

Григорьев Д.В., к.пед.н.,

Куприянов Б.В., к.пед.н.

Степанов П.В., к.пед.н.,

## **Управление развитием воспитательной системы образовательного учреждения**

Буквально на протяжении жизни нескольких поколений ученых XX века классический тип рациональности сменился сначала неклассическим, а затем и постнеклассическим. Установки, характерные для классического типа науки – безусловное стремление к объективности, отношение к случайности как досадной помехе закономерности; однозначное признание деструктивности хаоса и конструктивности порядка; утверждение линейности, безальтернативности развития; абсолютизация причинно-следственных связей. Неклассическая наука уже основывается на вероятностном стиле научного мышления, она сознает, что случайность и неопределенность коренятся в самой природе вещей. Осознается значимость позиции наблюдателя при изучении реальности. Рождение системного подхода дополняет вероятностное видение мира такими важнейшими элементами, как сложность, целостность, целенаправленность. От системного подхода дорога научного разума идет к постнеклассической рациональности, для которой характерно понимание конструктивной роли хаоса, нелинейности и неравновесности развития.

В этой поразительной воображении ситуации педагогика удивительным образом остается почти всецело принадлежащей классическому типу рациональности. И теория воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова) как неклассическая теория (содержащая и элементы постнеклассики), занимает уникальное, прорывное место в педагогическом знании.

Воспитательная система рассматривается как «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, отношения, материальная база, освоенная коллективом окружающая среда) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» (Л.И. Новикова).

В этом определении заявлен основной пафос теории воспитательных систем.

Во-первых, сразу понятны «корни» теории воспитательных систем. Они – в теории и практике воспитательного коллектива А.С. Макаренко. Помимо силы *личности* воспитателя, есть еще воспитательная сила *общности* значимых для человека людей. Коллектив – то целое, которое не равно сумме входящих в него личностей. Именно в силу этой целостности коллектив способен уникальным образом влиять на каждого его субъекта.

Во-вторых, очевиден междисциплинарный характер теории воспитательных систем. Через понятие социального организма она связана с философскими и социологическими теориями, через психологический климат – с психологическим знанием.

В-третьих, непреходящая ценность этого определения в том, что оно применимо к любой общественной институции – будь то образовательное учреждение (от детского сада до университета), спортивный клуб, детское общественное объединение, исправительно-трудовое учреждение и т.д. – на базе которого ставится задача выращивания «организма» воспитательной системы.

Теория воспитательных систем первоначально формировалась в рамках методологии, где воспитание рассматривалось как единство образования, организации социального опыта юных и индивидуальной помощи им в решении возрастных задач, то есть, как фиксировалось в учебниках педагогики позднесоветского периода, «воспитание в «широком

педагогическом смысле». Понятие воспитательной системы в таком случае получало статус основного объяснительного понятия при описании школьной реальности.

Складывалась следующая неформализованная типология:

- воспитательные системы (школы, в которых целостно решаются задачи образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи юным);

- воспитательные несистемы (школы, в которых процессы образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи юным не увязаны в целостность, разрознены, не образуют социального организма);

- невоспитательные системы (например, школы – дидактические системы, сосредоточенные на целостном освоении только задач образования, но не уделяющие должного внимания организации социального опыта юных; в теории воспитательных систем дидактические системы всегда описывались критически из-за нецелостного восприятия ребенка, редукции его к роли ученика);

- невоспитательные несистемы (школы, в которых все составляющие воспитания – образование, организация социального опыта, индивидуальная помощь – фрагментированы).

Парадигмальный сдвиг в теоретической педагогике, выход на первый план категории и феномена образования, которое стали рассматривать и как всеобщую культурно-историческую форму становления и развития сущностных сил, фундаментальных способностей человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, и как форму общественной практики, особую социальную инфраструктуру, пронизывающую все другие социальные сферы, и тем самым обеспечивающую целостность общественного организма, заставляет переопределить методологические основы теории воспитательных систем.

Сегодня все более утверждается позиция, что образование – это т.н. рамочный процесс, в котором разворачиваются четыре других процесса:

- воспитание (целенаправленное влияние на развитие мотивационно-ценностной сферы человека);

- обучение (целенаправленное влияние на развитие знаково-операционной сферы человека);

- социализация (ребенок в образовательной системе подвержен не только управляемой (воспитание и обучение), но и стихийной социализации: он проводит значительную часть времени в свободном общении с другими учащимися, воспринимает образы взрослых и выбирает образцы для подражания, участвует в неформальной структуре отношений в рамках тех групп и коллективов, в которые входит, и т.д.);

- взросление (каждый ребенок в рамках той или иной образовательной системы проходит определенные возрастные этапы; в традиционной школе присутствие процесса взросления отражает формула «учет возрастных особенностей учащихся», в ряде инновационных образовательных систем ставится задача «перевода» детей из возраста в возраст, «конструирования» возраста средствами образования).

Все четыре процесса должны реализовываться в любой образовательной системе. Однако очевидно, что одновременное активное движение образовательной системы сразу по всем направлениям является чересчур затратным, приводит к распылению сил и ресурсов. Буквально по законам военной стратегии и теории управления для эффективного развития школы необходим выбор ведущего, «прорывного» направления движения, той базовой формы процесса образования, которая подобно «локомотиву» повела бы за собой остальные «вагоны» образовательного «поезда».

По мнению В.И. Слободчикова, это уже происходит в практике современного российского образования. Независимо от своего формального статуса (общеобразовательная школа, гимназия, лицей, Центр образования и

т.д.) появляются «школы обучения», «школы воспитания», «школы взросления», «школы социализации». В «школе обучения» базовую роль играет процесс обучения, а остальные процессы – воспитание, взросление, социализация – являются дополнительными по отношению к нему. В «школе воспитания» базовая роль принадлежит воспитанию, именно оно «пронизывает» и «привязывает» к себе остальные формы процесса образования. Тот же принцип реализуется и в школах взросления и социализации.

Опираясь на этот подход, мы пришли к следующему выводу: «школа воспитания» и есть, по сути, воспитательная система школы, как ее рассматривают создатели теории воспитательных систем. (Также можно говорить о «школе обучения» как дидактической системе, о «школе социализации» как социализирующей системе, о «школе взросления» как системе взросления.)

*То есть, воспитательная система школы – это школа, в которой базовой формой образовательного процесса является воспитание, а остальные процессы – обучение, взросление и стихийная социализация – дополнительные по отношению к нему (обусловлены им и влияют на него).*

Создавая социальный организм воспитательной системы (впрочем, как и систему любого другого типа) на базе школы мы придаем ей «лица необщее выражение», формируем особое *качество* (воспитывающее) образования человека в школе, расставляем акценты в целостном образовательном процессе.

Повторим еще раз: школа как воспитательная система – это такая образовательная система, в которой системообразующим является *процесс воспитания*, именно вокруг него собираются, объединяются другие образовательные процессы – обучение, социализация, взросление, именно он является «локомотивом» развития школы. Процесс воспитания не подавляет другие образовательные процессы, не отменяет их, а именно собирает их в

целое, преобразует их, придает им воспитывающую направленность. Начинает действовать принцип дополнительности, когда какие-то проблемы и сбои в одном процессе преодолеваются с помощью работающих механизмов другого процесса (например, как отмечает В.А. Караковский, случившийся в его школе в середине 80-х годов кризис учебного процесса был успешно преодолен средствами коллективно-творческой деятельности, наработанными во внеучебной сфере). В результате меняется не только то, что традиционно принято называть «воспитательной работой», а жизнь школы в целом.

Создатели теории воспитательных систем, судя по текстам, с самого начала опасались, что воспитательную систему станут рассматривать как некую особую «воспитательную» часть учебно-воспитательного процесса, как аналог т.н. системы воспитательных мероприятий. И опасения эти были не напрасны. Как только теория воспитательных систем приобрела популярность, указанная подмена стала массовой.

Поэтому сегодня крайне важно зафиксировать: *воспитательная система школы – это школа как воспитательная система*, а не некая часть школы. В выражении «воспитательная система школы (детского сада, института, военного училища и т.д.)» указывается на объект – школу (детский сад, институт, военное училище и т.д.) – на базе которого создается воспитательная система.

Чтобы лучше понять специфику воспитательной системы школы как типа образовательной системы, сравним ее модельное описание с описанием двух других типов – обучающей и социализирующей систем. Заметим, что речь пойдет именно о модельных описаниях школ, к тому же школ, ориентированных на гуманистические ценности. В основу модельных описаний положены следующие критерии:

- какие цели приоритетны в школе;
- каков характер совместной деятельности детей и взрослых;

- каков характер взаимоотношений между субъектами системы;
- каков характер взаимоотношений школы с окружающей средой;
- каковы приоритетные направления управленческой деятельности в школе.

*В школе как обучающей системе* приоритетным является получение детьми знаний, умений, навыков. Но речь здесь идет не только о простом их усвоении. Хорошая школа обучения ориентирована на то, чтобы эти знания, умения и навыки смогли стать базой дальнейшего их творческого применения школьниками. В школе обучения большинство видов совместной деятельности детей и взрослых носит познавательный характер. Системообразующей, конечно, в большинстве случаев является учебно-познавательная деятельность. Во внеучебное же время предпочтение отдается разного рода экскурсиям, исследовательским экспедициям, познавательным тематическим вечерам, посещениям всевозможных выставок, музеев, галерей. Игровая деятельность также носит познавательный характер – в школе проводится множество викторин, конкурсов, олимпиад, интеллектуальных игр. Трудовая деятельность здесь тяготеет больше к учебно-производственной. Научиться, сформировать умение, овладеть этой деятельностью – вот задача участия в ней.

Педагоги в такой школе – в первую очередь учителя. Здесь ценятся, главным образом, их профессиональные качества как преподавателей, прекрасное знание своего предмета, умение провести интересный урок на высоком уровне.

В такой школе господствует академическая атмосфера. Это настоящее царство знаний. Здесь формируется культ знаний и поддерживается высокий авторитет учителя как носителя этих знаний.

Между взрослыми и детьми в школе обучения преобладают в основном деловые отношения – ведь именно они обеспечивают достижение учебных задач. Неформальные отношения (особенно те, что складываются в детской

среде) становятся объектом особого внимания в школе, если они вступают в противоречие с отношениями деловыми и мешают учению.

По отношению к окружающей среде школа обучения, как правило, стремится стать закрытой системой – правда, далеко не всем это удается. Образ окружающего социума в такой школе (и особенно в педагогическом коллективе) чаще негативный. Контакты со средой минимальны и в большинстве своем носят случайный характер, так как это тоже отвлекает от решения главных – учебных – задач. К тому же в окружении школы не так уж и много партнеров, которые в деле обучения могли бы работать заодно со школой, на таком же высоком профессиональном уровне. Известно же, что неплохих результатов в обучении детей добиваются (и добивались, например, в дореволюционной России) элитные учреждения закрытого типа.

Приоритетные управленческие шаги в школе как обучающей системе лежат в сфере обучения и преследуют цели сделать эту сферу эффективной и результативной, престижной в глазах детей и родителей, привлекательной в плане использования дополнительных ресурсов.

«Знание – сила», «Ищи, пытайся, узнавай», «Чем больше я узнаю, тем больше понимаю, что знаю мало» – такого рода изречения могли бы стать девизами, отражающими дух этой школы.

*В школе как социализирующей системе* на первый план выходит цель – адаптировать ребенка к современному, сложному и многоликтому обществу, научить его жить в нем, самоопределяться в его противоречиях и альтернативах. А потому и различные виды совместной деятельности взрослых и детей характеризуются здесь тесной связью с жизнью, ориентированностью на потребности современного общества. В учебной деятельности, например, много внимания уделяют тем предметам, которые пригодятся выпускникам в их взрослой жизни – праву, экономике, политологии, информатике. Если это игры, то игры, имитирующие мир взрослых и социальные процессы, происходящие в нем – избирательные



кампании, выборы, парламентские дебаты, бизнес-игры и т.д. Если это труд, то тот, который престижен, социально востребован и оплачиваем. В школе создается атмосфера, максимально приближенная к реальной жизни за ее пределами. Здесь широко распространены органы ученического и педагогического самоуправления, школьные средства массовой информации, нормотворчество учащихся.

В школе социализации поддерживаются равноправные отношения между взрослыми и детьми, стимулируется индивидуальная активность школьников, их самореализация и самовыражение. Здесь одинаково развиты и деловые, и неформальные отношения. Педагоги такой школы – в первую очередь, партнеры детей, хорошо ориентирующиеся в современной культуре, знающие молодежную субкультуру, умеющие создавать для школьников ситуации самоопределения и уважающие свободу этого самоопределения. Можно сказать, что свобода самоопределения ребенка считается здесь самоценной. Отношения педагогов и детей в школе социализации часто характеризуются максимально возможным невмешательством первых в самоопределение вторых.

Школа как социализирующая система является открытой системой. Она активно включается в процессы, происходящие за ее стенами, – через социальные проекты, акции, экскурсии в госучреждения, встречи с представителями власти и гражданского общества. В нее открыт доступ представителям различных общественных организаций, религиозных конфессий, политических движений. Здесь школьнику предоставляется возможность мировоззренческого (нравственного, религиозного, политического) самоопределения в хаосе современной общественной жизни при ограниченном влиянии на этот процесс педагогов.

Приоритетные управленческие шаги в школе социализации направлены на то, чтобы сделать образовательное учреждение своеобразным полигоном, экспериментальной площадкой, где отрабатываются навыки

социального взаимодействия, где открываются широкие возможности для свободного самоопределения ребенка, где снимаются препятствия на пути поиска и отстаивания им своей индивидуальности.

Девизами такой школы, отражающими ее дух, могли бы стать, к примеру: «Самоопределяйся!», «Будь современным!», «Ты хозяин своей судьбы» и т.п.

*В школе как воспитательной системе* считается, что порядочность, интеллигентность, благородство важнее академических знаний или умений встроиться в современную жизнь. 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 деятельность становится системообразующей, то есть такой, вокруг которой собственно и складывается система, вокруг которой налаживаются связи между другими ее компонентами. Учебно-познавательная, спортивно-

оздоровительная, коллективно-творческая 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 функция, а сознательно избранная деятельность, в которой происходит их профессиональная самореализация.

В школе как воспитательной системе пытаются создать атмосферу высокогуманных отношений между людьми – может быть, даже такую атмосферу, которую ребенок в будущем больше никогда не встретит. Школы воспитания, как правило, характеризуются таким особым духом 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, выпускники прежних лет, друзья из других школ и т.д. Здесь часто превалируют коллективистские отношения, сотворчество, сотрудничество, сопереживание, со-бытие детей и взрослых. Ярким примером таких отношений могут являться школьные коммунарские сборы\*, где за короткий промежуток времени действительно создается своеобразная модель идеального общества, в котором преобладают взаимопонимание, взаимопринятие, взаимопомощь. Полученный в школе опыт проживания в таком справедливом сообществе может стать для ребенка неким образцом для выстраивания собственных отношений к миру, к людям, к себе и за пределами школы.

---

\* Такие сборы проводятся во многих школах, но, пожалуй, самые известные из них – коммунарские сборы в 825-й московской школе, директором которой является В.А. Караковский.

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.

«Знание без воспитания – это меч в руках сумасшедшего», «Стань человеком», «Из всех плодов наилучшие приносит хорошее воспитание» – такие изречения вполне могли бы украсить фасад школы как воспитательной системы.

Теперь возможна формулировка **критериев и показателей наличия (факта) воспитательной системы школы** (таблица 1).

Таблица 1.

| <b>Критерии</b>                            | <b>Показатели, характеризующие школу как воспитательную систему</b>   |
|--|---|
| <i>Приоритетные цели</i>                   | Создание условий для развития ценностных отношений школьников к окружающему миру, к другим людям, к самому себе   |
| <i>Характер совместной деятельности</i>    | Совместная деятельность детей и взрослых приобретает воспитывающий характер – иницилируя или поддерживая тот или иной вид деятельности, взрослые стараются извлечь из него воспитательный потенциал   |
| <i>Характер отношений между субъектами</i> | Попытка создать атмосферу высокогуманных 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. Превалируют коллективистские отношения, стремление создать единый общешкольный коллектив   |
| <i>Характер взаимоотношений со средой</i>      | Открытость социальным институтам, способствующим воспитанию детей, и защита от влияния тех, что оказывают на них негативное влияние. Не желая оставлять школьника один на один с социальной стихией, школа задает определенные нравственные рамки его самоопределения               |
| <i>Качество и характер управления системой</i> | 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 и природного окружения |

Система – явление динамичное. **Воспитательная система проходит в своем развитии четыре основных этапа: этапы становления, стабильного функционирования, завершающий этап функционирования и кризис системы.** Показатели системы на каждом этапе ее развития будут иметь разные характеристики.

Поясним на примере показателя «цель». В идеале, а фактически на этапе стабильного развития цель должна быть гуманистична (как уже говорилось выше, мы анализируем воспитательные системы, в основе которых лежат гуманистические ценности), реалистична, являться результатом договора субъектов системы, должна быть освоена и присвоена всеми субъектами. На этапе становления воспитательной системы цель может быть размыта, задана сверху инициаторами создания воспитательной системы, освоена, но не присвоена всеми ее субъектами. Таким же образом может быть охарактеризован каждый показатель воспитательной системы.

Совокупность определенных значений показателей дает возможность утверждать, что выполнен критерий наличия воспитательной системы и критерий *определенного этапа ее развития.*

Представим разработанные нами в ходе исследования значения или характеристики всей совокупности показателей системы на основных этапах ее развития.

**Критерий нахождения воспитательной системы образовательного учреждения на этапе становления**

| <b>Показатели воспитательной системы</b> | <b>Значения показателей, характерные для нахождения системы на этапе становления</b>  | <b>Значение критерия</b>  |
|--|---|---|
| <i>Цель</i>                              | Размыта, задана сверху инициаторами создания воспитательной системы, освоена, но не присвоена всеми ее субъектами   | Если все значения показателей для данной школы совпадают с характерными значениями, то ответ «да» – школа находится на этапе становления; если хотя бы один показатель не совпадает, то необходим дальнейший анализ |
| <i>Деятельность</i>                      | Системообразующая деятельность окончательно не выделена, носит ситуативно-коллективный характер   |   |
| <i>Субъекты</i>                          | Круг субъектов ограничен и представлен, в основном, учащимися и педагогами. Общешкольный коллектив не сформирован, как детский, так и педагогический. Групповые и коллективные субъекты находятся в стадии становления                        |   |
| <i>Отношения</i>                         | Главенствуют эмоционально-психологические межличностные отношения как во взрослой, так и в детской среде, функциональные отношения формируются  |   |
| <i>Взаимоотношения со средой</i>         | Носят стихийный характер, целенаправленного освоения окружающей среды нет   |   |
| <i>Внутреннее управление</i>             | В основном осуществляется на организационно-педагогическом уровне. Не является устойчиво адаптивным, ценностным, целенаправленным, интегративным, мотивационным, демократичным, гуманным, креативным, рефлексивным, носит реактивный характер |   |

*Таблица 3*

**Критерий нахождения воспитательной системы образовательного учреждения на этапе стабильного функционирования**

| <b>Показатели воспитательной системы</b> | <b>Значения показателей, характерные для нахождения системы на этапе стабильного функционирования</b>       | <b>Значение критерия</b>                       |
|--|---|--|
| <i>Цель</i>                              | Сформулирована, конкретизирована в задачах, освоена и присвоена основными субъектами воспитательной системы | Если все значения показателей для данной школы |

|                           |  |  |
|---------------------------|--|--|
| Деятельность              | Системообразующая деятельность выделена, все виды деятельности носят сложный характер и взаимосвязаны между собой. Основные виды деятельности носят коллективный характер: наличие общей цели, разделение функций между участниками деятельности, взаимоконтроль | совпадают с характерными значениями, то ответ «да» – школа находится на этапе становления, если хотя бы один показатель не совпадает, то необходим дальнейший анализ |
| Субъекты                  | Круг субъектов представлен учащимися, педагогами, родителями, взрослыми-непедагогами (ситуативно). Присутствуют индивидуальные, групповые и коллективные субъекты. Общешкольный коллектив сформирован  |  |
| Отношения                 | Деловые функциональные и эмоционально-психологические отношения сориентированы как в детской, так и во взрослой среде  |  |
| Взаимоотношения со средой | Внутренняя среда освоена субъектами (создано внутреннее воспитательное пространство образовательного учреждения); ситуативное активное участие в создании воспитательного пространства следующего уровня   |  |
| Внутреннее управление     | Происходит как на организационно-педагогическом, так и на психолого-педагогическом уровне. Является устойчиво адаптивным, ценностным, целенаправленным, прогностичным интегративным, мотивационным, демократичным, гуманным, креативным, рефлексивным            |  |

Таблица 4

**Критерий нахождения воспитательной системы образовательного учреждения на завершающем этапе функционирования**

| <b>Показатели воспитательной системы</b> | <b>Значения показателей, характерные для нахождения системы на завершающем этапе функционирования</b> | <b>Значение критерия</b> |
|--|---|--------------------------|
|--|---|--------------------------|

|              |  |   |
|--------------|--|---|
| Цель         | Сформулирована, конкретизирована в задачах, освоена и присвоена всеми субъектами воспитательной системы  | Если все значения показателей для данной школы совпадают с  |
| Деятельность | Системообразующая деятельность выделена, все виды деятельности носят сложный характер и взаимосвязаны между собой. Основные виды деятельности носят коллективный характер: наличие общей цели, разделение функций между участниками деятельности, взаимоконтроль. Развивается особый вид деятельности – общественно-педагогическая деятельность  | характерными значениями, то ответ «да» – школа находится на завершающем этапе функционирования, если хотя бы один показатель не совпадает, то необходим дальнейший анализ |
| Субъекты     | Круг субъектов представлен учащимися, педагогами, родителями, взрослыми-непедагогами. Присутствуют индивидуальные, групповые и коллективные субъекты. Школьный воспитательный коллектив переходит в новое качественное состояние: он все чаще выступает как единое целое, как содружество детей и взрослых, объединенных общей, глубоко осознаваемой целью, общей деятельностью, отношениями творческого содружества и общей ответственностью. У большинства школьников и педагогов формируется «чувство школы», сильно развиваются процессы формирования коллективного и индивидуального самосознания |   |
| Отношения    | Деловые, функциональные и эмоционально-психологические отношения соориентированы как в детской, так и во взрослой среде, так и между собой. Рождаются коллективные традиции  |   |



|                           |   |  |
|---------------------------|---|--|
| Взаимоотношения со средой | Внутренняя среда освоена субъектами (создано внутреннее воспитательное пространство образовательного учреждения), осуществляется постоянное активное участие в создании воспитательного пространства следующего уровня. Происходит педагогизация ученической среды: старшеклассники (а затем и учащиеся 7–8-х классов) все чаще принимают на себя чисто педагогические функции, выступая по отношению к младшим в роли воспитателей, а к учителям – в роли коллег |  |
| Внутреннее управление     | Происходит как на организационно-педагогическом, так и на психолого-педагогическом уровне. Является устойчиво адаптивным, ценностным, целенаправленным, прогностичным, интегративным, мотивационным, демократичным, гуманным, креативным, рефлексивным. Возрастает интенсивность самоуправления и саморегуляции   |  |

Хотелось бы обратить особое внимание на формулировку самого критерия: «если все значения показателей для данной школы совпадают с характерными значениями, то ответ «да» – школа находится на этапе становления (стабильного функционирования, завершающем этапе функционирования воспитательной системы), если хотя бы один показатель не совпадает, то необходим дальнейший анализ».

Дадим некоторые пояснения. Совершенно очевидно, что ситуация, когда по всем значениям показателей можно дать утвердительный ответ, уникальна. В реальной практике мы всегда имеем дело с неким приближением к данному значению. Это типичная ситуация для оценки развития объектов в педагогике и особенно в воспитании. Поэтому при рассмотрении процесса развития воспитательной системы образовательного учреждения важны самооценка педагогического коллектива и внешняя коллективная экспертиза, которые в сочетании могут дать более-менее

объективную картину этапа развития воспитательной системы. В некотором плане напряжение в данных обстоятельствах могла бы снять шкала, состоящая из четырех оценок: «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет».

Завершающий этап в развитии воспитательной системы школы – не конец процесса системообразования. Состояние устойчивого равновесия отнюдь не является стабильным, ибо всякая воспитательная система имеет свойство старения. Объективные положительные проявления системы нередко ведут к омертвлению оправдавшего себя опыта, порождают стереотипы, чувство непогрешимости. В этом случае в воспитательной системе возникает торможение. Двигателем системы является постоянный рост социальных потребностей коллектива. Своевременное удовлетворение этих более высоких потребностей предохраняет систему от застойных явлений. Значит, возникает необходимость говорить о четвертом этапе – обновления и перестройки системы, который может приобретать характер кризиса.

Термин «кризисное развитие» в данном случае следует понимать с большой долей условности, ибо на самом деле происходит лишь относительное увеличение дезинтегрирующих явлений, порой просто усиливается поиск нового. В сознании субъекта системы это может и не отразиться. Просто ощущается дефицит новизны, дети в меньшей степени увлекаются творческой деятельностью, появляется состояние усталости у педагогов. И как следствие – не только апатия и разочарование, но и потребность в обновлении основных сфер школьной жизни. Внешние проявления, характеризующие наступление кризисного периода в развитии воспитательной системы, весьма разнообразны. Однако суть их одна: наступают сбои в воспроизводстве традиционных ситуаций, а у какой-то части коллектива возникает недовольство состоянием основных видов деятельности.

Нельзя относиться к кризису как к негативному явлению. Само возникновение кризисных периодов говорит о динамизме воспитательной системы, о том, что она развивается нормально.

Обновление системы может идти двумя путями – революционным и эволюционным. Первый, как правило, вызывается чрезвычайными обстоятельствами в жизни школы, в жизни общества. При эффективном педагогическом управлении воспитательной системой механизмы обновления заложены в самой системе. Хорошо поставленная объективная информация о состоянии и функционировании системы, нацеленность педагогов и ученического актива на постоянный творческий поиск делают обновление системы процессом планомерным, управляемым.

Перестройка или обновление системы может иметь не только прогрессивный, но и консервативный, не только развивающий, но и разрушающий характер. Ведущую роль в этом играют педагогическая концепция, которая лежит в основе системы, адекватность ее перспективам развития общества. Большое значение имеет и доминирующий вид деятельности, являющийся главным системообразующим фактором. Переход от одного вида системообразующей деятельности к другому сам по себе очень сложен, но он менее болезнен, если совершается в рамках одной педагогической концепции. Если же вместе со сменой доминирующей деятельности меняется и педагогическая концепция, это меняет систему коренным образом.

Обновление системы осуществляется за счет инноваций, ведущих к изменениям системы. Эти изменения и поднимают ее на новую ступень.

Разработанные критерии и показатели наличия (факта) и развития воспитательной системы школы являются основой для проведения гуманитарной экспертизы подобного рода систем.

Автор книги «Введение в гуманитарную экспертизу образования» С.Л. Братченко удачно подметил парадокс, с которым мы неизбежно

сталкиваемся, пытаюсь разобраться в том, что такое экспертиза. С одной стороны, большинству людей экспертиза представляется чем-то загадочно-непонятным и недоступным для непосвященных и в то же время обладающим особой авторитетностью. С другой стороны, если согласиться с наиболее распространенными трактовками экспертизы как *исследования какой-либо проблемы соответствующими специалистами (экспертами)*, то отсюда со всей очевидностью следует, что экспертиза является чрезвычайно распространенной в нашей жизни процедурой, и все мы периодически выполняем функцию эксперта (если не в профессиональной, то в житейской сфере).

Этот парадокс заставляет более четко определять отличие экспертизы от близких ей способов изучения реальности. В частности, обычно понимание экспертизы как *оценки* экспертами какого-либо продукта, его качества при помощи известных норм и правил. Но, по мнению Д.А. Иванова, оценка и экспертиза различаются между собой в целом ряде аспектов:

Таблица 5.

| <b>Параметры сравнения</b>    | <b>Оценка</b>   | <b>Экспертиза</b>   |
|-------------------------------|---|---|
| <i>1. Ситуация проведения</i> | Установить соответствие качества продукта требуемой норме.<br>Есть продукт, и существует известная норма определения его качества | Ситуация (объект, явление) не может быть определена (квалифицирована) с точки зрения известных знаний, норм.<br>Есть объект, но нет известных норм или есть много норм, позволяющих трактовать этот объект по-разному |
| <i>2. Цели</i>                | 1. Определить отклонения от нормы.<br>2. Осуществить коррекцию.   | 1. Прояснить суть ситуации, проблемы, явления.<br>2. Определить возможные пути ее решения.<br>3. Определить необходимые для этого средства, способы.<br>4. Наметить пути развития и необходимые для этого             |

|                      |   |   |
|----------------------|---|---|
|                      |   | средства.   |
| 3. <i>Процедуры</i>  | Сравнение с известной нормой. Измерение.  | Исследование. Понимание. Дискуссия (обсуждение различных экспертных мнений)   |
| 4. <i>Объекты</i>    | 1. Вещи<br>2. Технологии<br>3. Проекты и программы (как результаты деятельности)<br>4. Результаты деятельности, поддающиеся измерению | Деятельность, как процесс, разворачивающийся от цели (замысла) к результату.<br>Поведение и поступки людей.<br>Проекты и программы, как деятельность.   |
| 5. <i>Результаты</i> | 1. Соответствие – несоответствие норме.<br>2. Степень несоответствия или отклонения от нормы<br>3. Коррекция.                         | 1. Новое понимание ситуации ее участниками.<br>2. Определение способов решения проблемы.<br>3. Решение проблемы.<br>4. Понимание возможных направлений развития и необходимых действий.<br>5. Определений рисков и «узких мест» |

Экспертиза как метод предполагает ориентацию, прежде всего, на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является главным «инструментом» исследования. В этом заключается принципиальное отличие экспертизы от *диагностики*, которая основывается на соответствующей технико-методической оснащенности исследователя. Если метод диагностики предполагает стремление к максимальной объективности результатов путем методической нивелировки личности исследователя, то метод экспертизы органично включает *субъективное мнение эксперта*, обусловленное его профессиональной интуицией.

Полноценная экспертиза возможна при проявленности трех ее содержательных моментов: если известно, что оценивается (объект экспертизы), если существуют способы оценивания (процедуры экспертизы), если выявлены исходные основания оценки (критерии экспертизы). Последний момент в ситуации инновационных преобразований в нашем

образовании, идущих последние два десятилетия, оказывается наиболее проблематичным.

В стабильных условиях оценка чего-либо всегда, так или иначе, обеспечена – уже существующие эталоны, нормы, стандарты, каноны, правила, предписания позволяют с помощью соответствующих средств (процедур) соотнести с ними экспертируемый объект (процесс, явление, свойство, продукт, результат и др.). Однако возможна ли вообще экспертиза в ситуации инновационного действия, «в ситуации выхода в *безмерное*» (В.И. Слободчиков)? И если возможна, то на каком основании и какими средствами?

Не менее сложная проблема – это обозначение и отграничение объектов экспертирования, которые в первичном расчленении можно типологизировать следующим образом: экспертиза наличных продуктов (предметов, вещей), процессов, деятельностей и их результатов и последствий. В уже сложившихся, хорошо структурированных формах общественной практики фиксация того или иного объекта экспертизы обычно не представляет трудностей. Сложнее это сделать в практике становящейся либо находящейся в процессе кардинальных преобразований (такова, в частности, ситуация в современном образовании).

Две означенные выше проблемы задают специфику и третьей проблемы – выбора адекватных процедур экспертирования. Вполне очевидно, что при уже существующих нормативах, средствах измерения, эталонах или стандартах в стабильных формах практики этой проблемы просто не существует; если здесь и возникает какая-либо трудность, то лишь технического порядка. Опять же – работа эксперта (способы, процедуры экспертирования) становится проблематичной именно в ситуации инновационных преобразований, где сами объекты и критерии экспертизы оказываются предельно неопределенными.

Все вышесказанное распространяется на практику воспитательных систем как образовательную инновацию последних 20 лет, источником которой является теория воспитательных систем. Кроме того, следует учитывать, что всякое крупное педагогическое изобретение (есть все основания полагать, что теория воспитательных систем подпадает под это определение), по сути, всегда ненормативно, а значит, не имеет и узаконенных способов своего внедрения в существующую практику. Стихия общественно-педагогического движения воспитательных систем подтверждает это.

Мы сегодня оказались в ловушке реального жизненного противоречия, когда, с одной стороны, под эгидой воспитательной системы реализуется определенная свобода изобретательства и всяческих реформ в воспитательной сфере школы, а с другой – нередко проявляется варварское, акультурное, разрушительное действие квазиноваций. Практическое противоречие, как известно, требует и практического решения. Именно здесь встают две фундаментальные задачи, решение которых жизненно важно для судьбы теории и практики воспитательных систем: это, во-первых, нормирование стихии инновационного движения воспитательных систем (того, что возможно нормировать в нем), и во-вторых, разработка действительно объективных, адекватных и конструктивных средств экспертирования воспитательных систем. Решение первой задачи позволит выявить и точно обозначить сами объекты экспертной оценки, решение второй – приступить к определению возможных критериев и процедур экспертной работы.

Экспертиза воспитательных систем образовательных учреждений имеет, по крайней мере, две цели.

1. *Оценка* степени соответствия наблюдаемой реальности (изучаемых материалов) некоторым нормативным моделям (либо – существующей традиции), выраженная в совокупности общих, специальных и конкретных

критериев. По ее результатам возможны рекомендации по доработке основных позиций в предмете экспертизы или – мотивированный отказ от дальнейшего рассмотрения. Здесь важно отметить, что экспертиза инноваций в современном образовании, как правило, предполагает в качестве своего необходимого продолжения консультирование их разработчиков, а часто – и прямое участие в практической реализации инноваций. Отсюда – вторая цель экспертизы.

2. *Понимание* авторского замысла (видения) воспитательной системы; выявление его мировоззренческого контекста, целевых ориентаций и ценностно-смысловых оснований. Подобная форма экспертной работы (предполагающая заимствование авторской позиции, своеобразную идентификацию с ним, интерпретацию автору его собственных действий и показ ему его собственных перспектив) может быть названа *герменевтической*.

Полноценная экспертиза воспитательной системы образовательного учреждения должна включать несколько этапов.

Первый этап – это сбор т.н. фоновой информации. Это могут быть как собственные впечатления эксперта от посещения образовательного учреждения, так и изучение разных документов – концепций, программ, планов, отчетов, сочинений, фотографий, видеофильмов о школе и т.д.

Параллельно начинается сбор основной информации – материалов бесед с «включенными экспертами», то есть заинтересованными лицами, - администрацией, педагогами, учащимися, родителями. Такого рода информация составляет основу базовых гипотез, а впоследствии и фундаментальных экспертных оценок и предложений эксперта.

Следующий этап экспертизы – применение структурированных методик. Это позволяет перепроверить сложившиеся субъективные оценки эксперта, придать им большую убедительность в процессе доклада результатов экспертизы заказчику, а также получить определенные



количественные результаты для сравнения, ранжирования, выявления динамики тех или иных процессов, протекающих в образовательном учреждении.

Итоговый этап экспертизы воспитательной системы – это экспертное заключение, которое, как правило, состоит из следующих разделов:

краткое описание проблемы и формулировка целей экспертизы;

состав экспертной группы;

полный перечень источников информации;

общая характеристика образовательного учреждения как воспитательной системы;

экспертные оценки;

экспертные рекомендации.

Основным показателем качества экспертизы является ее *убедительность*, которая обеспечивается совокупностью собранных реальных фактов, их добросовестным анализом и системным осмыслением. Сама стратегия экспертизы, безусловно, во многом определяется методологическими представлениями, которыми руководствуется эксперт при выборе критериев оценки воспитательной системы.

В ходе исследования на основе описанных выше экспертных процедур нами была проведена выборочная экспертиза гуманистических воспитательных систем образовательных учреждений (Центр образования №825, школы №1274, 1192 г. Москвы; Пушкинская школа и школа №2 г. Новомосковска Тульской области; Центр образования №18 г. Йошкар-Ола)

По итогам экспертизы удалось выявить и систематизировать основные направления (векторы) развития гуманистической воспитательной системы образовательного учреждения. Это действие актуально как в научном, так и практическом плане. Ученым оно может помочь в выявлении инвариантной и вариативной сфер развития воспитательной системы, обнаружении и идентификации новых направлений ее эволюции, практическим педагогам –

в уяснении поля путей развития воспитательной системы как основы для проектирования конкретного системного объекта.

Итак, представляем выявленные направления (векторы).

*1. Качественное преобразование школьной системы воспитательных мероприятий.*

Едва ли какое понятие употребляется в воспитательном контексте столь же часто как «мероприятие». Именно комплекс взаимосвязанных воспитательных мероприятий принято считать основным элементом системы воспитательной работы образовательного учреждения. В то же время, в последние два десятилетия в адрес «мероприятия» выпущено немало критических, в первую очередь публицистических стрел. При этом объективные достоинства этого педагогического явления (целенаправленность, зрелищность, массовость, продуцирование эффекта эмоционального заражения и т.д.) опускаются, на первый план выдвигаются его недостатки, впрочем, тоже объективные (субъект-объектный характер взаимодействия педагогов и детей, слабая включенность воспитанников в реальную деятельность, монологичность, нерефлексивность и т.д.). Понятие «мероприятие» пытаются заменить, зачастую формально, понятиями «акция» или «коллективно-творческое дело».

Остается только недоумевать, почему у нас так обычна война со словами вместо уточнения или поиска новых смыслов старых слов. Если и есть проблемы с воспитательным мероприятием (на наш взгляд, они действительно есть, и мероприятийный подход к воспитанию остается почти таким же тотальным, как в советское время), то они коренятся не в понятии, а:

в распространенном, но не адекватном современным реалиям взгляде на воспитание как на однонаправленную передачу опыта от старшего поколения младшему и его логическом следствии - педагогике воздействия;

в привычном предпочтении многими педагогами массовой, «фронтальной» работы работе индивидуальной, «штучной»;

в неразличении задач, стоящих перед мероприятием, КТД или воспитательной акцией;

в доминанте режима администрирования в управлении воспитательным процессом, когда предметом заботы управляющих являются не связи и отношения взрослых и детей в совместной деятельности, а внешние эффекты и реакция вышестоящих структур.

Одним из вариантов преобразования системы воспитательной работы школы является перенос акцента с мероприятий на общешкольные ключевые дела. Непременная черта каждого ключевого дела – коллективная разработка, коллективное планирование, коллективное проведение и коллективный анализ результатов. На всех этих этапах взрослые и дети действуют *вместе*, как равноправные инициативные партнеры, что способствует формированию у детей субъектной позиции, организаторских, коммуникативных и рефлексивных умений, развивает творческие способности и чувство ответственности.

Главная действующая единица ключевого дела - школьный класс. Взаимодействие классов в процессе подготовки, реализации и рефлексии общешкольных дел создает ситуацию их взаиморазвития: коллективы, находящиеся на стадии формирования, быстрее преодолевают болезни роста, сформировавшиеся коллективы получают стимулы к совершенствованию и обновлению. Подготовительная работа внутри класса может строиться по методике КТД или на основе групповой кооперации, но в любом случае за счет многообразия ролей и позиций каждый школьник получает реальные возможности для самореализации.

Другой вариант преобразования воспитательной работы школы - переход к программно-целевому построению системы воспитательных мероприятий, дел и акций, когда они все оказываются включенными в

координированную совокупность воспитательных программ. При этом программы могут разрабатываться и структурироваться как на основе сферного (например, программы «Здоровье», «Общение», «Образ жизни», «Учение», «Досуг»), так и проблемного принципов (например, программы «Ценности и нормы жизни школы», «Творчество и самопознание», «Общение и взаимопонимание»).

Третий вариант – несколько забытая сегодня, но от того не менее эффективная деятельность воспитательных центров. Такими центрами могут стать школьный музей, библиотека, мастерские, спортивный комплекс, пришкольный участок, «живой уголок», оранжерея, планетарий и т.д. Дела, акции, мероприятия, проводимые воспитательными центрами, составляют основу событийной жизни школы.

### *2. Актуализация воспитательного потенциала учебного процесса.*

Как показывает экспертный анализ практики, это возможно через:  
обращение педагогов к ценностному аспекту знания в контексте того или иного учебного предмета;

использование лично-ориентированных обучающих технологий;  
межпредметную интеграцию;

экскурсионную и туристско-краеведческую деятельности,  
дополняющие классно-урочный учебный процесс;

создание средовых учебных полигонов, ориентированных на решение не только учебных, но и воспитательных задач.

### *3. Обеспечение профессионального самоопределения педагогов в позиции воспитателя.*

В подлинно гуманистической педагогике ценности определяют цели, а не наоборот. В этой связи для развития гуманистической воспитательной системы школы явно недостаточно, чтобы педагог просто выполнял свои профессиональные *функции* или реализовывал социально-профессиональную *роль* (и то, и другое можно делать вне ценностного отношения). Необходима

*позиция* педагога, потому что только позиция представляет собой единство сознания и деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей.

В личностно-профессиональной позиции педагога можно выделить, по крайней мере, две субпозиции: учителя (преподавателя) и воспитателя. В интересующей нас позиции воспитателя педагог работает с условиями становления и развития ребенка как личности, тогда как в позиции учителя педагог встречается с ребенком, главным образом, как субъектом учебной и познавательной деятельности.

Таким образом, личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя – это способ реализации педагогом собственных базовых (личных и профессиональных) ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребенка.

Условия для самоопределения школьных педагогов в позиции воспитателя могут быть сформированы в:

внутришкольной методической работе по проблемам воспитания (деятельность методического объединения классных руководителей, педагогические советы, открытые воспитательные акции и мастер-классы);

процессе осуществления педагогами исследовательской и экспериментальной деятельности в сфере воспитания;

процессе обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования;

процессе подготовки и участия педагогов в муниципальных, региональных, федеральных акциях, проектах, конкурсах воспитательной направленности;

различных формах совместной деятельности педагогов (работа творческих групп и самоуправляемых объединений, педагогические конференции, подготовка методических сборников и т.д.).

*4. Стимулирование процессов коллективообразования в классах.*

Каждый школьный класс, по словам Н.Л. Селивановой, – потенциальный коллектив, но отнюдь не каждый класс – реально существующий и действующий коллектив. Чтобы стать коллективом, класс должен превратиться в органическое единство организации и психологической общности, а не быть только учебной группой.

В рамках класса как организации существует определенная внутренняя упорядоченность, адекватная задачам и специфике учебно-познавательного процесса в конкретной школе и особенностям состава учащихся. Как психологической общности, классу присущи функционально-ролевая структура, определенный состав лидеров, психологический климат, типичные конфликты. Подход к классному коллективу одновременно как к организации и как к психологической общности дает возможность рассматривать его как важнейший компонент школьной воспитательной системы.

Зарекомендовавшие себя варианты стимулирования процесса становления классного коллектива в условиях воспитательной системы школы представлены:

включением класса в подготовку и реализацию общешкольных дел, акций, событий;

организацией и проведением коллективно-творческих дел внутри класса;

целенаправленной работой с лидерами классов, предполагающей объединение их в общешкольный актив и развитие на этой основе их лидерской культуры;

организацией группового соревнования и кооперации в классе;

организацией самоуправления и системы поручений в классе;

формированием своеобразной субкультуры класса (обычаев, традиций, ритуалов, символики).

Еще один вариант - создание воспитательного пространства класса как сети педагогических событий, значимых для школьников.

Педагогическое событие - момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (их со-бытие). «Педагогическое событие» не совпадает с более привычной для нашего образования «педагогической ситуацией».

Проектируя педагогическую ситуацию, педагог задает обстоятельства относительно возможных целесообразных линий поведения и деятельности ребенка. Ребенок действует в предписанных педагогом обстоятельствах. И если для процесса обучения это нормально, то в сфере воспитания, где принципиальное значение имеет конституирование воспитанником в себе самом тех или иных качеств, возникает проблема: возможно ли при таком подходе авторство человека в построении обстоятельств собственной жизни, без которого нет личности и индивидуальности?

Проектируя же педагогическое событие, педагог выстраивает свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с воспитанником, обязательно предполагая личностное самоопределение последнего в общении, отношениях, взаимодействии с педагогом. В актах воспитания педагог и воспитанник - соавторы встречи друг с другом. Взрослый должен допускать возможность даже такого самоопределения ребенка, которое направлено на разрыв с ним. В этом случае отсутствует результат взаимодействия, но есть эффект поступка, что для воспитания не менее, если не более важно.

Режим педагогических событий способен обновить, сделать личностно-ориентированными вполне обычные, традиционные моменты жизни класса. К примеру, совместное посещение школьниками театрального спектакля.

Обычно это «мероприятие» происходит по следующей схеме:  
распространитель театральных билетов приходит в школу;

классный руководитель по своему усмотрению выбирает спектакль и сообщает об этом учащимся;

школьники в добровольно-принудительном порядке сдают педагогу или ответственному однокласснику деньги на билеты;

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

обсуждение спектакля носит абсолютно стихийный характер, иногда по мотивам спектакля пишется сочинение.

Превращая поход класса в театр в педагогическое событие, педагогу предстоит решить две основные задачи: 1) сделать его лично значимым событием если не для всех, то для большинства школьников; 2) создать ситуацию со-бытия участников события.

Сделать это классный руководитель может следующим образом:

вместе с учащимися встретиться с распространителем театральных билетов, обсудить заинтересовавшие их спектакли и вместе с ними выбрать наиболее предпочтительный вариант;

организовать составление школьниками приветственного обращения к театру, где ребята обещают соответствовать «букве и духу» театра, просят актеров о встрече после спектакля и т.п.;

договориться с театральным педагогом или актерами о том, что кто-то из них встретит ребят перед началом спектакля, введет их в пространство театра, познакомит с театральной субкультурой;

организовать после окончания спектакля встречу школьников с актерами, режиссером, художником спектакля, где ребята смогут задать волнующие их вопросы, поделиться своими впечатлениями;

организовать итоговую коллективную рефлексию события в стенах школы;



предложить желающим школьникам выполнить творческие работы и передать их в дар театру.

В предложенном варианте педагогом задействуются процедуры диалогического общения детей друг с другом, педагогом и актерами театра, запускаются «механизмы» совместного целе-, смыслополагания, рефлексии школьниками результатов события, создается возможность встречи детей с новой для них позицией «людей театра», взгляда на театр «изнутри». Возможны и другие варианты организации посещения школьниками театра как педагогического события, и здесь открывается пространство для творческого поиска педагогов. Но две указанные выше задачи должны решаться в любом случае.

*5. Развитие школьного самоуправления и соуправления педагогов, детей, родителей.*

Анализ практики школьного самоуправления показывает недопонимание многими педагогами сущности этого явления. Между тем, сущность самоуправления становится вполне очевидной при сопоставлении с двумя другими режимами совместной деятельности людей – руководством и управлением.

Совместная (здесь, скорее, групповая) деятельность людей в режиме руководства предполагает взаимодействие руководителя и исполнителя (исполнителей). Руководитель задает исполнителю цель, объект, предмет деятельности, определяет средства и способы ее осуществления, отслеживает ее ход и оценивает результат. Исполнитель воплощает в жизнь заданный проект, оставаясь безынициативной и нерефлексивной стороной взаимодействия.

В режиме управления взаимодействуют управленец (менеджер), задающий цель, объект, предмет деятельности, и практики, каждый из которых владеет определенными средствами и способами осуществления

деятельности. Совместными действиями они приближают достижение желаемого результата, который совместно же и рефлектируют.

В режиме самоуправления взаимодействует общность (коллектив) людей, совместно определяющих цель, объект, предмет своей деятельности, договаривающихся о средствах и способах ее реализации. В процессе их совместной деятельности возникают особого рода отношения, которые придают их взаимодействию характер сотрудничества, совместного бытия (со-бытия) в пространстве деятельности и общения.

Как показала экспертиза, в работе по развитию детского самоуправления и детско-взрослого соуправления целесообразно руководствоваться следующими принципами:

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

2. Детское самоуправление – не специальная деятельность детей «по управлению», но режим протекания совместной и самостоятельной деятельности школьников, обеспечивающий необходимую динамику демократических, со-бытийных отношений в детской среде; задающий реальные возможности гражданского и личностного самоопределения подростков и юношей.

3. Создание системы детского самоуправления не является самоцелью; это лишь форма стабилизации и оптимизации самоуправленческих процессов в детской среде. Возникновение такой системы – явление высокого уровня сложности, результат длительной работы педагогического и ученического сообществ по определению элементов, связей, качеств системы. Органы самоуправления с определенными полномочиями – это еще не система, а лишь ее «каркас». Необходимо, чтобы между ними возникли практические связи и отношения, чтобы они решали

реальные проблемы учащихся и являлись формой реализации учащимися своей субъектной позиции в школе.

4. Соуправление детей и взрослых и собственно детское самоуправление – близкие по духу, но все-таки разные вещи. Если в первом случае дети и взрослые являются равноправными партнерами в общей деятельности, то во втором случае у взрослых есть только право помочь детям, у детей же есть право как запросить помощь взрослых, так и обойтись без нее. Вмешательство взрослых в самоуправляемую деятельность детей возможно только в том случае, если эта деятельность начинает угрожать безопасности детей (их жизни, физическому, душевному и духовному здоровью).

5. В ситуациях самоуправления детей педагоги не могут регламентировать межличностные, межвозрастные, внутри- и межгрупповые отношения. Однако диагностировать их состояние, проблематизировать деятельность, в которой складываются эти отношения, оказывать помощь и поддержку тем детям, кто нуждается в укреплении собственной субъектной позиции, – профессиональная обязанность педагога как воспитателя.

6. Если взрослые недовольны деятельностью детей в режиме самоуправления, они могут высказать свои критические замечания в открытом диалоге. Дети вправе учесть замечания взрослых или не согласиться с ними. Любые формы давления на детей недопустимы.

Подходы к развитию самоуправления могут быть разными, мы приведем лишь один из возможных вариантов, выявленный в ходе экспертизы воспитательных систем, предполагающий пошаговую реализацию.

Шаг 1. Диагностирование внутришкольного пространства отношений.

На этом этапе проводится диагностика межличностных, внутри- и межвозрастных, других отношений детей в рамках школы. Вокруг инициативной педагогической группы могут объединиться ребята, готовые

встать в рефлексивную позицию по отношению к процессу развития школы. Они составляют детскую диагностическую службу школы. Возникновение подобной службы как коллективного исследователя, а затем и проектировщика деятельности в режиме самоуправления – главная задача начального этапа.

### Шаг 2. Проектирование и реализация «прецедентов самоуправления».

На этом этапе детской диагностической службой школы инициируются изменения в событийной жизни школы. Появляются «прецеденты самоуправления» - события, которые могут осуществляться школьниками преимущественно само-деятельно и само-управляемо.

### Шаг 3. Становление детского самоуправления как основного принципа событийной жизни школы.

Теперь все общешкольные события, потенциально открытые к развертыванию в режиме детского самоуправления, должны стать предметом заботы детей. Конструироваться событие должно последовательно: объявление конкурса на лучший проект коллективно-творческого дела (например, в рамках годового цикла общешкольных праздников); создание временных творческих групп по разработке проектов; определение экспертным советом старшеклассников лучшего проекта или, в случае невозможности подобного, лучших проектировщиков по результатам внутригруппового рейтинга в творческих группах; складывание «команды дела», готовой претворить проект в жизнь; работа «команды дела» с привлечением всех заинтересованных лиц.

Здесь же необходимо принятие некоторых формальных демократических принципов: личной ответственности, стремления к согласию, свободы мнения, сменяемости управленческих позиций, равенства возможностей и т.д. Принятие принципов закрепляется в «Положении о школьном самоуправлении» (конкретный документ, организующий деятельность всех субъектов школы в режиме благопритствования детскому

самоуправлению), где должны быть установлены место и роль педагогического коллектива, отдельных педагогов – фасилитаторов самоуправления, уровни поддержки администрации и родителей; разъяснены школьникам особенности деятельности в режиме самоуправления.

Предложенная модель развития детского самоуправления через школьную событийность открыта для завершения. Одни школы могут задержаться (но не остановиться) на третьем шаге, другие – сделать новый шаг по формированию системы органов самоуправления. Теперь такая система будет органичной, «выращенной» самими школьниками.

*б. Развитие деятельности клубов и детских общественных объединений (организаций) на базе школы.*

Гуманистическая воспитательная система школы характеризуется многообразием типов объединений детей, функционирующих на ее основе.

Одним из продуктивных оснований для типологии детских объединений является специфика участия взрослых в их деятельности. На этом основании А.Г. Кирпичник выделяет объединения классно-урочные, факультативно-кружковые, клубные, общественно-организационные.

Классно-урочный тип объединения управляется учителем, который одновременно является и технологом учебно-познавательной, обязательной деятельности. Учитель ставит задачу, требует исполнения, оценивает выполненную индивидуально и коллективно работу. Подростки могут участвовать в управлении учебно-познавательной деятельностью в той мере, в которой позволит учитель.

Факультативно-кружковой тип объединения отличается от вышеназванного тем, что дети имеют право выбора факультатива, кружка, секции и, соответственно, возглавляющего их взрослого. Однако, как и в предыдущем случае, они не могут ставить задачи, требовать исполнения, оценивать выполненную индивидуально или коллективно работу.

Клубный тип объединения предоставляет подросткам большую вариативность выбора. Здесь нет строго заданной программы, пропуск части которой, как правило, влечет за собой невозможность продолжения участия в объединении. Взрослый «приохочивает» подростков к деятельности. В клубе возможно действительное самоуправление или соуправление. При этом организаторская активность остается на стороне взрослого.

Общественно-организационный тип объединения отличает самоорганизация и самодеятельность детей. Способ обеспечения функционирования – самоуправление. Содержательный источник самодеятельности и реализации детской активности – социальная реальность. Такому объединению противопоказана «повелительная» позиция взрослого.

Теперь остановимся подробнее на характеристике воспитательного потенциала клуба и детского общественного объединения (организации).

*Воспитательный потенциал объединений клубного типа* складывается, на наш взгляд, из следующих составляющих:

из того, насколько добровольно и осознанно школьники принимают участие в работе клуба;

из соответствия действий руководителя клуба воспитательным задачам, которые он перед собой ставит;

качества отношений, возникающих между членами клуба;

из того, насколько деятельность клуба отвечает базовым потребностям ребенка, особенно потребности в самореализации;

качества реализации в жизнедеятельности клуба процессов самоуправления и соуправления.

Как писал О.С. Газман, процедуры выборов и перевыборов (в клубе, естественно, сменность актива), общее планирование и анализ сделанного всеми, спрос с избранного совета, совместное распоряжение клубной собственностью и ее распределение, общественный контроль за соблюдением устава и собственных законов жизни, коллективное творчество

и групповая состязательность – все это хорошая почва для развития самоуправления, для формирования основ демократической культуры личности.

*Воспитательный потенциал детского общественного объединения (организации), с одной стороны, содержит в себе те же составляющие, что и потенциал клубного объединения, а с другой, обусловлен социальными функциями объединения.*

#### *7. Развитие дополнительного образования в школе.*

В материалах проведенных экспертиз не нашлось достаточного количества данных, позволяющих объективно выделить варианты развития дополнительного образования в школах, являющихся воспитательными системами. Однако об одном можно говорить уверенно - дополнительное образование в наших школах чаще всего представлено деятельностью факультативов, кружков, секций. И вот тут очень важно подчеркнуть воспитательный потенциал этих объединений, поскольку все они решают, в первую очередь, учебные задачи.

Этот потенциал, судя по материалам проведенных экспертиз воспитательных систем, складывается из следующих составляющих:

из того, насколько добровольно и осознанно школьники принимают участие в деятельности факультатива, кружка, секции;

из соответствия действий руководителя факультатива, кружка или секции тем воспитательным задачам, которые он перед собой ставит;

качества отношений, возникающих между участниками объединения в процессе совместной жизнедеятельности;

из того, насколько деятельность объединения отвечает базовым потребностям ребенка, особенно потребности в самореализации.

*8. Расширение и углубление взаимодействия с воспитательным потенциалом среды.*

Субъектам воспитательной системы школы чрезвычайно важно работать со средой, превращая ее в средство гуманистического воспитания, используя ее потенциал для личностного роста школьников. Эта работа, как было установлено в ходе экспертизы, может совершаться четырьмя способами.

Первый способ – дифференциация среды. Это мыслительная и предметно-практическая операция, обеспечивающая различие и разделение среды на составляющие ее «ниши» и «стихии» с целью диагностики, прогнозирования, проектирования и формирования личности учащихся определенного типа (тип не унифицирует индивидуальность, а допускает массу индивидуальных различий).

Второй способ – интеграция среды. В самом общем виде ее можно представить как процедуру включения в педагогический процесс ранее не задействованных, но существовавших ингредиентов среды. Интеграция среды позволяет полнее использовать возможности среды в изучении школьников, без чего невозможно управление воспитательной системой. Интеграция среды повышает надежность проектной деятельности педагогов, ибо организованная среда более устойчива, а ее влияния более предсказуемы и целенаправленны, в большей мере могут быть учтены и спланированы в качестве средства воспитательного воздействия.

Третий способ – генерирование среды. Это самый естественный, хотя и непростой, путь реализации воспитывающего потенциала среды - создание чего-то доселе не существующего на базе имеющегося и в потенциале возможного и допускаемого его прежними условиями (к примеру, сейчас перед школой, как социальной общностью, сохраняющей определенную духовную стабильность, стоит задача генерирования в условиях нестабильно-конфликтного социума философии жизни, проникнутой идеями гуманизма и демократии).



Четвертый способ – декомпенсация среды. Необходимость в ней возникает тогда, когда что-либо в среде обретает характер неумеренной избыточности. Декомпенсация представляет собой мыслительную и практическую операцию по удалению, ликвидации, устранению, изъятию, выведению, аннулированию или экранированию и блокированию нежелательных ингредиентов среды. К примеру, школа должна декомпенсировать распространившуюся на ее социальных нишах стихию расслоения учащихся на богатых, бедных, очень бедных. Атрибуты материального неравенства должны быть табуированы и выведены из «школьного обращения».

Выделив представленные выше направления развития воспитательной системы, мы постарались установить, какие из векторов развития являются определяющими, инвариантными для воспитательной системы школы, а какие – дополнительными.

Исходя из анализа материалов экспертизы, инвариантными для школы как воспитательной системы являются направления с 1-го по 5-е. То есть без качественного преобразования системы воспитательных мероприятий, актуализации воспитательного потенциала учебного процесса, обеспечения профессионального самоопределения педагогов в позиции воспитателя, стимулирования процессов коллективообразования в классах, школьного самоуправления и соуправления педагогов, детей, родителей воспитательная система нормально развиваться не может.

А вот развивать или нет деятельность клубов и детских общественных объединений (организаций), дополнительное образование и связи с окружающей социальной средой – это выбор самой школы. Направления с 6-го по 8-е могут дать дополнительный шанс школе на приобретение «лица необщего выраженья», но их отсутствие не способно прервать функционирование школы как воспитательной системы.

С учетом выявленных векторов развития воспитательной системы и их содержательной характеристики была разработана **экспертная карта актуального состояния воспитательной системы** (приложение 1). Сравнение состояний системы в разные моменты времени (например, в начале и конце учебного года) позволяет сделать вывод о том, развивается она или нет, каков вектор ее развития (прогресс, регресс, стагнация), каков характер (дифференциация или интеграция).

Экспертная карта оценки актуального состояния воспитательной системы (ВС)

| Критерии организационного состояния школы как ВС                          | Показатели организационного состояния школы как ВС (способы организации образовательного процесса в школе, являющейся ВС)  | Значение показателей организационного состояния школы как ВС (уровень реализации способов) |             |              |
|---|--|--|-------------|--------------|
|   |  | мини-мальный   | оптимальный | максимальный |
| 1. Сформированность системы воспитательных мероприятий                    | 1. Организация воспитательных мероприятий по программно-целевому принципу<br>2. Организация мероприятий воспитательными центрами<br>3. Организация системы ключевых дел<br>4. Другое (дать краткое описание)   |  |             |              |
| 2. Актуализированность воспитательного потенциала учебного процесса       | 1. Использование ценностного содержания предметного знания<br>2. Использование воспитательного потенциала учебного взаимодействия школьников<br>3. Использование личностно-ориентированных обучающих технологий<br>4. Использование воспитательного потенциала межпредметной интеграции<br>5. Использование воспитательного потенциала учебных экскурсий и экспедиций<br>6. Другое (дать краткое описание) |  |             |              |
| 3. Обеспеченность условий самоопределения педагогов в позиции воспитателя | 1. Методическая работа по проблемам воспитания (метод. объединение классных руководителей, педсоветы, открытые воспитательные акции и мастер-классы и т.д.)<br>2. Исследовательская и экспериментальная работа педагогов как воспитателей<br>3. Обучение педагогов как воспитателей в системе повышения квалификации<br>4. Участие педагогов в муниципальных, региональных, федеральных акциях, проектах,  |  |             |              |

|   |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
|   | <p>конкурсах воспитательной направленности</p> <p>5. Совместная деятельность педагогов как воспитателей (работа творческих групп и самоуправляемых объединений, подготовка методических сборников и т.д.)</p> <p>6. Другое (дать краткое описание)</p>  |  |  |  |
| 4. Актуализированность процесса коллективно-образования в классах             | <p>1. Включение класса в подготовку и реализацию школьных дел, акций, событий</p> <p>2. Организация КТД в классе</p> <p>3. Работа с лидерским активом класса</p> <p>4. Организация группового соревнования и кооперации в классе</p> <p>5. Организация самоуправления и системы поручений в классе</p> <p>6. Формирование субкультуры класса</p> <p>7. Другое (дать краткое описание)</p> |  |  |  |
| 5. Сформированность института детского самоуправления                         | <p>1. Прецедентная организация детского самоуправления</p> <p>2. Организация системы органов самоуправления</p> <p>3. Деятельность детских клубов</p> <p>4. Деятельность детских общественных объединений (организаций)</p> <p>5. Другое (дать краткое описание)</p>  |  |  |  |
| 6. Сформированность института детско-взрослого соуправления                   | <p>1. Прецедентная организация детско-взрослого соуправления</p> <p>2. Организация детско-взрослых социальных проектов</p> <p>3. Совместная деятельность детей и взрослых в Управляющем Совете</p> <p>4. Другое (дать краткое описание)</p>   |  |  |  |
| 7. Актуализированность воспитательного потенциала дополнительного образования |   |  |  |  |
| 8. Актуализированность  | 1. Социальное партнерство с семьей в сфере воспитания   |  |  |  |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| воспитательного<br>потенциала<br>окружающей среды | 2. Социальное партнерство с<br>другими образовательными<br>учреждениями в сфере воспитания<br>3. Социальное партнерство с<br>другими общественными<br>институтами в сфере воспитания |  |  |  |
|---|--|--|--|--|