами различных возрастов внутри организации, тем лучше это для развития классов и ее самой. Но эффективны эти связи только в том случае, если они являются предметом специальной заботы педагогов.

Необходимым условием возникновения и функционирования эффективной системы связей между классами является педагогически организованное взаимодействие, в которое должны быть включены и другие первичные коллективы и объединения школы.

Условиями эффективного взаимодействия классов являются: формирование личностной и коллективной целевых установок учащихся на взаимодействие; учет специфики классов, их воспитательного потенциала и особенностей педагогического управления первичными коллективами при включении их в общешкольную коллективную деятельность; синхронизация процессов системообразования в школе и коллективообразования в классах; организация взаимосвязи и учет взаимообусловленности процессов педагогического управления и самоуправления в масштабах школы (Т.В. Разумовская).

Итак, воспитывающая организация является важным источником эффективного развития класса. Справедливо и обратное утверждение о

том, что организация обретает устойчивость и стабильность в своем развитии, если каждый класс является ее компонентом и органично включен в жизнедеятельность школьного коллектива.

В результате развития класса формируется его индивидуальность, в которой, как в фокусе, концентрируются общие и особенные характеристики класса, отражающие историю его жизни.

Понятие «индивидуальность коллектива» впервые было введено в научный обиход В.М. Бехтеревым; затем оно стало активно использоваться как психологами, так и педагогами (Н.А. Березовин, М.Д. Виноградова, М.В. Воропаев, Ю.З. Гильбух, Я.Л. Коломинский, В.И. Максакова, Л.И. Новикова и др.).

Введение этого понятия связано с тем, что как практики (прежде всего классные руководители), так и исследователи отмечают: каждому классу помимо общих черт присущи и специфические свойства, которые характеризуют его в глазах как педагогов, так и школьников.

Под индивидуальностью класса понимается конкретная форма его существования, характеризующаяся уникальной, неповторимой интеграцией общих, особенных и единичных его свойств (М.В. Воропаев). Данное понятие позволяет адекватно объяснить причины процессов, происходящих в том или ином классе. Через феномен индивидуальности прослеживается вся многоликость школьного класса. В ней отражаются особенности состава класса, специфика воспитывающей организации и окружающей ее среды, особенности личности классного руководителя

В практике школ встречаются классы с похожими индивидуальностями, тем не менее, их целостную типологию на основании современных данных создать нельзя. Возможна типизация классных коллективов лишь по некоторым основаниям, таким, как сплоченность, организованность, дисциплинированность, эмоциональная атмосфера, характер внутриклассных отношений, способность к

коллективной деятельности. Но такая типизация, оправданная в исследовательских целях, как мы считаем, мало плодотворна для практики воспитания.

Специальное исследование М.В. Воропаева показало, что целесообразнее говорить о выделении уровней развития индивидуальности класса. Он выделяет три уровня развития индивидуальности: латентная – сочетание всех свойств класса, делающих его непохожим на другие; индуктивная – яркое выделение ряда качеств класса на общем фоне; интраиндивидуальная, при которой коллектив создает уникальное, неповторимое лицо класса.

Можно сделать вывод, что ни специфика внешних условий, ни уровень развития индивидуальности не могут коренным образом изменить процесс развития класса, хотя, безусловно, вносят в нее определенные коррективы.

8.3. Классные сообщества в развитии личности школьников

Современный ребенок испытывает самые разнообразные целенаправленные и стихийные влияния фронтального (или массового), коллективного, группового и индивидуального характера, механизмы воздействия на личность которых отнюдь не идентичны. Результатом этих влияний в конечном итоге является формирование внутреннего мира ребенка, его ценностей и образа жизни.

Не имея достаточно четких представлений о функциях и возможностях массового, коллективного, группового и индивидуального в воспитательном процессе, о механизмах воздействия каждого из них на личность ребенка, воспитатели нередко заменяют без достаточных на то оснований воздействие одного типа воздействием другого. Как известно, в практике как воспитания, так и обучения преобладают фронтальные, массовые формы работы, недостаточно реализуются возможности

групповых форм, эпизодически используется индивидуальный подход. Следует отметить, что сегодня школьник вообще достаточно редко испытывает влияние коллектива. Педагоги всегда переживали определенные трудности с формированием различных коллективов, часто они существовали лишь формально. Современные педагоги такую задачу перед собой фактически и не ставят.

Взаимовлияние класса на ребенка и ребенка на класс многогранно и в равной степени зависит как от характеристик классного коллектива, так и от индивидуально-психологических особенностей входящих в него детей. Сначала рассмотрим этот процесс в направлении "класс-ребенок". Во-первых, следует отметить, что класс влияет или не влияет на личность в зависимости от общих характеристик класса, среди которых важную роль играет уровень развития коллектива в нем, и чем он выше, тем целенаправленнее и многостороннее это влияние становится. Нередко это влияние отождествляется с подавлением, усреднением личности ребенка, что вполне возможно, если ребенок рассматривается только как объект педагогических воздействий. Во-вторых, влияние класса на ребенка зависит от того, какое положение занимает он в системе внутриклассных отношений в классе, которое в свою очередь есть результат, с одной стороны, совокупности различных качеств самого ребенка, а с другой стороны, особенностей класса. Один и тот же ребенок может занимать в разных классах разное положение в зависимости от ценностей, норм поведения, сложившихся в данных классах. В-третьих, влияние класса на ребенка зависит в первую очередь от характера его взаимоотношений с классным руководителем. В-четвертых, влияние класса связано с тем, каково положение в классе дружеской микрогруппы, в которую ребенок входит, и каково отношение к этой группе со стороны классного руководителя. В-пятых, влияние класса на личность ребенка зависит от его значимости для каждого конкретного ребенка.

Безусловно, практически в любом классе есть дети, влияние класса на которых минимально. Как правило, их количество увеличивается с возрастом учащихся.

Класс может влиять на ребенка непосредственно и косвенно. Непосредственное влияние почти всегда связано с конкретной ситуацией и с представлением ребенку возможности выполнения в классе той или иной роли. Косвенное влияние реализуется через создание в классе общественного мнения, через выработку коллективных ценностей и норм поведения, через создание эмоционального климата.

В конечном итоге, все это находит отражение в структуре и характере взаимоотношений, формирующихся в классе, которые и служат самым мощным фактором влияния на личность школьника.

Существенной характеристикой отношений является их гуманистичность. Именно гуманистичность отношений позволяет школьнику реализовать различные задатки и ощутить свою защищенность.

Следует отметить, что гуманистические отношения, возникающие в детской среде, не являются ее устойчивой характеристикой и поэтому должны быть объектом специальной педагогической заботы. Процесс вхождения школьника в систему отношений в классе сложный, неоднозначный, нередко противоречивый. Прежде всего, он глубоко индивидуален и зависит не только от психологических особенностей личности, но и от ее индивидуального социального опыта. Процесс обмена и взаимопроникновения социального опыта весьма сложен. Он может привести как к "выздоровлению" личности, так и к деградации коллектива в классе. А в ряде случаев в классе может установиться двойная система ценностей. В организованной при участии педагогов деятельности между детьми устанавливаются позитивные, реализующие человеческие ценности, отношения. В сфере же неорганизованного общения они носят негативный характер, и участники этого общения исповедуют

противоположные ценности. Такая ситуация нередко типична для классов старших подростков.

Процесс вхождения в систему классных отношений осуществляется при активном, но в значительной степени неосознанном участии школьников, стремящихся сделать окружающую их среду благоприятной для себя и своей группы, коллектива. Школьник стремится к популярности в классе, старается закрепить свои позиции в нем, страдает от своей непопулярности, очень часто даже не осознавая причины своих переживаний. Далеко не всегда он улавливает те неписанные нормы и обычаи жизни класса, невольно нарушая которые, он вызывает его неудовольствие. Иногда учащийся неправильно оценивает свое положение в классе, отношение к себе товарищей.

Занять благоприятное положение в сфере отношений школьники стремятся различными путями. Одним это удастся легко и просто, других постигают неудачи, что приводит к разочарованию, плохому психологическому самочувствию, стремлению добиться любой ценой хорошего положения в классе.

Исследование А.В. Киричука, проведенное еще в 1974 году, показало, что благоприятное или неблагоприятное положение в классе дети занимают уже в раннем школьном возрасте и в дальнейшем оно оказывается для подавляющей массы детей стабильным.

Традиционно считалось, что класс оказывает наиболее благоприятное влияние на детей, чье положение в нем благополучно.

Результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать, что влияние класса в зависимости от положения ребенка в нем не так однозначно и в большей степени зависит от индивидуально-психологических характеристик ребенка. Не единичны случаи, когда дети, занимающие неблагоприятное положение в системе отношений, тем не менее, испытывали благоприятное воздействие школьного класса.

Неодинаково влияет класс и на детей разного пола. Полученные данные свидетельствуют том, что влияние класса на мальчиков ограничено, и это связано с тем, что обычно мальчики имеют в классе меньше возможностей для удовлетворения своих социальных потребностей, у них меньше по сравнению с девочками дружеских связей в классе, им реже нравится свой класс.

Конечно, когда положение ребенка в классе благоприятно, его статус достаточно высок, когда класс видит в нем личность яркую, оригинальную, интересную, признает ее право на самобытность, самостоятельность, тогда класс является более благоприятной средой развития для личности такого ребенка.

Значительно реже в педагогике как теоретической, так и практической рассматривается влияние ребенка на класс, на процесс его развития, хотя практика дает массу примеров такого влияния. Психологи его рассматривают в рамках проблемы "личность в групповом процессе". Влияние ребенка на класс, безусловно, связано с его индивидуально-психологическими особенностями, полом, прошлым социальным опытом, но еще в большей степени с востребованностью или невостребованностью в классе тех или иных качеств личности. Последнее зависит от педагогического управления развитием класса. Если востребованность качеств личности - стихийный процесс, то влияние личности на класс нередко является негативным. Очевидно, что востребованность тех или иных качеств личности ребенка связана с характеристиками самого класса.

Влияние личности ребенка на класс, так же, как и влияние класса на нее, зависит от положения ребенка в системе внутриклассных отношений. Наибольшее влияние имеют лидеры, занимающие наиболее благоприятное положение в системе взаимоотношений. Характер этого влияния зависит от личностных характеристик лидера. Достаточно серьезным является и влияние членов дружеской микрогруппы, в состав которой входит лидер.

И хотя не все ее члены могут занимать благоприятное положение в классе, но их влияние связано с явлением, которое можно условно назвать "отраженный свет".

Исследование также показало, что влиять на класс могут и дети с отрицательными личностными характеристиками или имеющие влиятельных друзей вне класса, нередко исповедующих культ силы. Эти учащиеся, в основном подростки и старшеклассники, нередко являются изгоями в системе отношений.

Существенным фактором в силе и характере влияния ребенка на класс являются его взаимоотношения с педагогами и, прежде всего, с классным руководителем. Здесь складывается неоднозначная и сложная ситуация. Если у ребенка, имеющего влияние в классе, хорошие взаимоотношения с классным руководителем, который и сам является неформальным лидером в классе, то влияние ребенка на класс усиливается. В случае если эти взаимоотношения нельзя назвать благополучными, в классе может сложиться конфликтная ситуация, так как класс как бы раскалывается. При низком авторитете классного руководителя может сложиться также положение, когда классом управляют несколько его членов, и характер их влияния зависит от личностных качеств этих детей.

Рассмотрев механизмы влияния класса как организации и как общности на личность, мы получили возможность выявить и охарактеризовать его функции по отношению к личности современного ребенка.

Есть, по крайней мере, два существенных момента, заставляющих обращаться к классу как фактору личностного развития. Первый — длительность пребывания ребенка в классе, второй — класс — одна из наиболее педагогически управляемых детских общностей.

Наряду с традиционной образовательной функцией, класс может так же выполнять адаптивную, коммуникативную, защитную, компенсирующую, развивающую и интегрирующую функции.

Адаптивная функция класса связана, прежде всего, с тем, что в нем школьники имеют возможность получить опыт построения отношений различного характера: избирательных и функциональных, однополюсных и разнополюсных, межличностных и групповых (коллективных).

Опыт отношений, основанных на взаимной помощи, взаимной ответственности, взаимопонимании, терпимости и уважении позволяет развить гуманистические начала в поведении ребенка.

Важно также, что в классе ребенок учится адекватно воспринимать окружающую действительность, строить адекватную систему отношений в общении с окружающими. Реализация адаптивной функции проходит успешно, если класс является открытым, активно взаимодействующим с другими коллективами и объединениями детей и взрослых. Условием успешной реализации данной функции также является сложная, разветвленная система отношений в классе, наличие в его жизни непредсказуемых, неопределенных ситуаций, что позволяет подготовить ребенка к жизни в нестабильном обществе.

Современные дети нередко испытывают недостаток полноценного общения, содержание которого было бы для них интересным, обогащало бы их. Класс может восполнить этот пробел, тем самым, реализовав коммуникативную функцию.

В силу того, что класс - педагогически управляемая общность, в нем возможно обеспечить полноценное содержание общения, оптимальную его интенсивность и организовать его в значимых, привлекательных для различных возрастов школьников формах. В классе могут успешно формироваться коммуникативные навыки школьников в

процессе специальных занятий, ролевых игр, ярких классных и общешкольных дел (А.В. Мудрик).

Одновозрастность класса имеет свои отрицательные и положительные аспекты для реализации коммуникативной функции. Отрицательный аспект связан с ограниченностью одновозрастного общения детей и может быть компенсирован за счет развития внешних связей класса, за счет включения его в школьную жизнь.

В то же время одновозрастность класса позволяет максимально учитывать в его жизни возрастной тип общения: детский (1-4-е классы), подростковый (5-7-е классы), переходный (8-9-е классы) и юношеский (10-11-е классы). Тем самым можно эффективно формировать общительность школьников, создавать предпосылки для реализации возрастного подхода в воспитании (А.В. Мудрик).

Эффективная реализация коммуникативной функции класса требует разнообразия внутриклассной деятельности, отражения в ее содержании потребностей, интересов, проблем современных школьников.

Обеспечение субъектной позиции каждого школьника в жизни класса также позволяет успешно реализовать коммуникативную функцию.

В последние годы в связи со сложившейся социальной ситуацией все большее значение приобретают компенсирующая и защитная функции класса по отношению к личности ребенка.

Реализация компенсирующей функции связана, прежде всего, с созданием в классе условий для расширения кругозора детей, для развития их творческих способностей, для их самореализации и самоутверждения в познании, игре и труде.

Сегодня школьники не всегда могут стать членами различных творческих, спортивных коллективов и объединений вне школы. Семья также далеко не всегда может предоставить ребенку возможности для приобщения его к духовной и физической культуре, для его

самореализации. Естественно, что и возможности класса в этом аспекте тоже достаточно ограничены, но за счет разнообразия деятельности в классе, посещений музеев, театров, проведения экскурсий (к сожалению, эти традиционные формы мало представлены в современной жизни класса) можно компенсировать этот пробел семейного воспитания.

Защитная функция состоит, прежде всего, в психологической защите ребенка от негативных влияний семьи и асоциальных влияний среды за счет создания в классе психологически комфортной для ребенка ниши, такой, чтобы он мог почувствовать свою необходимость другим людям, получить возможность для сохранения личного достоинства через развитие своих способностей и умений.

Развивающая функция школьного класса связана с личностным становлением ребенка, то есть с развитием его интеллекта, эмоционального восприятия окружающего мира, мастерства, креативности. Она реализуется не только в общей деятельности класса, но и через включение ребенка в цепочку ситуаций, специально создаваемых в жизни класса, входящих в него микрогрупп и для отдельных школьников. Развивающая функция по отношению к ребенку может быть эффективно реализована, если в классе создана атмосфера, стимулирующая познавательные интересы детей и побуждающая их к творчеству.

В воспитательном процессе в классе возникает задача интеграции положительных воздействий, нивелирования и корректировки отрицательных. В классе могут быть интегрированы и скорректированы те влияния, которые испытывает ребенок, как в классе, так и вне его.

Члены классного коллектива находятся под прямым и косвенным влиянием семьи, различных формальных и неформальных коллективов и групп в школе и вне ее. Класс через своих членов как бы аккумулирует эти влияния. Очевидно, что они могут быть разнохарактерны, нередко противоречивы. Результатом целенаправленной интеграции их является

увеличение объема и интенсивности положительных воздействий. Конечно, если класс находится на низком уровне развития, то он в большей степени может воспринять отрицательные влияния.

Необходимым условием реализации интегрирующей функции по отношению к личности ребенка является его идентификация с коллективом класса, а это возможно, если жизнь класса достаточно разнообразна и предоставляет школьнику возможность выбора привлекательной деятельности и общения.

Следует отметить, что перечисленные функции должны носить развивающий, а не манипулятивный характер. Их выполнение не должно идти за счет усреднения личности школьника. Реализация указанных функций в первую очередь зависит от того, как складываются взаимоотношения коллектива класса и личности ребенка.

Итак, современная образовательная ситуация, нестабильное развитие общества привели к необходимости расширения тех функций, которые вынужден выполнять класс по отношению к личности ребенка, что позволяет более полноценно решать задачу ее развития. Эти функции он может выполнять в разном объеме в зависимости от их актуальности для каждого отдельного ребенка.

Литература

1. Деринг. Психология школьного класса. – М.-Л., 1929.
2. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990.
3. Роков Г. К психологии школьного класса // «Вестник воспитания». – XIV, апрель. – №4. 1903.
4. Страхов И.В. Психологические наблюдения за школьным классом // Ученые записки. Саратов. гос. пед. ин-т. – Вып.9. – Саратов, 1947.
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.
6. Челюсткин И.А. Класс как трудовой коллектив. – М.- Л., 1927.

Глава 9.

КОНТРОЛЬ РАЗВИТИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Контроль развития школы как воспитывающей общеобразовательной организации предполагает поиск и нахождение ответов на следующие вопросы:

- 1) как контролировать результаты развития школы как школы воспитания?
- 2) как часто следует отслеживать эти результаты?
- 3) каковы эти результаты, то есть насколько школа преуспела в достижении целей, ради которых создавалась?
- 4) какие нужно внести коррективы в развитие школы как воспитывающей организации?

Чтобы получить квалифицированные ответы на эти четыре вопроса, придется определиться с ответами на три других: необходим ли вообще контроль в сфере школьного воспитания, если необходим, то для чего, и, наконец, кому этот контроль нужен? Другими словами, каковы актуальность, цель и заказчик контроля школьного воспитания?

Контроль школьного воспитания, конечно же, необходим – необходим хотя бы потому, что в современном обществе никакая профессиональная деятельность (в том числе и воспитательная) не может считаться таковой, если отсутствует простой и четкий механизм контроля процесса и результата этой деятельности.

Он необходим для того, чтобы школа могла вовремя обнаруживать встающие перед ней проблемы воспитания, для того, чтобы находить собственные ошибки и видеть свой еще нереализованный потенциал, чтобы обобщать и распространять накопленный позитивный опыт

организации воспитательного процесса. То есть контроль школьного воспитания необходим для повышения его качества.

А нужен такой контроль будет и органам управления образованием, которые на его основе осуществляют ресурсное обеспечение процесса воспитания в школе; и специалистам методических центров и институтов повышения квалификации работников образования, которые на его основе должны осуществлять методическую поддержку школ; и администрации образовательных учреждений, которая на его основе реализует все остальные свои функции управления; и самим педагогам, которые непосредственно осуществляют процесс воспитания.

В связи с этим необходимо отметить одну весьма острую проблему: проблему отчуждения педагогов от контроля школьного воспитания. Как правило, такое отчуждение происходит там, где контроль используется вышестоящим начальством для сравнения, принуждения и наказания самих этих педагогов. Все это приводит к превращению контроля школьного воспитания в своеобразную игру, в которой одна сторона пытается показать себя начальству с лучшей стороны (иногда приукрашивая результаты тех или иных опросов, анкет, тестов, готовя детей к «правильному» их заполнению, а то и идя на прямой подлог), а другая – стремится уличить первую в некомпетентности (придумывая все более и более изощренные методы диагностики процесса и результата воспитания). В итоге – число тех демотивированных и имитирующих воспитательную деятельность педагогов, которых мы описывали в предыдущем разделе, только возрастает. Возрастает и недоверие друг к другу у представителей разных уровней системы образования. А причина данного явления – в неверном определении цели контроля, которая состоит не в том, чтобы надзирать и наказывать, а в том, чтобы находить и решать собственные (!) профессиональные проблемы. Например:

- где мы (не «они», а именно «мы») – воспитатели, администрация, методисты, чиновники недоработали?

- что нам нужно предпринять (а не кого нужно винить) для решения обнаруженных проблем?

- какую помощь необходимо оказать (а не какое наказание вынести) педагогам, непосредственно работающим с детьми?

Чтобы решить проблему отчуждения педагогов от контроля школьного воспитания, надо всего-навсего согласовать в коллективе цели, объекты, периодичность и способы осуществления контроля, а также кодекс поведения как администрации школы, так и самих педагогов после получения его результатов. И согласовать нужно по-настоящему, а не формально, соблюдая лишь некий ритуал такого согласования.

Перейдем теперь к рассмотрению основных вопросов: что, как и как часто надо контролировать в развитии школы как воспитывающей организации? Традиционно принято выделять три вида контроля: предварительный, текущий и заключительный. Остановимся на этом подробнее.

9.1. Предварительный контроль

По меткому замечанию авторов, пожалуй, одного из самых популярных в мире учебников по менеджменту – М. Мескона, М. Альберта и Ф. Хедоури – контроль напоминает айсберг, большая часть которого скрыта под водой [3, с. 398]. Действительно, очень часто контроль бывает скрыт за другими функциями управления. Обычно таким скрытым контролем становится предварительный контроль – контроль, проводимый до фактического начала работ.

Рассмотрим несколько примеров.

Осуществляя функцию планирования и разрабатывая программу развития школы, администрация проводит проблемно-ориентированный

анализ состояния школьного воспитания (см. об этом выше). В ходе такого анализа, естественно, осуществляется и предварительный контроль имеющихся в школе условий для достижения результатов воспитания: уровня развития первичных детских коллективов школы; положения каждого ребенка в этих коллективах; сформированности у школьных педагогов профессиональной позиции воспитателя; использования воспитательных возможностей различных видов деятельности, в которых участвуют школьники; стимулирования детского и детско-взрослого самоуправления в школе; организации воспитывающей предметно-эстетической среды образовательного учреждения; организации внутришкольного повышения квалификации педагогов в сфере воспитания; ресурсного обеспечения процесса воспитания в школе.

Проводя предварительное знакомство с планами работы классных руководителей (а также руководителей школьных кружков, секций, факультативов, клубов и т.п.) и анализируя их вместе с педагогами, администрация школы тем самым осуществляет предварительный контроль подготовки этих педагогов к воспитательной работе с детьми. Такой контроль призван помочь им избежать возможных проблем и ошибок в реализации запланированного.

Согласовывая цели воспитательной деятельности педагогов, заключая личные соглашения с сотрудниками по поводу выполнения ими той или иной работы, администрация также осуществляет предварительный контроль их готовности выполнять данную работу.

Проводя собеседование с людьми, желающими занять ту или иную вакантную должность в образовательном учреждении, директор осуществляет предварительный контроль уровня их трудовой мотивации, что немаловажно для эффективной воспитательной деятельности последних.

Как видим, основная задача предварительного контроля состоит в том, чтобы предупредить возможные проблемы в развитии школы как школы воспитания и поддержать позитивные стороны ее деятельности.

9.2. Текущий контроль

Этот вид контроля осуществляется непосредственно в ходе выполнения работ. А предназначен он для отслеживания того, что в школе уже успели сделать для достижения поставленных целей. В нашем случае текущий контроль направлен на изучение тех условий, которые создаются в школе для достижения целей воспитательной системы. Эти условия ранее являлись объектом и предварительного контроля, но, в отличие от него, текущий контроль ориентирован на отслеживание произошедших в них с начала работы позитивных или негативных изменений. Рассмотрим основные направления этого контроля.

Контроль организационных факторов воспитания. Объектом постоянного текущего контроля должны быть организационные факторы воспитания. Этот контроль должен осуществляться постоянно – на протяжении каждого учебного года. Как правило, такой контроль может осуществлять заместитель директора школы по воспитательной работе совместно с педагогом-организатором, руководителем школьного методобъединения классных руководителей и кем-то из наиболее авторитетных педагогов школы.

Основным используемым здесь методом будет экспертиза – исследование какой-либо проблемы соответствующими специалистами, экспертами. К слову «экспертиза» многие педагоги относятся несколько настороженно, иногда как к почти эзотерической практике, якобы доступной только избранным, посвященным в ее тайны. Все это совершенно не так. Экспертиза – вполне обыденная вещь, только мы часто не догадываемся об этом, как не догадывался герой Мольера о том, что он

говорит прозой. Все мы время от времени играем роль эксперта: оцениваем ли мы знания наших учеников, выносим ли суждение о пользе тех или иных методических рекомендаций, высказываем ли мнение о посещенном нами мероприятии своего коллеги. Ведь мы – специалисты в этих вопросах.

Источником необходимой для экспертной оценки информации может быть: наблюдение за деятельностью педагогов, собеседование с ними, совместный с ними анализ выполнения их индивидуальных планов, анкетирование.

На что экспертам стоит обратить особое внимание? Попробуем предложить некоторые рекомендации.

Изучая *использование педагогами вашей школы воспитательного потенциала той деятельности, в которой участвуют школьники*, обратите внимание на следующее:

1. Насколько разнообразны те виды совместной деятельности педагогов и школьников, которые используются в воспитательных целях, и насколько оправдано это разнообразие? Ведь иногда сделанный педагогом акцент на использовании воспитательного потенциала какого-то одного вида деятельности (например, туристско-краеведческой) может быть весьма результативным. Тогда как попытка другого заняться сразу всем может стать безрезультатной из-за невозможности «объять необъятное».

2. Носят ли воспитывающий характер проводимые вашими педагогами учебные, трудовые, спортивные, творческие, развлекательные дела? Какие ценности они несут детям? Какие их личностные качества развивают? Если, к примеру, это урок, то только ли он проводится для того, чтобы научить ребят чему-то? Если это спортивный турнир, то только ли для победы в нем ведется подготовка команды? Если это дискотека, то только ли для развлечения и заполнения досуга детей она проводится?

3. Не свойственна ли вашим педагогам опасная тенденция сводить воспитательный процесс в основном к классным часам или каким-либо другим «словесным формам»? Увы, она наблюдается во многих современных школах. Это связано с тем, что больших умственных, физических и материальных затрат классные часы не требуют, контролировать их проведение легко, и массовость воспитания вроде бы обеспечена... Как следствие – некоторые классные руководители не стремятся уделять много своего времени играм, походам, спектаклям, социальному проектированию и другим практическим делам, а лишь стараются надевать маску сеятеля разумного, доброго, вечного на время классного часа. В школе, решившей серьезно заниматься воспитанием детей, этого, конечно же, недостаточно.

4. Какова степень участия и самостоятельности школьников в планировании, подготовке, проведении и анализе тех или иных дел. Ведь если эти дела являются «добровольно-принудительными» мероприятиями, которые педагоги проводят для детей, то воспитательный эффект их не будет большим.

Изучая *деятельность педагогов, направленную на стимулирование детского и детско-взрослого самоуправления в школе*, обратите внимание вот на что:

1. Создаются ли в школе условия для детского и детско-взрослого самоуправления, возникают ли здесь ситуации, которые бы давали школьникам возможность проявлять свою самостоятельность, брать на себя ответственность в принятии решений, касающихся их самих?

2. Носят ли эти ситуации постоянный или эпизодический характер? На каком уровне (школы, класса, детских объединений системы дополнительного образования) они существуют?

3. Не является существующее в школе самоуправление заформализованной его имитацией? К сожалению, многими сегодня

принято отождествлять самоуправление с некими детскими органами власти – всевозможными ученическими Советами, министерствами, Думами, Парламентами, демократически выбранными и наделенными теми или иными властными полномочиями. Уже стало нормой считать, что если в школе нет этих органов, то нет и самого самоуправления. Однако, это не совсем верно: наличие таких органов еще не гарантирует возникновения реального самоуправления. Чаще все оказывается как раз наоборот – эти так называемые органы самоуправления становятся либо игрой детей во взрослых начальников, либо инструментом исполнения воли педагогов (министерство внутренних дел поддерживает дисциплину в школе, министерство труда контролирует уборку кабинетов, а министерство образования следит за успеваемостью и проверяет наличие дневников). Конечно, и здесь возможно реальное самоуправление школьников. Но проблема в другом – в попытке его заформализовать, отдать форме приоритет перед содержанием.

Изучая *организацию воспитывающей предметно-эстетической среды образовательного учреждения*, обратите внимание:

1. На обустройство школьного двора: его озеленение, наличие спортивных и игровых площадок.
2. На наличие в школе достаточного свободного пространства, имеющего как зоны активного отдыха (где можно было бы бегать, прыгать, кричать, танцевать, играть в подвижные игры), так и зоны тихого отдыха (где ребенок мог бы уединиться, расслабиться, снять напряжение от уроков), зоны для малышей, для подростков и старшеклассников.
3. На периодическую переориентацию интерьера школьных помещений (кабинетов, залов, рекреаций), которая может служить хорошим средством разрушения стереотипа и негативных установок на учебные и внеучебные занятия.
4. На цветовое оформление школьных помещений и т.п.

Изучая *организацию внутришкольного повышения квалификации педагогов в сфере воспитания*:

1. Не придавайте большого значения количеству проводимых в вашей школе семинаров, педсоветов, заседаний ШМО по проблемам воспитания – хотя бы потому, что пустые по содержанию, но зато ежемесячные, заседания зевающих от тоски педагогов ничего не стоят по сравнению с единственным в году, но блестяще организованным, проблемным и практически актуальным педсоветом.

2. В первую очередь обратите внимание на проблематику повышения квалификации педагогов. Действительно ли актуальна она для них или в ее основе лежит нечто другое: уровень профессиональной компетентности методиста (исходящего из принципа «что знала, то сказала»), личные пристрастия заместителя директора по воспитательной работе или исследовательский интерес научного руководителя?

3. Оцените разнообразие предоставляемых педагогам форм повышения квалификации, которые учитывали бы их индивидуальные особенности: для кого-то это может быть работа творческих объединений (лабораторий, кафедр, методических объединений); для кого-то – индивидуальная исследовательская работа; для кого-то – экспериментирование; для кого-то – участие в профессиональных конкурсах и т.п.

4. Обратите внимание на язык, на котором общаются с вашими педагогами работающие с ними специалисты. Порой он так витиеват, так насыщен специфическими психологическими, социологическими или философскими категориями, так загружен модными иностранными аналогами русских слов, что обычному педагогу чрезвычайно тяжело бывает «продраться» сквозь этот частокол к смыслу. Одно дело, если за сложными понятийными конструкциями человек пытается спрятать свои достаточно тривиальные идеи. И совсем другое – если специальный язык

становится препятствием для широкого распространения действительно полезных педагогических находок.

Контроль общественных факторов воспитания. Объектом текущего контроля должны стать и некоторые общественные факторы воспитания – а именно те из них, которые имеют отношение к школе и, в случае необходимости, могут быть скорректированы: уровень первичных детских коллективов школы; положение ребенка в этих коллективах и сформированность у школьных педагогов профессиональной позиции воспитателя. Рассмотрим возможные способы осуществления такого контроля.

Уровень развития первичных детских коллективов школы удобнее всего, на наш взгляд, контролировать при помощи хорошо известной многим педагогам методики «Какой у нас коллектив», разработанной А.Н. Лутошкиным [2]. Она позволит выявить степень сплоченности детского коллектива (школьного класса, творческого кружка, спортивной секции, клуба и т.п.), определить, насколько школьники удовлетворены своим коллективом, насколько они считают его спаянным, крепким, единым. Недостатком данной методики является то, что ее применение ограничено возрастом участвующих в исследовании школьников (5–11 класс). Однако это не представляет собой серьезной проблемы, поскольку в объединениях детей младшего школьного возраста полноценный коллектив еще не может быть сформирован, и, следовательно, контролировать тут пока нечего. Суть методики такова. Школьникам объясняют, что любой коллектив – в том числе и их собственный – в своем развитии проходит ряд ступеней, и предлагают им ознакомиться с образными описаниями различных стадий развития коллективов. Далее ребят просят определить, на какой стадии развития, по их мнению, находится их собственный коллектив. Для этого детям можно воспользоваться пятибалльной шкалой, соответствующей пяти ступеням развития коллектива. Средняя оценка, вынесенная

школьниками, и будет показывать реальный уровень развития детского коллектива.

Контроль *положения ребенка в первичных детских коллективах школы* можно осуществлять при помощи хорошо всем известной методики социометрии, авторство которой принадлежит американскому психологу Я. Морено. Методика социометрии направлена на изучение межличностных отношений в группе. Она позволяет определить неформальную структуру детского объединения, систему внутренних симпатий и антипатий, выявить лидеров и «отверженных» членов группы. Социометрия позволяет понять, насколько окружающий ребенка коллектив благоприятствует его личностному развитию, насколько члены коллектива расположены к ребенку, насколько сам ребенок расположен к членам этого коллектива.

9.3. Заключительный (результатирующий) контроль

Заключительный контроль традиционно проводится тогда, когда все работы уже выполнены и получен конкретный результат. Так в теории. Но давайте посмотрим на практику. Можем ли мы применить это к воспитанию?

Что является, например, результатом работы автозавода? Конечно, собранный на этом заводе автомобиль! Но пока этот автомобиль не сошел с конвейера и не стал ездить, не ясно еще, хорош это результат или плох. Здесь действительно возможен и необходим заключительный контроль. То же самое можно сказать и о результатах работы многих других организаций: промышленных предприятий, торговых компаний, книжных издательств, туристических фирм, рекламных агентств, PR-компаний и т.п. – то есть там, где можно четко определить, когда завершились все работы, направленные на достижение запланированного результата.

А что же в воспитании? Здесь дела обстоят несколько иначе. Здесь результатом работы школы являются... люди, точнее – происходящие в них изменения. И при этом совершенно не представляется возможным определить тот момент, когда воспитательная работа окажется окончательно выполненной. Ведь особенностью воспитания является то, что оно в принципе незавершаемо (применить принцип незавершимости к воспитанию предложил А.В. Мудрик), оно бесконечно, как бесконечен и сам процесс личностного развития человека. Поэтому и слово «заключительный контроль» здесь не вполне применимо. На наш взгляд, гораздо корректнее было бы сказать «результатирующий контроль» и понимать его не как контроль конечных результатов воспитания, а как контроль его промежуточных результатов. Осуществлять такой контроль можно тогда, когда дети находятся и в 5-м классе, и в 7-м, и в 9-м, и в 11-м – в зависимости от того, результаты какого промежутка работы школы мы хотим контролировать. Вот об этом-то результирующем контроле здесь и пойдет речь.

Итак, осуществлять контроль результатов – это значит контролировать то, насколько школа преуспела в достижении целей своего развития. Ведь результат и цель, как известно, – это две стороны одной медали.

Способы контроля достижения целей развития школы как школы воспитания могут быть разными. Это может быть и использование специально разработанных анкет или тестов, показывающих изменения в мотивах поведения, ценностных ориентациях школьников, их личностной направленности. Это может быть анализ письменных работ школьников: дневников, сочинений, эссе, статей в школьную газету. Это может быть наблюдение за поведением и эмоционально-нравственным состоянием школьников в их повседневной жизни; в специально создаваемых педагогических ситуациях; в ролевых, деловых, организационно-

деятельностных играх, погружающих ребенка в мир сложных человеческих отношений; в организуемых педагогом групповых дискуссиях по тем или иным актуальным проблемам современности. Остановимся на последнем подробнее. Наблюдение обладает некоторыми преимуществами по сравнению с анкетами, тестами, опросниками, которые сегодня столь популярны в массовой практике, и вот почему.

Во-первых, ребенок развивается более интенсивно, чем взрослые. Его знания, отношения, опыт постоянно претерпевают изменения. Его картина мира динамична. А потому изучение личности при помощи анкет или тестов, дающих нам информацию о ребенке лишь как информацию «здесь и сейчас», становится проблематичным и не отражающим в должной мере динамику личностного развития школьников. Метод же наблюдения, если осуществлять его более или менее постоянно, дает нам постоянно меняющуюся информацию о личности ребенка и тем самым в большей мере отвечает особенностям развития школьников.

Во-вторых, работающий с детьми педагог непосредственно включен в повседневную школьную жизнь тех детей, которых он наблюдает. Он, таким образом, осуществляет «включенное наблюдение» и в отличие от опросников «в состоянии регистрировать мелкие, кажущиеся незначительными факты, которые могут быть симптомами важных внутренних процессов, происходящих в личности» [4, с. 50].

В-третьих, метод наблюдения позволяет избежать и проблем интерпретации школьниками вопросов анкет или тестов. Случается так, что эти вопросы ребенок интерпретирует совсем не так, как ожидали того разработчики анкет. В результате – ответы этого ребенка оцениваются неадекватно, и появляется опасность неверных выводов о личностном развитии школьника.

Если педагог решил использовать данный метод, то ему следует уделить особое внимание наблюдению за поведением ребенка в ситуациях,

которые побуждают его делать тот или иной ценностно окрашенный выбор. В таких ситуациях ребенок оказывается довольно часто: списать домашнее задание или сделать самому, взять чужое или не взять, помочь или пройти мимо, сказать правду или солгать... В основе такого выбора лежат не соображения удобства, как это может показаться на первый взгляд. Очень часто основание такого выбора – это ценности, которые разделяет ребенок. Следовательно, наблюдение за его поведением в подобных ситуациях может дать педагогу представление о тех ценностях, которые актуальны для ребенка в данный момент, и о том, как эти ценности представлены в его знаниях, в его отношениях, в его действиях. Разберем некоторые из них.

Ситуация конфликта. Понаблюдайте за тем, как ведут себя ваши школьники во время случающихся конфликтов – друг с другом, с учащимися других классов, с учителями. Какие их личностные качества более всего проявляются в конфликте: чувство справедливости, умение идти на компромисс, умение прощать, злопамятство, безрассудство, злоба?

Ситуация новичка. Как встречают ребята вашего класса «новенького»? Заботятся о нем, равнодушны к нему, унижают его, устраивают ему всевозможные «проверки»? Как вообще принимают они другого человека?

Ситуация соотнесения. Как ведут себя ваши школьники во время соревнований, конкурсов, викторин и в прочих ситуациях, когда им приходится сравнивать себя с другими? Не проявляют ли высокомерие, самонадеянность, излишнюю агрессивность по отношению к сопернику? Умеют ли бороться, не сдаются ли, не опускают ли руки, заведомо считая соперника сильнее?

Ситуация успеха. Как переживают ваши школьники свои успехи и неудачи? В чем видят их причины? Умеют ли они пройти испытание «медными трубами»?

Кроме ситуаций, перечисленных выше, важную роль в процессе педагогического наблюдения могут сыграть:

Ситуация столкновения мнений. Дискуссии, дебаты, споры и прочие ситуации столкновения мнений также позволят лучше увидеть своих воспитанников – их точку зрения по вызвавшей споры проблеме, их отношение к иным точкам зрения, к людям, которые их высказывают.

Ситуация игры. Игра также предоставляет большие возможности для наблюдения за школьниками. Ведь поведение ребенка в той или иной игровой роли определяется не только самой ролью, но и личностными качествами игрока. А значит, в игровом поведении детей тоже можно разглядеть личность наших воспитанников.

Такого рода ситуации часто возникают естественным образом, но некоторые из них можно и специально создавать.

Фиксировать результаты такого наблюдения можно различными способами: вести специальный дневник, делать записи в блокноте, записывать свои размышления на диктофон и т.п.

Литература

1. *Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования / Под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. – М., НОУ Центр «Педагогический поиск», 2013.*

2. *Лугошкін А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. – М.: «Знание», 1978.*

3. *Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 2004.*

4. *Мудрик А. В. Включенное наблюдение // Проблемы теории воспитания. Ч. II. – М., 1974.*

5. *Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. – М.: УРАО ИТИП, 2010.*

Глава 10.
ОПЫТ СИСТЕМНОГО РАЗВИТИЯ
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ В РОССИИ

10.1. Опыт развития школы-интерната № 15 г. Москвы
как школы воспитания
(1950-1960-е годы)

Школа-интернат – продукт отечественного образования XX века. Созданные в 50-е годы школы-интернаты – инновационные структуры в системе образования – были призваны восполнить пробелы в воспитании подрастающего поколения; создать благоприятные условия для бесплатного обучения, воспитания детей школьного возраста, оказавшихся в сложных жизненных условиях.

Восьмилетняя школа-интернат № 15 Москвы – одно из первых учреждений данного типа, была открыта в 1956 году в Тимирязевском районе столицы. Директором был назначен Борис Евгеньевич Ширвиндт (доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель России, Отличник народного образования, участник Великой Отечественной войны). Свою педагогическую деятельность Б.Е. Ширвиндт начал после войны в качестве пионерского вожатого, работал учителем начальных классов, директором московской школы Тимирязевского района.

Оценив специфику нового типа учреждения полного «рабочего дня» и недельного пребывания детей в интернате, их социальный и возрастной состав, наличие новых педагогических кадров-воспитателей наряду с учителями-предметниками, Борис Евгеньевич тщательно продумывает педагогическую концепцию организации жизнедеятельности воспитанников в учреждении и берет за основу опыт А.С. Макаренко по

воспитанию колонистов. Его научным руководителем, наставником стал Виктор Ефимович Гмурман, известный в те годы ученый, пропагандист и продолжатель дела А.С. Макаренко. Дружба с воспитанниками А.С. Макаренко; переписка и встречи с Галиной Стахивной Макаренко (женой Макаренко) оказали огромное влияние на творческое развитие идей и опыта А.С. Макаренко в работе интерната. Созданный в интернате музей А.С. Макаренко стал научно-методической базой подготовки педагогов и совершенствования их индивидуального профессионального мастерства.

Педагогически организуемое взаимодействие школы-интерната и Всесоюзной пионерской организации, представленной пионерской дружиной, стало органичным блоком в системе воспитания школы-интерната. Деятельность пионерской дружины органично вписалась в общую жизнедеятельность воспитанников. Изучение жизни, деятельности А.С. Макаренко, творческое развитие опыта деятельности коллективов коммуны стало содержательным блоком деятельности пионерской дружины. 13 марта 1962 года Тимирязевский РК ВЛКСМ присвоил пионерской дружине школы-интерната № 15 имя А.С. Макаренко [5].

Главной целью и педагогической ценностью нового учреждения стало признание и творческая практическая реализация гуманистического воспитания подрастающего поколения в тесном взаимодействии с поколением взрослых-профессионалов, в их совместной многообразной деятельности.

Создание и воспитание «собственных» педагогических кадров, отвечающих целям, задачам, специфике школы-интерната, Б.Е. Ширвиндт считал проблемой номер один. Практическое решение этой проблемы в деятельности директора и создаваемой им команды – бесценный опыт школы-интерната № 15. С первых шагов своей деятельности главное внимание директор уделял подбору педагогических талантов, кадров педагогов-воспитателей, владеющих помимо «учительской профессии»

видом деятельности, которая могла быть использована во внеучебной работе, привлекательна для подростков, посильна для овладения ею. Б.Е. Ширвиндт считал, что каждый учитель-предметник должен найти место своему предмету, его углублению во внеурочной добровольной деятельности. Каким-то шестым чувством угадывал он талантливую молодежь и привлекал к работе в интернате. М.Б. Коваль, одна из лучших пионерских вожатых Москвы возглавляла пионерскую дружину; С.Н. Прасолова, аспирантка НИИ художественного воспитания АПН СССР была приглашена на работу преподавателем истории и организатором интернатской агитбригады. Традиционно проводилась первая встреча руководителя с будущим педагогом; определялось минимальное количество учебных часов по предмету плюс воспитательная работа в паре с опытным воспитателем, классным руководителем. Директор всегда проявлял неформальное внимание к педагогу-новичку: индивидуальная беседа, выяснение трудностей («как идут дела», «нравятся ли дети»), советы, замечания... Отработана была система наставничества, дружеской помощи опытных педагогов начинающим.

Опыт Б.Е. Ширвиндта по созданию педагогического коллектива – субъекта системы воспитания учит, как важно найти педагогов, которые совмещали бы в себе высокий профессионализм, гражданственность, творчество и ответственное отношение к детям. Созданный педагогический коллектив стал основой «коллектива взрослых» в школе-интернате. Практически все работники школы-интерната активно включались в учебно-воспитательную деятельность учреждения (на базе пищеблока проходила практика уроков кулинарии; медики проводили занятия с воспитанниками по личной гигиене, оказанию первой помощи).

Создание в школе-интернате благоприятных условий для жизнедеятельности воспитанников, для межвозрастного общения, для деловых и личных отношений – приоритетная задача педагогического

коллектива. Сложность проблемы заключалась в приспособлении к особенностям воспитанников, их социальному, жизненному опыту. Поэтому педагогически продуманная организация создания и функционирования детских общностей стала важным направлением воспитательной деятельности педагогического коллектива.

Ближайшей средой жизнедеятельности воспитанников было определено первичное детское объединение. Основное детское одновозрастное первичное объединение в школе-интернате представляло одновременно: учебную группу (класс), организационную «семейную» общность интерната, пионерский отряд, и становилось главным участником общеинтернатских традиционных дел. В основе этого первичного детского объединения – взаимовлияние основных видов деятельности (учебной, трудовой, общественной). Этот детский первичный коллектив становился в школе-интернате основной средой жизнедеятельности воспитанников, «зоной» ближайшего их личностного развития. Во главе первичных детских объединений стояли воспитатели и классные руководители [5].

В интернате была разработана система педагогического стимулирования жизнедеятельности первичного коллектива: награды и поощрения за вклад в общие дела, индивидуальные успехи воспитанников. Следуя опыту А.С. Макаренко, была успешно решена проблема взаимодействия первичных коллективов в общей деятельности. Закрепилась практика шефства старших групп-классов над младшими; совместные их выезды, походы.

Но пребывание воспитанников в школе-интернате в течение недели требовало продумывания и их взаимодействия за рамками первичного коллектива, активного включения в повседневную жизнь школы-интерната, создания общеинтернатского детского сообщества. Значительным фактором создания такого детского сообщества стала

разработанная система функционирования творческих внеучебных объединений на добровольной основе, по индивидуальным интересам, потребностям воспитанников. Продуманный подбор кадров педагогов разных профессиональных направленностей позволил создать пространство удовлетворения самых разных увлечений, занятий для воспитанников в творческих внеучебных объединениях: детский хор, школьный оркестр, художественная мастерская, школа домоводства и кулинарии, кукольный театр, туристический клуб, спортивные секции, мастерская по дереву. Включенность воспитанника в деятельность внеучебного объединения по интересам усиливала личную значимость этой деятельности, способствовала созданию комфортной среды жизнедеятельности в интернате. Именно на основе педагогической организации системы детских объединений, их взаимодействия складывался коллектив воспитанников – партнер коллектива взрослых работников.

Многозначная учебная и внеучебная деятельность, реализуемая совместными усилиями педагогического коллектива и коллектива воспитанников по мере развития учреждения приобретала черты и качества педагогически продуманной результативной системы воспитания ребенка и взрослого (а не набора случайных, эпизодических мероприятий).

Постепенно в многообразной совместной деятельности педагогов (педагогического коллектива) и воспитанников (детского коллектива) был создан общеинтернатский коллектив взрослых и воспитанников – важный субъект системы воспитания, целью которой было воспитать юного гражданина, человека, индивидуальность.

Содержательный блок этой системы был представлен следующими компонентами:

- основной учебной деятельностью воспитанников и педагогов;
- внеучебной деятельностью первичных детских объединений;

- общественно-полезной, социально значимой деятельностью пионерской дружины и школьного комсомола;
- профессионально ориентированной деятельностью внеучебных детских объединений;
- образовательно-оздоровительной деятельностью летних лагерей на базе школы-интерната, летних походов, экспедиций, экскурсий.

Учебная деятельность с первых лет работы школы-интерната также приобрела специфические черты. Урок из формальной узаконенной формы обучения приобретал в руках педагогов-воспитателей черты «особой среды деятельности воспитанника». Практиковалось «подвижное урочное расписание» с целью снятия большой нагрузки в первую половину дня, с учетом режима дня в интернате, проведением общих дел. Индивидуальные занятия педагогов, консультации проводились во второй половине дня в часы самоподготовки. Самоподготовка (во второй половине дня после обеда, отдыха на воздухе) скорее рассматривалась как самостоятельное продолжение основной учебной деятельности воспитанника, что способствовало качественному усвоению полученных знаний, личной их значимости, самореализации воспитанника.

В учебной деятельности активно были задействованы учащиеся старших классов: заменяли учителей на уроках, помогали младшим при самоподготовке. Воспитательная специфичность учебной деятельности выражалась в максимальном использовании «сегодня-сейчас знаний», умений, получаемых воспитанником на уроках, в содержании внеучебной многообразной деятельности: в выполнении трудовых заданий, подготовке творческих работ на конкурсы и смотры; при проведении походов, экскурсий; в самоуправлении.

В интернате поддерживается инициатива пионерской дружины по организации соревнования отрядов по успеваемости; усиливается внимание к проблемам профессиональной ориентации воспитанников в

учебной деятельности, развиваются практические формы освоения учебного материала (проведение учебных занятий в мастерских, на подшефных предприятиях). Главным показателем учебной деятельности считалось «личное отношение ребят к учебе». Учебные успехи рассматривались как главные «подарки воспитанника» к празднику «За честь родного интерната».

Внеучебная воспитательная деятельность в интернате являлась частью общей системы организации жизнедеятельности воспитанников; органично сочеталась с основной учебной, пионерско-комсомольской, профессионально направленной деятельностью объединений воспитанников.

С первых дней работы коллектив столкнулся с важной для интерната проблемой организации досуга воспитанников, их быта.

Самообслуживание как специфический для школы-интерната вид трудовой человеческой деятельности придало жизнедеятельности воспитанников особую личную ценность «дома», члена семьи (дежурство по школе-интернату, в столовой; поддержание чистоты и порядка в спальнях, классных помещениях, на закрепленных объектах интерната; обустройство территории интерната; озеленение помещений).

Особое внимание уделялось формированию позиции «члена большой семьи», инициативам воспитанников, их предложениям, советам.

Самоуправленческая деятельность (ученическое и пионерское самоуправление в их взаимодействии) стала важным блоком системы воспитания в школе-интернате, что позволяло включить практически каждого воспитанника в эту деятельность. Самоуправленческая деятельность развивалась на широкой базе «по системе Макаренко»:

а) организация жизни первичного объединения класса-пионерского отряда (выборы дежурных по классу; организаторов-консультантов

самоподготовки; совета отряда, звеньевых, организаторов коллективного дела; выполнение индивидуального поручения;

б) создание постоянных и временных выборных органов ученического самоуправления;

в) организация деятельности пионерской дружины и комсомольской организации (выборы совета дружины, комитета комсомола, временных советов по реализации Всесоюзных пионерских программ, акций).

Самоуправление и самообслуживание включало каждого воспитанника в жизнь общего коллектива и первичных коллективов по потребностям, интересам воспитанников и выступало показателем позитивной результативности системы воспитания.

Система внеурочной воспитательной деятельности была нацелена на создание благоприятных условий целостного развития личности воспитанника (физического, умственного, духовно-нравственного) и носила многообразный характер по содержанию, методам организации и формам; была ориентирована на возрастные и индивидуальные особенности воспитанников.

Трудовое воспитание (по примеру и опыту А.С. Макаренко) – ценностный блок системы воспитания в школе-интернате с первых дней работы. Оно включало разнообразные виды, формы трудовой деятельности, придающие этому средству воспитания системный характер, учитывающей особенности воспитанников, значимой для воспитанников и общественно практически значимой в окружающей жизни, профессионально ориентированной. Трудовыми объектами в ближайшем социуме стали: «фабрика хрустящих хлебцев», птицефабрика, теплицы, три детских сада, мебельная и игрушечная фабрики, совхоз «Лунево».

Особое внимание уделялось художественно-музыкальному воспитанию.

В художественной студии (руководитель – художник Г.В. Митрофанов) воспитанники изготавливали из разных материалов настоящие художественные шедевры, миниатюры, картины, выполняли заказы. Творчество воспитанников этой студии было представлено современным оформлением интерната, выставками работ воспитанников. Участие в художественной студии способствовало эстетическому воспитанию; выявляло индивидуальные таланты в реальной практической многопрофильной деятельности.

Визитной карточкой школы-интерната стал хоровой коллектив (руководитель – Ю.Б. Алиев, доктор педагогических наук, научный сотрудник НИИ художественного воспитания АПН СССР). Этот коллектив «заразил» пением всех воспитанников и педагогов. В практику вошли отчетные концерты хора, смотры классных коллективов, общехоровые спевки. Хор гастролировал по стране. Но главный результат – музыкальное воспитание подростков («воспитание искусством»). Многие воспитанники посвятили всю свою жизнь служению этому искусству.

Школьный духовой оркестр стал традицией интерната, ее голосом. Без его участия не обходилось ни одно событие в школе.

Воспитанники были включены в многообразную спортивную деятельность (футбол, волейбол, баскетбол, лыжный спорт), спортивные соревнования (городские, всесоюзные, общеинтернатские). С приходом в школу-интернат А.А. Остапца, биолога, физкультурника, мастера спорта по туризму развернулась активная спортивно-туристско-краеведческая деятельность, в которую включились все воспитанники

Геодезические экспедиции (организатор – В.М. Лагун, геодезист, геолог, учитель математики) положили начало новому профессиональному направлению в учебно-воспитательной деятельности интерната.

Деятельность пионерской дружины и отрядов придавала особую идейную, социальную, практическую значимость всем видам и направлениям воспитательной деятельности в интернате, формируя новую активную позицию воспитанника: пионера, юного гражданина-патриота. Содержание пионерской деятельности строилось на основе программ, акций, смотров Всесоюзной пионерской организации (программа «пионерских ступеней»; «движения «спутник семилетки»; «Всесоюзное соревнование пионерских отрядов»; Всесоюзный смотр «Сияйте, Ленинские звезды!»; «Поход боевой славы»). Вкладом в инновационное содержание воспитательной деятельности школы-интерната стали такие формы, средства и методы пионерской работы: «вахта пионерских дел», шефство над ударными комсомольскими стройками, сбор металлолома, «Турнир смекалистых», соревнование «Тебе Родина, наши знания – наш главный труд» [5].

Пионерская дружина школы-интерната стала идеологом и организатором интернациональной деятельности. Деловые отношения дружбы и сотрудничества сложились с воспитанниками школ-интернатов Эстонии, Киева, Туапсе. Воспитывающими стали широкие интернациональные связи с пионерами и педагогами Болгарии, Венгрии, ГДР. В практику вошли интернациональные акции: «Пионерский марш мира», сбор «Сумки мира и дружелюбия» пионерам ГДР; работа на предприятиях в Фонд мира. Центром интернациональной работы в школе-интернате стал Интернациональный клуб. Интернациональное воспитание и воспитание в духе дружбы народов СССР органично вписалось в общую систему воспитания. Это был заказ советского многонационального государства – воспитать человека-интернационалиста, носителя общечеловеческих ценностей, уважающего культуру народов, населяющих Советский Союз.

Воспитательная результативность деятельности пионерской дружины школы-интерната была высоко оценена. Дружина была дважды удостоена высокой награды пионерской организации столицы. В год 40-летия пионерской организации 19 мая 1962 года вручено Знамя ветеранов комсомольского и пионерского движения. К 50-летию СССР на Знамя дружины была прикреплена лента «Победителя Всесоюзного смотра «Сияйте, Ленинские звезды!». Пионерская дружина имени А.С. Макаренко была занесена в Книгу Почета ВПО им. В.И. Ленина.

Реализация пионерских программ, акций включала воспитанников в общественно-значимую жизнь страны, привлекала подростков конкретными значимыми общенародными делами, «живыми» формами работы, придавала особую ценность основным видам деятельности в интернате. Деятельность пионерской дружины органично вписалась в жизнедеятельность коллектива, систему воспитания. На базе общественно значимой работы пионерской дружины было выбрано профессиональное направление в учебно-воспитательной деятельности интерната – подготовка пионерских вожатых на базе 9 класса.

Создание в школе-интернате многозначной позитивной деятельностью среды потребовало адекватной методики организации конкретной деятельности в целенаправленном процессе воспитания. Методика организации учебной, внеучебной, общественной деятельности стала органичным блоком системы воспитания.

Большое внимание уделялось методике развития самостоятельности воспитанников, организации коллективной общественно полезной, трудовой деятельности; методике воспитания на революционных, боевых традициях советского народа, традициях интернационального воспитания и дружбы народов страны.

Особым блоком, связующим основные направления, виды деятельности, методы, средства ее эффективной реализации стали

зародившиеся и закреплённые в многолетнем опыте педагогические традиции.

Макаренковские традиции, творчески развиваемые, пронизывают практически всю систему воспитания: «День памяти А.С. Макаренко» (13 марта, день рождения А.С. Макаренко); «макаренковские походы-экспедиции туристического клуба; «макаренковские вечера» на базе Музея А.С. Макаренко; присвоение активным воспитанникам звания «макаренковец», вручение грамот; «макаренковский ужин» (картошка в мундире с огурцом, капустой, чай с пирогами)» [5, с. 40-42].

Специфика школы-интерната и возраста воспитанников заставила педагогический коллектив во главе с директором особое внимание уделить созданию «атмосферы детской радости в жизнедеятельности воспитанников через систему «эмоциональных форм воспитания» (Б.Е. Ширвиндт): традиционных праздников, радостных событий, ритуалов, символов. Общеинтернатскими традициями эмоционального гражданско-патриотического воспитания стали:

- Всесоюзная пионерская линейка-старт новых дел, акций и старт новому трудовому году интерната (2 октября);
- праздники «За честь родного интерната»;
- «Присвоение отрядам-классам имен Героев страны»;
- «Первомайский сбор-праздник» с занесением в Книгу почёта активных общественников-пионеров, лучших учеников; творческими коллективными подарками интернату от классных коллективов;
- олимпиады «Золотая осень», «Белая олимпиада»;
- «Военно-спортивная игра на местности» в честь Дня Советской Армии;
- «Субботние линейки» с выносом Знамен школы и дружины под звуки духового оркестра, вручением грамот, вымпелов по итогам соревнований;

- поздравления с Днем рождения.

Традицией духовно-нравственного, эстетического, гражданского воспитания стала пионерская и школьная символика и атрибутика. Символика не сама по себе, для украшения зала, кабинетов, а как органичное дополнение к целям, содержанию деятельности, ее видов, специфики, наглядности личностного принятия ее особой значимости воспитанниками.

Традиции рождались не сразу: время проверяло их результативность, часто это происходило через преодоление кризисов, неудач, разногласий. Но побеждала основная концепция воспитания – гуманизм, забота о детях. Традиции «работали», создавали атмосферу настоящего праздника-радости всех и каждого при реализации главного условия – активного, инициативного, творческого включения самих воспитанников во все эти традиции, ритуалы. «В случае подмены детей педагогами все эти традиции могут стать формальностью и потеряют свою воспитательную позитивную ценность... Праздники, смотры для воспитанников – это большое педагогическое искусство» [5, с.59 - 61].

Ценностно-целевое содержание многообразных видов и форм деятельности в их взаимовлиянии; разнообразие методов и средств ее организации стало основой оценивания результативности системы воспитания. Результаты воспитательной деятельности учреждения складывалась из оценок ее влияния на:

- а) личность воспитанника;
- б) профессиональный и гражданский рост педагогов-воспитателей;
- в) на становление и развитие первичных детских коллективов (отряда-класса, внеучебных объединений воспитанников).

Главным объектом оценивания результативности системы воспитания становился воспитанник, его роль и место в жизнедеятельности школы-интерната; выявление и развитие,

совершенствование его индивидуальных свойств, качеств, возможностей в реальных направлениях, видах, формах разнообразной деятельности (учебной, внеучебной, общественной). Оценки «роста» воспитанника выступали стимулами развития позитивных качеств, черт характера.

В опыте школы-интерната сложилась система оценок роли воспитанника в жизни интерната, его личностном развитии:

- в деятельности пионерского отряда, пионерской дружины как результата становления и развития позиции члена пионерской организации;

- в деятельности внеучебных детских объединений определенной профессиональной направленности (освоение основных профессиональных умений, навыков, творчество воспитанника, взаимопомощь, характер отношений, самооценки, выявленные новые качества личности воспитанника);

- оценка учебных достижений воспитанника учителем-предметником (динамика индивидуальных учебных положительных результатов, выявленные индивидуальные способности, склонности к определенной учебной деятельности);

- оценивание личных достижений воспитанников в спорте, в художественной, музыкальной деятельности, по участию в общеинтернатских делах.

Общим показателем выступала занимаемая воспитанником реальная действенная роль субъекта определенной деятельности (ответственного творческого исполнителя, инициатора, организатора), которая оценивалась самими воспитанниками, органами самоуправления по итогам участия в жизнедеятельности интерната.

Главным методом оценки воспитанника выступало целевое систематическое включенное педагогическое наблюдение, позволяющее узнать воспитанника, выявить происходящие в нем изменения через

непосредственное его участие в самых различных видах деятельности, занимаемой роли, позиции в первичном коллективе (пионерском отряде, звене, внеучебном объединении), характере взаимоотношений со сверстниками, взрослыми в досуговом пространстве. Многообразная деятельность позволяла наглядно «открыть ребенку» самого себя, найти свою нишу позитивного проявления, развития своих способностей, «выделиться» в среде сверстников, завоевать их авторитет. Эти личные «наглядные» открытия воспитанника позволяли педагогу лучше познать его, оценить позитивные и негативные его проявления; становились ценными показателями воспитания.

Для руководителя и педагогов важным показателем воспитания считалось комфортное положение воспитанника в коллективе сверстников и взрослых, нахождение своего места, своей индивидуальной роли, значимости в конкретных видах, формах деятельности.

Результаты педагогических наблюдений становились предметом систематических оценок развития личности воспитанника: на еженедельных вечерних совещаниях воспитателей, педагогических советах, по итогам взаимопосещений учебных и внеучебных занятий.

Опыт педагогического оценивания главного результата совместной деятельности педагогов и воспитанников представлен как органичный блок системы воспитания в учреждении школы-интерната.

В основе этой системы – органичное взаимодействие традиций отечественного гуманистического воспитания, традиций, рожденных и закреплённых в опыте воспитательной деятельности учреждения и инноваций, отвечающих новым задачам социального воспитания.

Школа-интернат № 15 периода 50-60-х годов XX века – сложившаяся система воспитания; «модифицированный тип «макаренковской колонии» – единого коллектива педагогов и воспитанников. Ее опыт привлек внимание АПН СССР, и Б.Е. Ширвиндт

был приглашен руководителем создаваемого «отдела пионерской и комсомольской работы в школе» НИИ общих проблем воспитания. Школа-интернат и пионерская дружина стали первой опытно-экспериментальной площадкой созданного пионерско-комсомольского подразделения в структуре Академии. Опыт школы-интерната №15 по взаимодействию пионерской организации и школы в системе воспитания был изучен, обобщен и представлен в исследованиях научного коллектива.

10.2. Опыт развития 825-й московской школы как школы воспитания (1970-1980-е годы)

История развития школы № 825 как школы воспитания берет свое начало с приходом в нее в 1977 году нового директора – Владимира Абрамовича Караковского. До этого времени школа представляла собой образцово-показательное для чиновников учреждение (владела переходящим знаменем района, занимала первые места в районных соревнованиях и смотрах), куда с большой неохотой ходили и дети, и педагоги.

Увы, многие чиновники и по сей день любят такие школы, администрация которых отдает предпочтение не тому, чтобы сделать ее жизнь яркой, полезной и событийно насыщенной, а тому, чтобы установить в ней железную дисциплину, навести внешний лоск и вовремя реагировать на все требования и рекомендации начальства. В.А.Караковский так описывал сложившуюся в школе ситуацию: «Культ казарменного порядка и единообразия господствовал во всем. Работа с учителями шла под жутким силовым давлением: проверки, перепроверки, контрольные, тренировки, отчеты, совещания, смотры, педсоветы – гигантская лавина дел. А результат? Дай бог, если 20% учеников проявляли устойчивый интерес и достаточно стабильные знания.

Воспитательная работа за редким исключением строилась на тех же принципах: обязательные тематические классные часы, единые для всех политинформации, включенные в расписание уроки профориентации, заседания многочисленных штабов и комиссий...» [1, 8]

Воспитательную систему пришлось создавать из такой вот школы-конторы. Впрочем, процесс этот облегчался тем, что новый директор приходил в школу с готовой концепцией воспитательной системы, которая была разработана им на основе опыта школы №1 города Челябинска – предыдущего места работы В.А.Караковского. Перестройке школы способствовало и стремление многих педагогов изменить ее жизнь к лучшему, «деформализовать работу», «улучшить отношения», «не допускать лжи, клеветы среди педагогов», «поднять на высокий уровень нравственно-этические проблемы». Этому стремлению отвечали принципы, которые были положены в основу концепции новой школы:

- школа хороша, если в ней хорошо каждому ребенку и взрослому;
- воспитание и обучение без уважения – подавление;
- обучение и воспитание эффективны, если они целесообразны и нешаблонны;

- главным инструментом воспитания является коллектив школы, действующий на демократических и гуманистических принципах, представляющий союз детей и взрослых, объединенных общими целями, общей деятельностью, высоконравственными отношениями и общей ответственностью... [1, 9]

По мере становления воспитательной системы такой общей целью детей и взрослых становится самореализация – самореализация в творчестве, в общении, в организаторской деятельности. А общей, системообразующей деятельностью, которая позволила реализовать эти цели и сформировать высоконравственные и ответственные отношения в коллективе, стала коллективная творческая деятельность. Помимо общей

для детей и взрослых цели их совместного существования в школе, была определена и специфическая цель профессиональной деятельности педагогов. Ею становится развитие ценностного отношения школьников к Человеку, Семье, Отечеству, Земле, Труду, Знаниям, Миру, Культуре – то есть развитие их позитивного отношения к базовым ценностям нашего общества.

Вернемся, однако, к системообразующей деятельности. Как уже было сказано, ею в 825-й школе стала коллективная творческая деятельность. Этот выбор был сделан не сразу. Как вспоминает В.А.Караковский, создавая воспитательную систему и обращаясь к поискам системообразующей деятельности, организаторам хотелось, чтобы она совпала с основной деятельностью ученика, с учением. Но школа не была к этому готова: непопулярность учения в сознании большинства ребят, узкая специализация и разобщенность учителей-предметников, замкнутые ячейки кабинетной системы, ориентация на знания и навыки – все это не могло способствовать интеграции воспитательных усилий. И тогда, пишет В.А.Караковский, «было принято решение обратиться к сфере досуга. Здесь все были примерно в равных условиях, здесь не так сильна была власть «обязаловки», здесь возникали довольно комфортные условия для раскрепощения личности» [1, 11]. Здесь и началось триумфальное шествие по школе коллективной творческой деятельности.

Своеобразным комплексом коллективно-творческих дел, проводимых в условиях высокой интенсивности, стал весенний коммунарский сбор. Этот феномен довольно сложно описать однозначно. А.М.Сидоркин, когда-то работавший в 825-й школе, сравнивал сбор с древними карнавалами, мистериями, народными праздниками. Так же как и они, сбор не имеет какой-либо утилитарной цели, он является самоцелью [2, 36]. Сам же В.А.Караковский сравнивал сбор с молодежной коммуной.

И действительно, здесь, на сборе, складывается модель идеального устройства общества, модель идеальных отношений между людьми.

Задолго до начала самого сбора подготовку к нему начинает Большой совет, на который собирается педагогический актив, актив школьников и актив выпускников школы прошлых лет – «старички». Большой совет разрабатывает программу сбора, а также выбирает дежурных командиров (ребят, которые будут в дальнейшем координировать подготовку отрядов к сбору), знаменную группу (тех, кто будет осуществлять торжественный вынос сборовского знамени во время знаковых событий, организовывать почетный караул у знамени и отвечать за его хранение) и комиссаров сбора (старшеклассников, которые возглавят разновозрастные отряды и от которых во многом будет зависеть успех самого сбора). Отряд – важнейшая структурная единица сбора, и попасть в эти отряды школьникам не так уж просто. Во-первых, здесь действует возрастной ценз: самые младшие ребята, которым разрешается поехать на сбор, – это семиклассники. Во-вторых, на каждый класс выделяются квоты: чем старше класс, тем квота больше, и только старшеклассники едут на сбор без всяких ограничений. На классных собраниях разворачиваются порой нешуточные споры о том, кто из ребят достоин стать сборовцем в этом году. Наряду с отрядами школьников, в сборе участвуют также педотряд и отряд «старичков».

Сам сбор длится трое суток и проходит, как правило, за пределами Москвы. Каждый его день до предела насыщен самыми разными коллективными творческими, да и не только, делами. Эти дела, как справедливо заметила Т.С.Шахова, педагог 825-й школы и исследователь феномена коммунарского сбора, «преследуют одну цель: помочь наиболее полно раскрыться, самореализоваться отряду как временному коллективу, найти себя каждому участнику персонально» [4, 55].

Среди этих дел есть два наиболее важных, к которым отряды готовятся еще в школе – это ГФД (главное философское дело) и ГТД (главное творческое дело). Задача первого – осмысление каждым отрядом некоей, предложенной Большим советом, философской, политической или нравственной проблемы, а также попытка представить свое видение данной проблемы на сборовской сцене. Задача второго – демонстрация, в рамках заданной темы, творческого потенциала отряда, актуализация способностей и талантов сборовцев.

Вечером каждого дня на сборе проходят отрядные «огоньки», на которых комиссары организуют обсуждение и анализ ребятами всех минувших дел. А позже начинается общий «огонек», с участием уже всех сборовцев: и взрослых, и детей. Но не только дела являются предметом всеобщего обсуждения. На общем «огоньке» отмечаются и личности, те, кто в этот день чем-то особенно помог сбору, сделал доброе дело, проявил принципиальность. Один из школьников так охарактеризовал сборовский «огонек»: «...Здесь понимаешь, что Слово – это большое Дело, после «огонька» как будто сил прибавляется, а все отчего: тебя заметили, оценили, оказывается, от тебя польза есть» [Цит. по: 4, 59].

Самое ценное в сборе, что привлекает к нему десятки девчонок и мальчишек (даже тех из них, кто покинул школу и сам стал уже взрослым), – это отношения и царящая там атмосфера. Открытость, теплота, добрый юмор, забота о каждом и поддержка каждого – все это характеристики того идеального мира, который сами для себя создают сборовцы. Это их слова:

«Двенадцать месяцев я жду,
Мне их прожить достойно надо,
Чтоб стали подлинной наградой
Три самых лучших дня в году.
Как пролетают, не заметишь,
Три дня как самый светлый миг.

Сегодня этот миг один
Дороже всех тысячелетий.
Мне трудно расставаться с ним.
Я вновь хочу к нему вернуться,
Дышать с ним воздухом одним,
Святого знамени коснуться.
И снова петь в его кругу
Незабываемые песни.
Я с ним расстаться не могу,
В нем жизнь полней и интересней» [Цит. по: 1, 18]

Именно этот идеальный и, во многом, утопичный мирок обладает мощнейшим воспитательным потенциалом. «Сбор, показывая учащимся разрыв между идеалом и повседневной жизнью, в то же время и у воспитанников, и у воспитателей порождает желание изменить обычную жизнь своей школы, совершенствовать ее воспитательную систему» [2, 37]. Таким образом, в 825-й школе ежегодные коммунарские сборы стали своеобразным учебно-воспитательным полигоном, где апробировались новые формы организации жизни коллектива, новый стиль отношений между взрослыми и детьми, новые приемы воспитания, которые затем применялись и в повседневной жизни школы.

Постепенно традициями стали и другие коллективные творческие дела. Это и сентябрьские туристические походы классов, преследующие цель сплотить после летних каникул классные коллективы. Это и яркий театрализованный праздник песни. Это и настоящий новогодний КВН старшеклассников, проходящий с отнюдь не детским игровым накалом. Это и подростковый сбор, который организуют десятиклассники для учащихся 5-8-х классов. Это и праздник знаний с его научно-познавательными конференциями, брифингами, турнирами знатоков и дидактическими спектаклями. Это и торжественный праздник чести

школы, включающий в себя презентации стенгазет, рассказывающих о жизни класса за год, награждение школьников за успехи в различных видах деятельности, поздравления и творческие подарки школе. Это и «Рассвет Победы» – своеобразная акция, когда 8 мая, рано утром, с первым же поездом метро все желающие школьники, педагоги и родители выезжают на Красную площадь и возлагают цветы к могиле Неизвестного солдата.

Все эти дела, которые создают своеобразный стержень годового цикла работы школы, получили название ключевых. Именно через них, – пишет В.А.Караковский, – «осуществлялась попытка целостного воздействия на детский коллектив и личность школьника, на его рациональную и эмоциональную сферу» [1, 11]. Непременная черта каждого ключевого дела – коллективная разработка, коллективное планирование, коллективное проведение и коллективный анализ результатов. Причем очень важно здесь «добиться взаимодействия возрастов, чтобы старшие руководили младшими, младшие помогали старшим и учились у них. Так разрушаются межвозрастные барьеры, укрепляются межличностные связи...» [1, 12].

Выполняя свою системообразующую функцию, коллективная творческая деятельность стала оказывать влияние на другие компоненты воспитательной системы и, в частности, на гармонизацию деловых и неформальных отношений между педагогами и школьниками. Так, одна из выпускниц школы вспоминала: «Если раньше в походах не обходилось без выпивки, преобладал вульгарный стиль, то после нескольких сборов (имеются в виду коммунарские сборы) такое стало невозможным... В походы ходили, как и раньше, с удовольствием, но отношения стали другими» [Цит. по: 2, 33]. Или вот слова другой выпускницы школы: «Понимаете, нам бывает неудобно перед, например, Маргаритой Сергеевной не подготовиться к ее уроку. Конечно, не всякий предмет и не

всякая тема мне лично интересны. ... Но наши учителя, во всяком случае, большинство, – хорошие люди, и у нас с ними хорошие отношения, которые мы не хотим портить...» [Цит. по: 2, 38].

Главным фактором складывания таких отношений были именно КТД. Они, как отмечал В.А.Караковский, «создают в школе периоды повышенного эмоционального напряжения, укрепляют во всех детях и взрослых чувство «мы», укрепляют школьную общность» [1, 12]. Так в 825-й формировался общешкольный коллектив. Современным отголоском происходивших тогда событий и своеобразным отражением этого свойственного воспитательной системе феномена – развитого общешкольного коллектива – стал такой факт: на интернет-сайте odnoklassniki.ru 825-я московская школа является сегодня одним из лидеров по числу зарегистрированных и общающихся на этом сайте выпускников.

Неудивительно, что в таком коллективе все большую роль начинает играть детское самоуправление. Помимо упоминавшегося уже Большого совета, в школе действуют Совет «сборовских комиссаров», дежурные командиры классов и получившие самое большое распространение временные Советы дела, без которых, как известно, не обходится ни одно КТД. Все эти органы в той или иной мере становятся частью общей системы управления школой. Хотя в значительной степени механизм осуществления властных полномочий, как пишет об этом А.М.Сидоркин, функционирует все же в сфере неформальных отношений. «Всякое решение предварительно обговаривается, обсуждается с заинтересованными людьми, а при необходимости выносится на Большой совет» [2, 35].

Высокий уровень развития субъектной позиции ребят по отношению к своей школе, в конце концов, привел к появлению здесь профильных педагогических классов, учащиеся которых сами частенько

выступают в роли педагогов по отношению к более младшим ребятам. А сегодня, по словам руководителей школы, половина ее выпускников продолжает обучение в педвузах и педколледжах.

Во многом это решает проблему подбора педагогических кадров для воспитательной системы. А это действительно проблема, ведь такой школе нужны нестандартные педагоги, неординарные личности с четко выраженной позицией воспитателя. Именно профессиональную незаурядность более всего и ценит в педагогах В.А.Караковский. Не знания, не умения, не методику, а именно незаурядность! В этой связи он делает интересное сравнение: «Человек решил приготовить яичницу. У него все есть: и яйца, и масло, и сковорода. Но если не будет главного – огня, ничего не получится. Учитель без «огонька», без «чудинки», без «сумасшедшинки» рискует превратиться в многознающего зануду. Дети могут терпеть его, но не более того» [См.: 3, 201]. «Дети не любят пирожков "ни с чем"» – часто повторяет эту фразу В.А.Караковский. В школе № 825 можно встретить педагогов с самой разной, и при этом очень оригинальной, «начинкой», и более трети из них – это бывшие ученики, вернувшиеся в прежний коллектив уже в совершенно другом статусе. Согласитесь, мало какая школа может похвастаться таким результатом. А ведь это результат функционирования как раз воспитательной системы.

Воспитательная система на протяжении всей своей истории расширяла свои связи с окружающей ее средой. Этому немало способствовали активная туристская и экскурсионная деятельность школы, коммунарские сборы, которые редко проводились в одних и тех же местах, дружба, которая до сих пор связывает 825-ю школу с Центром образования № 18 г. Йошкар-Олы. Объектами заботы школы являются и находящиеся неподалеку от нее детский садик, старый парк, памятник героям Великой Отечественной войны. А сегодня здесь уже крепнут международные связи и развивается детский международный туризм.

10.3. Опыт развития языковой общеобразовательной школы как школы воспитания (1990-е годы) *

В своем развитии как целостный организм московская школа №1309, неполная средняя общеобразовательная пилотная школа с углубленным изучением английского языка, прошла ряд этапов. В течение почти десяти лет школа №1309 была звеном городской экспериментальной площадки по развитию лингвистических школ, формированию языковой образовательной среды и воспитанию «языковой личности учащегося».

1-й этап: 1991 – 1993 гг. Открытие школы, учреждение статуса общественно-государственной средней общеобразовательной «Пилотной языковой школы завтрашнего дня» в соответствии с действующей нормативно-правовой базой. По инициативе группы депутатов Моссовета и родительской общественности МЖК «Сабурово» был образован инициативный педагогический коллектив, проведен набор учащихся с первого класса, разработан устав, начата работа по формированию концепции и образовательной программы школы, использованы инновационные педагогические технологии раннего обучения, разработанные под руководством доктора философии Дональда Ховарда (США).

На этапе становления школы как воспитательной системы спонсорскую и методическую помощь педагогическому коллективу оказывали американские педагоги, объединенные концептуальной идеей педагогической поддержки индивидуально-образовательной траектории развития каждого ребенка.

Как воспитательная система школа №1309 была сразу ориентирована на диалог культур как методологический принцип

* В подготовке раздела использованы материалы Туренской О.А.

«выращивания» воспитательного пространства из элементов социальной и культурной среды.

В качестве российско-американского мультикультурного проекта в школе систематически проводился безвалютный обмен – стажировка учащихся 5,7,9-х классов, как российских, так и американских. В программу обмена входили: жизнь в семьях, воспитательная и культурная работа в летних оздоровительных лагерях, общеобразовательное и специализированное освоение элементов научно-технического творчества подростков на базе научного центра космодрома Канаверал НАСА США. В дальнейшем эти проекты были включены в режим так называемого метода проектов учебной сетки дополнительного расписания.

«Космические проекты» живо обсуждались учащимися на «круглых столах» и «проектных бюро». Особенно активное участие в этой занимательной самовоспитательной работе принимали ученики 5–7-х классов. Восьмиклассники, защищая уже вполне серьезные в техническом отношении проекты, стали готовиться к поступлению в МАИ, и школа из гуманитарной и лингвистической чуть было не превратилась в физико-техническую. Уже на первом этапе своего становления школа № 1309 как воспитательная система стала проявлять «лица необщее выражение».

Школа стала адаптировать довольно богатую форму индивидуализации учебно-воспитательной деятельности по методу Ховарда (пошаговое обучение и Дальтон-план).

2-й этап: 1993 – 1995 гг. Статус школы меняется; она становится государственной средней общеобразовательной школой. За три предыдущих года школой был накоплен уникальный опыт раннего обучения английскому языку, апробирована авторская методика индивидуализированного обучения (модификация программированного обучения на комплексной основе с последовательным применением личностно ориентированной модели обучения).

Выделилось направление системообразующей деятельности в процессе формирования открытого воспитательного пространства школы. Происходит целенаправленное формирование воспитательных модулей «Экологическое воспитание», «Музыка и язык», «Сабурово в культуре и истории города Москвы». Это значительно усложнило формы и углубило содержание воспитательной деятельности педагогического коллектива в соответствии с воспитательной целью: «Иностранный язык как средство понимания и развития – через все расписание».

3-й этап: 1995 – 1998 гг. Этот этап стал завершающим в оформлении традиций адаптивной воспитательной системы лингвистической школы. Школа была включена в состав городской экспериментальной площадки по языковому образованию учащихся под общим научным руководством академика РАО Н.Г.Алексеева.

Была определена долгосрочная цель экспериментальной площадки на базе школы: формирование адаптивной модели лингвистической школы, использующей личностно ориентированный подход в обучении и воспитании учащихся. Целью эксперимента явилось развитие «языковой личности» в воспитательном пространстве школы.

На основе интегрированных курсов был развернут лонгитюдный воспитательный эксперимент. Общеразвивающая тема «Язык и мир» послужила образовательным проектом экспериментальной работы педагогического коллектива, целью которой было формирование школьниками самостоятельного системного осознания мира, коммуникативной компетенции высокого уровня и общей готовности к дальнейшему развитию. В школе реализовывался принцип «Иностранный язык через все расписание».

Были разработаны интегрированные курсы на основе межпредметных связей языка (английского) как наиболее универсальной формы коммуникации с другими предметами (музыка, изобразительное

искусство, информатика, литература, география, в дальнейшем – математика).

Интеграция между базовым образованием и дополнительными, факультативными курсами дала возможность, пользуясь наличием ряда общих задач, принципов и стратегии обучения, намеченной личностно-индивидуальным подходом, осуществить непосредственную попытку дидактического синтеза лингвострановедческих знаний и умений учащихся.

Коммуникативная компетенция учащихся, реализуемая в надпредметных компонентах содержания образования, дала возможность связать деятельность в учебной ситуации с деятельностью целостной, ориентирующей на реальную предметную, жизненную, в перспективе – и на профессиональную ситуацию. Этот аспект языковой подготовки формирует личностную готовность школьника к дальнейшему развитию как социальную компетенцию весьма высокого уровня.

Язык как средство организации собственной познавательной деятельности дал многим учащимся школы возможность осмыслить себя субъектом последовательной и непрерывной социализации в контексте деятельности, превышающей масштабы собственно познавательной учебной деятельности. К 2003 г. лонгитюдный формирующий эксперимент по созданию целостного воспитательного пространства развития личности в системе адаптивной модели лингвистической школы был успешно завершен.

В качестве примера расскажем о модуле «Музыка и язык» в воспитательном пространстве. Его представляет преподаватель музыкальной культуры с английским языком О.А. Туренская.

Цель курса «Музыка и язык» – способствовать лучшему усвоению учебного материала, обеспечивать возникновение стойкого интереса к предмету, расширение кругозора детей, формирование музыкального

слуха и способности к верному воспроизведению, развитие эмоциональных, творческих качеств ребенка. С помощью музыкальных занятий может быть более успешно решена задача обучения иностранному языку – формирование языковой и речевой коммуникативной компетенции высокого уровня. Чистота интонирования, точность воспроизведения, которая достигается в процессе занятий музыкой, также необходима и для успешного овладения иностранным языком, поэтому важнейшей частью занятий является вокально-хоровая работа. Коллективность в работе является необходимым условием музыкального воспитания для усвоения самой сути иностранного языка. Дети привыкают внимательно слушать друг друга, учатся отличать правильные интонации от неправильных, выразительное исполнение от скучного и тусклого. Исключительную роль в языковом воспитании школьников приобретают такие формы творческой деятельности детей, как музыкально - ритмические импровизации и упражнения. Соединяя музыкальные упражнения с речевыми оборотами, мы создаем возможность для многократного повторения получившегося музыкально-речевого образца и, следовательно, для крепкого усвоения лексики английского языка. С музыкальной поддержкой детям намного легче повторять услышанное, дети становятся более свободными, они не боятся петь и говорить на иностранном языке.

Большое внимание уделяется работе над сюжетными играми и театральными постановками. Творческая активность детей, которая развивается в процессе музыкальных занятий, способствует целеустремленности, находчивости, стремлению к индивидуальным выступлениям в самых различных формах.

Результатом такой работы становятся конкурсы, концерты, спектакли, открытые уроки, творческие мастерские, где дети имеют

возможность самовыражения через любую форму деятельности – доклады на английском языке, обсуждения, творческие программы.

Независимая экспертиза воспитательного проекта школы №1309 как воспитательной системы, проведенная специалистами МИПКРО и Научно-методического центра Юго-восточного административного округа Москвы, подтвердила уровень языкового общения учащихся восьмых классов, адекватный системе федеральной программы по языковому образованию. Школа стала составным структурным подразделением учебно-воспитательного комплекса Южного округа ДОУ-ГОУ «Сабурово».

За годы своего становления воспитательная система школы №1309 обрела параметры детско-взрослой семейно-социальной общины. Опыт соединения воспитательных взаимодействий школы и семьи на базе воспитывающей системы обучения (по формуле «Языки через все расписание, интернациональное воспитание – через диалог культур в школе и семье») был подтвержден и американскими экспертами. Поиски новых форм обучения в процессе экспериментальной работы в школе ведутся по разным направлениям, но объединяются общей задачей – осуществлением обучения языку на интегративной основе с другими предметами. Интеграция дает возможность развивать не только языковые, но и общие способности ребенка.

10.4. Опыт развития московской школы № 1192 как школы воспитания (2000-е годы)*

Тенденции, идеалы, цели развития общества всегда были связаны с целью воспитания человека. Единство воспитания и обучения, прежде

* В подготовке раздела использованы материалы администрации школы: Келейниковой Г.П., Романенковой С.П. и Байковой О.В.

всего, определяет общность целей и целостность в развитии детей. Всё образование должно быть направлено на то, чтобы способствовать развитию личности, для которой характерны прогрессивная ориентация ценностей, свободное сознание, самостоятельность и ответственность. Процесс воспитания в отличие от обучения более сложный и более длительный, так как он вместе с закономерностью интеллектуального развития охватывает и формирование воли и культуры чувств. Развитие личности реализуется главным образом в процессе практической и духовной деятельности, а также в процессе общения. Но для достижения наилучшего результата в воспитании важен системный подход. Необходимость интеграции существующих в образовательном учреждении факторов личностного развития детей привело педагогический коллектив школы к осознанию важности перехода на новый уровень системности в развитии школы и созданию воспитательной системы школы. С 2006 года начинается процесс системного развития школы № 1192 как школы воспитания.

Своей приоритетной целью школа определила личностный рост детей, то есть развитие их позитивного отношения к базовым ценностям нашего общества: человеку, отечеству, земле, миру, знаниям, труду, культуре. Для развития школы как воспитательной системы было принципиально важно согласование целей и ценностей воспитания в педагогическом коллективе. Администрация школы старалась делать это на педагогических советах, методических объединениях, при планировании и апробации ключевых форм и способов организации совместной воспитывающей деятельности детей и взрослых, в процессе организации деятельности объединений системы дополнительного образования и т.п.

Организация процесса воспитания в образовательной организации определяется не только профессиональными целями педагогов, но и целями, интересами, потребностями воспитанников. Для этого:

- в школе была создана диагностическая служба с целью изучения отношения педагогов и учащихся к проблеме развития школы как воспитательной системы, изучения отношения школьников к школе в целях изучения интересов и потребностей детей;

- введена в практику система оценки личного участия каждого ребенка в деятельности класса, школы, а также система коллективного анализа классных и школьных дел детьми и педагогами (С этой целью создана «Карта личного участия», позволяющая ребенку выразить своё отношение к проходящим в школе и классе мероприятиям с помощью цветописы или пиктограммы. Классный руководитель, работая с картами личного участия, имеет возможность проанализировать степень участия класса и позицию каждого ребенка (активный участник, организатор, зритель и др.) в проводимых мероприятиях).

Воспитание ребенка осуществляется преимущественно в его совместной со взрослым и другими детьми деятельности. Педагогический коллектив старался придать большинству видов совместной деятельности детей и взрослых в школе преимущественно не познавательный (как было ранее), а воспитывающий характер. Иницилируя или поддерживая тот или иной вид деятельности, педагоги старались извлечь из него в первую очередь воспитательный потенциал. Исключением является, пожалуй, только учебно-познавательная деятельность, но и здесь реализация воспитательного потенциала стала одной из важнейших задач педагога-предметника. Наибольшее внимание в школе стало уделяться следующим видам деятельности и способам реализации их воспитательного потенциала:

Виды совместной деятельности педагогов и школьников

Виды совместной деятельности	Способы реализации воспитательного потенциала
1. Проблемно-ценностное общение	1. Обсуждение с представителями разных поколений нравственно-этических проблем, проблем профессионального выбора учащихся с представителями разных поколений. 2. Использование на уроках открытых образовательных технологий. 3. Коллективный просмотр кинофильмов, театральных постановок и т.д. с последующим обсуждением 4. Организация межвозрастного и неформального общения между учащимися и учителями (школьные сборы, тематические деловые и ролевые игры).
2. Социально-преобразующая деятельность	1. Добровольческие акции для детских домов, социального дома ветеранов, для жителей микрорайона и т.д. 2. Постоянное сотрудничество с советом ветеранов микрорайона, советом ветеранов социального дома, благотворительной

	организацией «Миссия», детским домом, детскими садами микрорайона. 3. Шефская помощь ветеранам войны, вдовам, проживающим в микрорайоне.
3. Познавательная деятельность	1. Создание условий для повышения познавательной активности школьников и развития их ценностного отношения к знаниям (предметные игры по параллелям, предметные недели, заочная школьная олимпиада, Школьная конференция «Открытие»). 2. Раскрытие творческого потенциала учащихся через проектную деятельность (школьный конкурс проектно-исследовательских работ). 3. Формирование готовности к профессиональному самоопределению. 4. Деятельность школьного музея творчества детей и взрослых.

Системообразующей для школы стала социально-преобразующая деятельность. Для полноценного и педагогически целесообразного

осуществления этой деятельности в школе уже созданы определенные предпосылки:

- сложились традиции сотрудничества школьников с советом ветеранов микрорайона, благотворительными общественными организациями;

- сохраняются и развиваются тимуровские традиции – учащиеся оказывают шефскую помощь ветеранам войны, вдовам, проживающим в микрорайоне, ветеранам войны и труда, проживающим в социальном доме;

- учащиеся школы участвуют в экологических и социальных акциях в микрорайоне и становятся их организаторами сами;

- при школе работает трудовая бригада старшеклассников;

- развивается сотрудничество между старшими и младшими параллелями; старшеклассники являются организаторами дел как для сверстников, так и для младших школьников;

- учащиеся школы разрабатывают и реализуют интересные социальные проекты, такие как «Мы – тимуровцы», «Школьные традиции», «Мой друг в детском доме» и др.

Социально-преобразовательная деятельность стала привлекательной для большинства школьников, так как:

- позволяла ребенку реализовать собственные интересы и способности;

- давала возможность расширить круг общения детей и получить навык межвозрастного общения и общения с людьми разных социальных групп;

- позволяла почувствовать себя нужным и востребованным;

- давала возможность получить удовлетворение от совершенного значимого для других людей дела.

Социально-преобразующая деятельность школьников позволяла решать основные воспитательные задачи. В частности включение в эту деятельность детей способствовало:

- приобретению ими опыта реальной социальной деятельности и расширению знаний ребенка о социальных нормах;
- развитию и формированию ценностного отношения к собственной жизни, окружающему миру и окружающим их людям;
- приобретению ими опыта ценностно окрашенного социального действия;
- развитию умений школьников принимать других людей с их мировоззрением, культурным уровнем, образом жизни.

Результат воспитания школьника во многом зависит от той позиции, которую он сам занимает по отношению к школе. Педагоги школы решили изменить сложившуюся ранее ситуацию отстранения школьников от своего образовательного учреждения и доминирования их пассивной иждивенческой позиции по отношению к происходящему в школе («нам сообщили», «нам велели сделать», «для нас провели» и т.п.). Для развития субъектной позиции школьников по отношению к своему образовательному учреждению было решено перейти от имитирующей модели детского самоуправления (имитирующей пирамиды политической власти взрослых) к деятельностной модели детско-взрослого самоуправления, основанной на коллективном планировании, организации, проведении и анализе детьми и взрослыми основных совместных внеурочных дел. Данную модель применительно к школе можно представить следующим образом:

- высший орган детско-взрослого самоуправления – Общешкольная конференция;
- управляющий совет (Совет школы) – коллегиальный орган, в который входят представители от родительской общественности,

учащихся, педагогического коллектива и сотрудников школы, общественных организаций.

- в классных коллективах 5 – 11-х классов созданы советы дел классов.

- при Совете старшеклассников (учащиеся 9 – 11-х классов) работает Совет организаторов дел 5 – 8-х классов (СОД).

- в школе создан Школьный пресс-центр (ШПЦ), состоящий из представителей учащихся 5 – 11-х классов. Пресс-центр рекламирует, освещает события и дела, которые проходят в школе.

- при организации и проведении больших общешкольных дел создается временный совет дела (ВСД), в который входят учащиеся, родители, педагоги.

- в 1 – 4-х классах действует система чередования творческих поручений.

Коллектив – это среда и одно из важнейших условий воспитания ребенка. Поэтому существующее в школе сообщество педагогов и школьников постепенно превращалось в единый общешкольный коллектив, характеризующийся единством организации и психологической общности входящих в него членов и отличающийся гармонизированными деловыми и неформальными отношениями между взрослыми и детьми. Формированию общешкольного коллектива способствовали:

- Добротворческие, социально-значимые акции, в которых участвуют учащиеся, педагоги и родители.

- Общешкольные коммунарские сборы, создающие особую атмосферу уважения, дружбы, сотрудничества в общешкольном коллективе.

- Совместные дела, часы общения для старших и младших (гостёвки).

➤ Развитие деятельности школьного музея творчества детей и взрослых.

➤ Сохранение и развитие школьных традиций:

- Дни рождения классов;
- Акция «Украсим школьный дворик»;
- Общешкольный праздник День рождения школы;
- Создание силами школьников и родителей ежегодного Школьного альманаха;
- Школьная Ярмарка, в подготовке, проведении и организации которой принимают участие дети, учителя, работники школы, родители;
- Чествование, уважительное отношение и использование школьных символов: гимна, флага, герба;
- Спортивные соревнования между учащимися и педагогами по стрельбе, волейболу, футболу, «Супер-веселые старты» и др.;
- Общешкольные концерты для родителей, педагогов, работников школы, ветеранов войны и труда микрорайон;
- Школьный значок «Гордость школы», «За преданность школе» для учащихся, педагогов и родителей;
- Семейный турнир «Папа, мама я – спортивная семья».

К осуществлению воспитательной деятельности педагога подталкивает его собственная профессиональная позиция воспитателя, которую можно представить как способ реализации им своих базовых ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребенка. Поэтому школа стала ориентироваться на формирование у педагогов профессиональной позиции воспитателя. Развитие этой позиции происходило в процессе:

- проведения нетрадиционных педагогических советов, проблемных семинаров, семинаров-практикумов и т.п.;

- работы творческой экспериментальной группы по разработке и апробации новых форм работы;
- коммунарских сборов;
- проведения командных курсов повышения квалификации для классных руководителей;
- разработки методического обеспечения воспитательного процесса и внедрения новых форм работы с детским коллективом.

Приоритетом в деятельности администрации стали вопросы воспитания. Приоритетные управленческие шаги были направлены на максимальное использование воспитательных возможностей различных видов совместной деятельности детей и взрослых, их делового и неформального общения, предметно-эстетической среды школы, ее социокультурного и природного окружения. Для этого в управленческий цикл (планирование, организация, мотивация и контроль) были внесены следующие изменения.

- осуществлен переход на четырехуровневое планирование (общешкольный план организации совместной воспитывающей деятельности педагогов и школьников, план внутришкольного повышения квалификации педагогов в сфере воспитания, планы работы с классами и, по возможности, индивидуальные планы саморазвития школьников);
- скорректированы должностные инструкции и структура функциональных обязанностей педагогов, осуществляющих воспитательную деятельность;
- разработана система стимулов и поощрений для педагогов, осуществляющих воспитательную деятельность.

Организован регулярный контроль:

- развития личности школьников как главного показателя результативности воспитательной системы;

- развития детских коллективов в классах и объединениях системы дополнительного образования в школе (диагностика развития коллектива);
- сформированности профессиональной позиции воспитателя у педагогов школы (диагностика профессиональной позиции педагога-воспитателя).

Проведенная экспертиза школы как воспитательной системы показала, что наблюдаются положительные тенденции развития воспитательной системы. Об этом свидетельствует ряд показателей. Значительная часть педагогов приоритетными для себя считают цели воспитания детей. Большинство видов совместной деятельности детей и взрослых приобрело воспитывающий характер. Кроме того, выделяются основные виды деятельности, такие как социально-преобразующая, проблемно-ценностное общение, познавательная. Социально-преобразующий характер деятельности весьма значим для детей и взрослых нашего школьного сообщества, отражает их коллективные потребности, а потому стал для нас системообразующим. Заметно развиваются инициатива и самостоятельность школьников, всё большую роль приобретает детско-взрослое самоуправление, повышается уровень развития субъектной позиции детей по отношению к школе. Педагогами и учащимися школы активно осваивается и используется для решения воспитательных задач внешняя среда. Несомненно, важным является то, что и управленческие шаги направлены на максимальное использование воспитательных возможностей школы. Школьный коллектив объединен общей целью, общей деятельностью, творчеством, т.е. сложилось единое, целое содружество детей и взрослых.

**10.5. Опыт развития гимназии № 33 г. Ульяновска
как школы воспитания
(2010-е годы)**

Педагогический коллектив МБОУ гимназии №33 города Ульяновска постоянно работает над развитием содержания современного социального воспитания, внедряет актуальные методы и технологии общего образования, активно использует рефлексивные приемы. Их использование позволяет выйти на переосмысление возникающих проблем и полученных результатов.

Воспитательная система гимназии – это открытое развивающееся пространство взаимодействия педагогов, гимназистов, выпускников, родителей, окружающего социума на основе сотрудничества, творчества, детско-взрослой общности, со-бытия.

В результате этого в образовательном пространстве гимназии появляются следующие достижения:

- поддерживаются и укрепляются важные для воспитания и социализации школьников традиции;
- формируется демократический уклад школьной жизни;
- прорабатываются и используются формы коллективной творческой деятельности;
- проектируются и реализуются дела, направленные на проявление со-бытийной детско-взрослой общности;
- удерживаются положения ФГОС о значимости формирования гражданской идентичности школьников, что возможно, когда школьник ощущает свою причастность к истории страны и ее людям. Причастность возникает в непосредственном со-бытийном эмоциональном и смысловом проживании с другими значимых вех истории, событий современности.

Педагогов объединяет стремление воспитать в детях гуманистическое ценностное отношение к миру, к другим людям, к самому себе. При этом ими осознается опасность формирования антиценностных отношений личности к важнейшим сферам бытия, к историческим событиям жизни народа и страны.

Целью развития школы как школы воспитания стало создание условий для проявления и проживания детско-взрослых общностей, стимулирующих субъектность учащихся, их осознанную самореализацию в жизни, обществе и профессии.

Детско-взрослая общность направляет развитие личности обучающегося, формирование его ценностных ориентаций, гуманистического отношения к себе, к другим, к миру, становление целостной социокультурной идентичности, гражданской идентичности, способствует ценностному самоопределению и самореализации.

Детско-взрослая общность является тем важным условием, которое направляет развитие личности именно в нравственном отношении: показывает ценность человеческого общения, дружбы и взаимопонимания, важность ценностно-смыслового единства с другими; поощряет в личности развитие самостоятельного убеждения и уважения собственного достоинства; принуждает уважать свободу другого, его взгляды и позицию, достоинство чужой личности.

Выстраивая условия для такого взаимодействия, основанного на взаимном доверии и уважении участников, педагог стимулирует самоопределение воспитанника, проявление его личной позиции, поддерживает формирование и реализацию субъектности на всех уровнях (субъект действия, деятельности, жизнедеятельности), инициативы и ответственности, осознанного отношения к себе, к другим людям, к миру.

Задачи развития школы как школы воспитания. Такими задачами в гимназии № 33 стали следующие:

- поддерживать и укреплять важные для воспитания и социализации школьников традиции гимназии, обеспечивать вариативность возможностей воспитательной системы гимназии через формируемые условия и используемые технологии, направляющие

формирование индивидуальной траектории развития личности ребёнка, с учётом его потребностей и способностей;

- совершенствовать условия выявления и поддержки одаренных детей, детей с ОВЗ;

- развивать педагогические формы и методы, стимулирующие субъектность воспитанников, включение и самореализацию их в разнообразной деятельности: интеллектуально-познавательной, трудовой, общественно-полезной, краеведческой, художественно-творческой, физкультурно-спортивной, игровой на основе использования потенциала системы внеурочной деятельности;

- ориентироваться на проявление демократического уклада школьной жизни, моделировать и реализовывать условия для проявления со-бытийных детско-взрослых общностей, направляющих формирование гражданской идентичности школьников, стимулирующих развитие субъектных качеств учащихся (умение осознанно сотрудничать, работать совместно с другими; проявлять инициативу и действовать самостоятельно, активно и ответственно, мобилизуя необходимые ресурсы, проектируя и оценивая свой результат, его последствия, владеть рефлексивными приемами на доступном возрастном уровне);

- поддерживать детские общественно-культурные инициативы, привлекать детей к осознанному участию в делах социально-значимых, познавательных, творческих, культурных, краеведческих, благотворительных, помогать в организации детских проектов в русле волонтерского движения;

- выстраивать продуктивное взаимодействие с родителями, проявляя и поддерживая их субъектную позицию по отношению к образовательным процессам гимназии, создавать партнёрские отношения относительно воспитания и развития каждого конкретного ребенка.

Решая данные задачи коллектив гимназии сосредоточил свои усилия на моделировании системного, демократического открытого образовательного пространства, на совершенствовании системы воспитательной работы гимназии, на преобразовании организационно-управленческих механизмов, на формировании рефлексивных компетентностей педагогов и школьников.

Началом развития гимназии в этом направлении стало проведение опытно-экспериментальной работы, целью которой было – определить и обосновать теоретические и методические основы функционирования детско-взрослой общности как фактора воспитания и развития субъектности школьников. Проводилась работа по моделированию условий для проявления детско-взрослой общности в школе, через организацию общешкольных событий.

В частности, ежегодно стал проводиться «День старшеклассников». В задачи дня входило – создать условия для межпозиционного открытого взаимодействия педагогов и школьников. На первом сборе это проходило через игровую ситуацию и игровые имена, которые позволили «пошатнуть» традиционный стиль общения педагогов и школьников, задать ситуацию равенства как участников. Для ребят приход на сбор был добровольным выбором. Сбор назывался «Родмир» - рождение мира Я и мира МЫ. Работа строилась вокруг открытого общения, прояснения извечных жизненных ценностей, через рефлексивные процессы и самоопределение участников. Для педагогов в «Дне старшеклассника» стало открытием возникшая общность с ребятами, близость жизненных позиций, а самым удивительным – глубина мыслей гимназистов на заключительной рефлексии и реалистичность предлагаемых ими изменений в школе.

По результатам дня пришло понимание, что такой день как модель «открытого ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей»

задает условия для проявления со-бытийной детско-взрослой общности между учителями и школьниками, стимулирует проявление их активной позиции, развитие субъектных качеств, вносит эталон человеческих отношений в пространство школьной жизни. Стала значимой и идея моделирования таких ситуаций в жизни школы. Была создана творческая лаборатория педагогов по моделированию условий для проявления детско-взрослой со-бытийной общности (на уроке, в классе, в мероприятиях на параллель, общешкольных делах), где возможно получить значимый опыт ценностно-смыслового взаимодействия.

«День старшеклассника» стал традицией, его готовит творческая группа педагогов школы, старшеклассников и выпускников. В этом деле участвуют не только педагоги и ученики гимназии, но и выпускники, гости из других школ города и области. Данное дело запустило демократические процессы в других областях школьной жизни. Постепенно меняется позиция старшеклассников, трансформируются органы самоуправления во всех параллелях, школьники участвуют в педагогических советах, активно проявляют инициативы по улучшению школьной жизни.

В начальной школе стали проходить 3-х дневные сборы – «Город Солнца» (отдельно для параллелей 2, 3 и 4 классов). В школе стали развиваться и межвозрастные связи и отношения.

В подростковой параллели традиционной стала «Ярмарка вакансий», которую проводят ученики 10 и 11 класса для 8 и 9 классов, а также общешкольная научная конференция для учеников 6 – 11 классов.

Выросло количество членов школьного самоуправления - от обязательного формального присутствия по 2 человека от класса до открытого Совета, где присутствует от 1 до 10 человек от класса. На первое заседание Совета Самоуправления приходит до 20 % всех старшеклассников, затем эта цифра может меняться, но каждый активен,

готов участвовать в общих делах, ищет способы самореализации и помощи другим, исходя из своих сил и возможностей.

В 2011-2012 учебном году на первом заседании Совета Старшекласников встал вопрос о выборах президента. Две недели проводились дебаты на странице актива в социальных сетях, члены Совета Старшекласников разбились на группы по параллелям и разрабатывали модель будущего Совета. В результате большинством голосов была выбрана парламентская система Совета Самоуправления, где на каждое мероприятие создается творческая активная группа, желающая его готовить и проводить.

Самоуправление – это важный механизм взросления школьников, импульс для налаживания открытых отношений. В нем проявляется право ребят самостоятельно влиять на школьную жизнь, собственными силами вести управление ее отдельными делами и событиями. Участие в школьном самоуправлении имеет большое значение для ребят, ученики 9 классов (которые входят в Совет Самоуправления) отмечают, что они мечтали об этом с 6 класса. Подтверждение находим и в ответах выпускников и старшекласников: «... самоуправление оказывало большое влияние. Мне нравилось участвовать во всем этом, проводить мероприятия, придумывать их. Этот опыт изменил мою жизнь»; «...оно дает шанс быть услышанной, ощущаешь, что что-то значишь для других, что-то меняешь»; «... помогает реализоваться, проявить себя, свою инициативу, почувствовать ответственность, учит быть более активным и смелым»; «... это шанс проявить себя, изменить жизнь в школе к лучшему, открыть в себе новые возможности».

Постепенно в гимназии возник запрос педагогов и школьников на проработку положения об Общешкольном Совете (и других органах демократической власти), возможно общешкольной конституции. С 2013 года в школе целенаправленно стала проводиться демократизации

школьной жизни. Опишем ее отдельные этапы, как отдельные школьные события.

Все началось со «Дня старшеклассника» в январе 2013. Здесь возникла идея создать свою школьную конституцию, договориться с педагогическим коллективом школы о правах и свободах школьников, учителей, о мерах регламентации, регулирования недопустимого поведения детей и взрослых. Индивидуально, в группах с последующей защитой проработали три важных направления: права и свободы школьника, свобода и обязанности учителя, возможные пути регламентации, управления данными процессами».

После школьники вышли на педагогический совет со следующими предложениями для обсуждения с педагогами: права школьника, обязанности школьника, обязанности и свободы педагога, возможные ходы регламентации школьной жизни. Педагоги и старшеклассники разбились на пять групп, и каждая обсуждала предложения ребят. Реакция педагогов была очень разной, но главное, в школе зародилась новая, объединяющая всех идея. В решение педагогического совета было включено – доработать предложения школьников, провести в следующем учебном году общешкольную конференцию, где можно будет принять отдельные позиции.

Весной 2014 провели «Большой КУШ» (Конструирование Уклада Школы), где участвовали ученики из 8-11 классов, 18 педагогов гимназии (в основном классные руководители старших классов) и администрация. В групповой работе были разработаны предложения по изменению школьной жизни: в школе должна появиться общешкольная конституция (в которой будут обозначены права и обязанности школьников и педагогов); общешкольная конфликтная комиссия (которая будет разбирать проблемные ситуации в школе, возможные конфликты между отдельными субъектами); Общешкольный Совет (предложено провести референдум по

выбору членов Общешкольного Совета). Кроме того, было решено начать проводить общешкольные конференции 1 раз в год и активизировать работу школьных СМИ (радио, ТВ, газета, объявления).

В сентябре 2014 было принято решение провести «Корчаковский сбор». Основная задача сбора – запустить по школе «волну», которая бы привела к подготовке общешкольной конференции, отражающей интересы и позиции всех субъектов школьного пространства (школьников всех параллелей, педагогов, родителей и пр.). Почему сбор назвали Корчаковским? Образ Януша Корчака отражает лучшие человеческие качества и стремления. Кроме того, Януш Корчак отстаивал права ребенка, писал о работе плебисцита в «Нашем доме», разрабатывал кодекс законов для него. Сбор было решено сделать для всей школы, пригласить ребят из параллелей с третьего по одиннадцатый класс. В подготовку сбора включились старшеклассники и выпускники школы. В результате Корчаковского сбора появился Манифест как призыв от участников сбора ко всем «жителям» школы. Манифест был опубликован в школьных СМИ, группы участников сбора ходили по классам и рассказывали про сбор, настраивали на общешкольную конференцию.

Сама же конференция прошла очень быстро. От классов (с 4 по 11) были представлены делегаты по 3 человека. Они активно работали в секционных заседаниях. Работа в секциях строилась через открытое обсуждение значимых для школьников и педагогов положений.

Происходящие в гимназии изменения можно отразить в следующей таблице:

Элементы школьной жизни	Что изменяется
Педагогический совет с	Степень активности педагогов, их

участием старшеклассников	рефлексивные способности
Работа с родителями	Выход родителей на сотрудничество с гимназией, единое видение задач и способов поддержки развития и взросления ребенка
Сборы в начальной школе	Проявление субъектных качеств школьников, развитие межвозрастных связей и отношений в гимназии, развитие демократического уклада школы
Совет Самоуправления	Проявление детских инициатив, самостоятельности и ответственности школьников
Работа над проектом под руководством старшеклассников	Проявление субъектных качеств школьников, развитие межвозрастных связей и отношений в гимназии, формирование межпредметных связей, всех групп УУД
Концерт 10-х для 11-х	Проявление общего ценностно-смыслового пространства, общих гуманистических ценностей
Общешкольная конференция	Проявление общего ценностно-смыслового пространства в гимназии, субъектных качеств школьников, формирование гражданской идентичности учащихся
Сбор старшеклассников	Проявление субъектности школьников, коммуникативных и регулятивных УУД, способности к самоопределению, рефлексии. Стимулирование гражданской

	позиции.
Работа научно-методического семинара для педагогов	Способность педагогов осознать и сформулировать свою проблему, перевести ее в задачу профессиональной деятельности

Литература

1. Караковский В.А. История воспитательной системы обычной школы // Школа воспитания: 825-й маршрут / Под ред. В.А.Караковского, Д.В.Григорьева, Е.И.Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
2. Сидоркин А.М. Становление воспитательной системы школы № 825: взгляд исследователя // Школа воспитания: 825-й маршрут / Под ред. В.А.Караковского, Д.В.Григорьева, Е.И.Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
3. Сорока-Росинский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000.
4. Шахова Т.С., Рогачева А.И., Кукленко Н.И. Сбор как пространство развития личности // Школа воспитания: 825-й маршрут / Под ред. В.А.Караковского, Д.В.Григорьева, Е.И.Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
5. Ширвиндт Б.Е., Коваль М.Б., Трубачева М.Е. Педагогический дневник пионерской дружины имени А.С.Макаренко. М.: «Просвещение». – 1969. – 79 с.