

Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении. М. : Издательский дом «Новый учебник», 2003.

Щуркова Н.Е. Педагогика высокого полета. М. : Центр «Педагогический поиск», 2015. 128 с.

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПРОЦЕССАХ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА

Надежда Владимировна Попкова

канд. философских наук, доцент, доцент кафедры отечественной истории и историографии, Институт истории и международных отношений, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского
e-mail: popkova.n.29@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые аспекты, связанные с таким направлением деятельности классных руководителей современной школы, как формирование воспитывающего пространства. В работе используются данные, полученные при социологических опросах педагогов, обучающихся и их родителей в ряде школ Саратова и Энгельса.

Ключевые слова: воспитывающее пространство, воспитание, диагностика.

ROLE OF CLASS MANAGER IN PROCESSES FORMATION OF THE EDUCATIONAL SPACE

N.V. Popkova

Cand. Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of National History and Historiography, Institute of History and International Relations, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky
e-mail: popkova.n.29@mail.ru

Abstract. The article discusses some aspects related to such activities of the class leaders of the modern school, as the formation of upbringing space. The work uses data obtained during sociological surveys of teachers, school children and their parents in a number of schools in Saratov and Engels.

Key words: nurturing space, education, diagnostics.

Понятие «воспитывающее пространство» не является новым для отечественной педагогики, многие его аспекты достаточно освоены с теоретической и практической позиций [Дубовицкая, Беккер 2011: 631-638].

На сегодняшний день общепризнанными являются следующие положения: воспитывающее пространство не идентично понятиям «воспитательная среда» и «воспитательное пространство». Воспитывающее пространство – это педагогически целесообразно организованная среда или часть среды, в котором преобладает конкретный педагогически сформированный образ жизни. Это совокупность условий формирования личности, влияний на неё и возможностей для её развития, которые содержатся в пространственно-предметном и социальном окружении [Ромайкин 2003: 4].

Очевидно, что такое понимание воспитывающего пространства подразумевает, что его структурной единицей является какое-либо учреждение (образовательное, культурное и пр.), участвующее в создании этого

пространства силами своего профессионального коллектива. Относительно воспитывающего пространства, складывающегося вокруг школы, можно сказать, что педагогический коллектив, имея единое представление о воспитательных задачах, сущности и подходах к воспитанию, призван организовать взаимодействие всех участников образовательного процесса, ориентируясь на некую идеальную модель образа жизни современного человека. Воспитывающее пространство, таким образом, может выступать и как взаимодействие педагогических событий, организуемых усилиями субъектов различного уровня, являясь интегрированным условием личностного развития человека. Субъектом воспитывающего пространства, следовательно, являются не учреждения, а профессиональные общности, ставящие целью воспитание личности, причём технологический механизм его создания – совместная деятельность всех участников образовательного процесса [Григорьев 2012: 87].

Таким образом, воспитывающее пространство как сознательно конструируемый институт значительно отличается от воспитательной среды, которая наличествует всегда, не имея чётко выраженной линии воспитательного воздействия. Воспитывающее пространство – это сеть педагогических событий, педагогически организованная среда, в которой преобладает педагогически сформированный образ жизни.

Какие компоненты включаются в структуру единого воспитывающего пространства? Очевидно, в их числе будут корпоративная культура образовательной организации, единство норм, правил, традиций, форм взаимодействия, принципов, ценностей для выстраивания системы отношений, а главное – включение всех субъектов в свободную, самостоятельную, выборную, творческую деятельность в этом пространстве, в том числе и по его преобразованию. Н.Е. Щуркова полагает, что воспитывающее пространство, представляя собой смоделированную совокупность окружающих ребёнка социально-ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих вхождению в современную культуру, включает в свою структуру предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение [Щуркова 2000: 28].

К предметно-пространственному окружению можно отнести всю совокупность материального окружения: архитектуру здания школы и его дизайн, материальную оснащённость, техническую и бытовую организацию пространства, что, несомненно, влияет на самочувствие всех участников образовательного процесса, обуславливая их линии поведения.

Поведенческое окружение формируется принятыми нормами поведения педагогов и обучающихся, стилем их общения, соотношением их статусов и ролей.

Событийное окружение – это совокупность событий, с которыми сталкивается школьник и на основании которых делает те или иные значимые в жизненном отношении выводы. Мастерство педагогического коллектива заключается в максимальной разнообразии событий. Они, безусловно, должны

включать и учебную (содержание учебной деятельности, технологии обучения и контроля), и внеучебную, и внешкольную сферы деятельности.

Информационное окружение подразумевает не только наличие библиотеки и доступ к информации, средствам наглядности, символике и атрибутике, но и привитие обучающимся интереса к интеллектуальной деятельности, к публичным выступлениям.

Воспитывающее пространство – это освоенная, природная, культурная, социальная, информационная среда, которая адаптирована для решения педагогических задач. Очевидно, что основная роль в становлении воспитывающего пространства принадлежит педагогам, которые призваны организовать взаимодействие воспитательной системы школы с социальной, природной, эстетической средой, формируя и расширяя воспитательное пространство в интересах личностного развития школьников. Среди педагогов, на наш взгляд, основную работу в этом направлении проводят классные руководители.

Создание воспитывающего пространства, согласно мнению заместителя Центра стратегии и теории воспитания личности ИСРО РАН П.В. Степанова предполагает, в первую очередь, диагностику окружающей среды с целью выявления как её воспитательного, так и антивоспитательного потенциала, изучение потребностей и мотивов находящихся здесь субъектов. Только после этого можно будет приступить к следующим этапам, в частности:

- разработке модели воспитывающего пространства, предполагающей конструирование не столько поведения его субъектов, сколько связей и отношений между ними, многие из которых находятся вне управляющего воздействия проектировщика и могут им только предполагаться;

- созданию ценностно-смыслового единства субъектов воспитывающего пространства через выработку педагогической концепции, ориентированной на приоритеты гуманистического воспитания;

- дифференциации коллективных субъектов воспитательного пространства, результатом чего должно стать «индивидуальное лицо» школы и т.д. [Степанов 2002: 23; 2015: 69-71].

Воспитание, безусловно, является наиболее важной целью современной школы. В Концепции модернизации российского образования на период 2016-2020 годов подчеркнута приоритетность воспитания в образовании и обозначены его основные задачи. В их числе можно назвать формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, готовности к успешной социализации в обществе, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения, умения выбирать профессиональный путь, готовности обучаться в течение всей жизни. Практическая реализация этих целей зависит от наличия воспитывающего пространства в микрорайоне конкретной школы.

Важнейшим условием для выполнения школой своей миссии становится профессионализм и компетентность педагогического коллектива, способного

осуществить формирование воспитывающего пространства, а также самостоятельная и осознанная деятельность всех участников образовательного процесса по достижению общих целей. Вероятно, воспитательная деятельность школы не может в равной степени распространяться на все виды и направления воспитания, по крайней мере, одновременно. В каждый конкретный период времени акцентируется внимание на тот или иной аспект или вид воспитания, выбираются соответствующие методы и средства. Интересно проследить деятельность по формированию воспитывающего пространства тех педагогических коллективов, которые выбрали в качестве основного направления работы школы создание единой системы общего воспитания, формирование воспитанности в целом.

Как говорилось выше, первым шагом должна стать диагностика исходного состояния окружающего пространства. В комплексе мероприятий по его изучению должен присутствовать анализ мнения участников образовательного процесса о тех аспектах, которые связаны с воспитанностью: проявления воспитанности или невоспитанности, роль и возможности педагогов и родителей в процессе воспитания, отношение детей к саморазвитию и самосовершенствованию, их мнение об авторитете взрослых как эталоне воспитанности.

С этой целью целесообразным видится проведение анкетирования участников образовательного процесса, что при минимальных затратах времени позволяет получить значительный объём информации. Соответствующее исследование было проведено в ряде школ Саратова и Энгельса. Всего было опрошено 928 человек, при этом респонденты были проинформированы о цели опроса и о том, что школа собирается работать над проблемой улучшения общей воспитанности школьников.

Анкетирование коснулось трёх групп респондентов: педагогов, в том числе классных руководителей, обучающихся и их родителей. Классными руководителями, которые работали с последними двумя категориями, на классных часах и родительских собраниях были проведены соответствующие предварительные беседы о воспитании, в результате которых респонденты должны были получить представление о том, что воспитанность, прежде всего, это обобщённый результат социализации, воспитания и самовоспитания человека. Проявляется воспитанность в отношении человека к природе, обществу, другим людям, к себе, своей деятельности. Воспитанность подразумевает соблюдение этикетных норм, культуру общения и поведения в отношении всего окружающего. Воспитанность складывается с самого раннего возраста и обуславливается социальной средой, принятыми системами воспитания в семье, школе и пр.

Уровни воспитанности, выделяемые в соответствии со степенью самоорганизации, как правило, связаны с возрастом человека. Так, низким уровнем воспитанности считается примитивно-поведенческий уровень, регулируемый внешними побудителями, требованиями старших, что свойственно дошкольному возрасту. Эмоционально-действенный уровень

считается средним уровнем воспитанности, когда человек способен к определённой самостоятельности, проявлению саморегуляции и самоорганизации. Наконец, признаком высокого, мотивированно-действенного уровня воспитанности является устойчивая и социально ценная самостоятельность в поведении и деятельности.

Рассмотрим в обобщённом виде представления всех трёх групп респондентов о воспитании в целом и своей роли в этом процессе.

Анкета для родителей содержала следующие вопросы:

«Каким Вы видите своего ребёнка в будущем?»

«Какие черты воспитанности / невоспитанности Вашего ребёнка Вы одобряете, хвалите / порицаете, осуждаете?»

«Можете ли Вы назвать человека, который является примером в поведении для Вашего ребёнка?»

Ответы родителей обучающихся 6-11 классов демонстрируют их удивительное единодушие по поводу проявлений воспитанности. Безусловного одобрения родителей заслуживают такие качества, как помощь по дому – 66,6 %, хорошие отметки – 60 % (именно отметки или оценки, но не любознательность, отношение к учёбе), хорошее поведение, хорошие поступки – 20,3 %, собранность, самостоятельность, аккуратность – 10,6 %, послушание – 5,7 %, честность – 2,5 %. Редко или никогда не хвалят – 12,3 %.

Осуждению и наказанию, в свою очередь, подлежат: неаккуратность, несобранность, неопрятность, неряшливость – 45,5 %, плохие оценки – 29,2 %, грубость, ссоры с младшими братьями или сёстрами – 25,2 %, плохое поведение «у чужих», «в гостях» – 19,5 %, непослушание, пререкания с родителями – 15,5 %, ложь, враньё – 9 %.

Как видно, идеалом ребёнка для родителей является послушный и исполнительный отличник, при посторонних прилично себя ведущий. Осуждаются также не черты и свойства личности, а внешние проявления поведения. Личностные качества и свойства (доброжелательность, ответственность, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, соблюдение общепринятых норм поведения) чаще всего остаются вне сферы внимания родителей. Тем не менее, около 80 % опрошенных отмечают, что видят своего ребёнка в будущем не столько представителем определённой или даже «высокобюджетной» профессии, сколько «хорошим человеком прежде всего», «порядочным», «добрым».

Интересно, что родители почти в полном составе затруднились с ответом на вопрос о поведенческом идеале для их ребёнка. Практически никто не назвал ни себя, ни педагогов. Более 93 % респондентов ответило «не знаю», «не думал об этом», а единицы указали других родственников: «старший брат, наверно», «живущий в Испании родственник» и т.п. Это позволяет сделать вывод о том, что воспитательную работу, организуемую школой в целом, а в отношении своего класса – классными воспитателями, нельзя проводить изолированно от педагогического просвещения родителей, без превращения их в единомышленников.

Результаты анкетирования родителей дополнялись ответами учащихся. Им предлагалось ответить на следующие вопросы:

«За что тебя чаще всего хвалят / ругают родители?»

«Как ты думаешь, какого человека можно назвать воспитанным / невоспитанным?»

«Можешь ли ты назвать человека, которому подражаешь в своём поведении?»

«Есть ли качества, от которых ты бы хотел избавиться?»

«Что ты для этого делаешь?»

Ответы детей распределяются аналогично ответам родителей. Так, одобрение старших заслуживает «помощь по дому» – 92 %, а также «выполнение просьб», «помощь бабушке», «слежу за младшими», «хорошие оценки», «убираюсь в своей комнате / квартире». Однозначное неприятие родителей вызывает ситуация, по мнению детей, когда они «переговариваются», т.е. спорят и противоречат. Далее следуют неаккуратность, лень, «не помогаю по дому», «не гуляю с собакой» и пр.

Вместе с тем, школьники вполне адекватно представляют себе проявления воспитанности. По их мнению, воспитанный человек – доброжелательный, приветливый, который «всегда здоровается», «опрятно одет», не грубит, не ругается и не кричит (последнее не нравится более, чем половине опрошенных – 67 %). Как видно, критерием оценивания воспитанности выступают внешние проявления поведения людей, что соответствует начальному этапу формирования воспитанности. Но данные представления расходятся с направлением воспитательных усилий родителей, сосредоточенных, скорее на бытовых моментах и желании видеть своих детей беспроблемными, тихими и послушными.

Интересны ответы школьников на два последних вопроса. Многие не отвечают на них, причём большинство игнорирует последний. Даже если детям что-либо в себе не нравится, то назвать предпринимаемые ими усилия по исправлению недостатка они затрудняются. Чаще всего встречаются ответы «не знаю», «не думал об этом», «как-нибудь само образуется», «я такая, какая есть». Это демонстрирует отсутствие такого аспекта воспитанности, как способность к самовоспитанию, самоанализу, самоорганизации.

Наиболее любопытны ответы респондентов на вопрос о поведенческом идеале, образце для подражания. Конечно, оптимальным результатом был бы выбор в этой роли педагогов, а также родителей, близких, друзей. Но в реальности веер ответов совершенно другой. Педагогов в качестве примера воспитанности в редких случаях называют самые младшие из опрошенных школьников. При этом такие ответы либо не встречаются совсем, либо на одного и того же педагога указывают несколько человек из класса. Но в общей сложности такие ответы дали всего 3 % от опрошенных. Следует отметить, что ни в одном из ответов никогда не назывался классный руководитель. Школьники старше 7 класса не выбирают педагогов никогда.

Указание в качестве нравственного авторитета членов семьи варьируется следующим образом: родителей чаще всего выбирают обучающиеся 6-7 классов, затем центр внимания перемещается к старшим братьям или сёстрам, а также ровесникам. Десяти- и одиннадцатиклассники, напротив, акцентируют внимание на том факте, что они подражают в своём поведении «только не одноклассникам», «никому из знакомых в школе», указывая на друзей, с которыми встречаются вне школы и школьных интересов. В данной ситуации, применительно к задачам формирования воспитывающего пространства, педагоги оказываются в сложнейшей ситуации. Они должны организовывать работу по воспитанию тех, для кого не являются образцом ни поведения, ни воспитания.

Небезынтересно в этой связи выяснить представления педагогического корпуса о проблемах воспитания, их теоретических и практических аспектах. Учителям-предметникам и классным руководителям также предлагались анкеты с просьбой ответить на следующие вопросы:

«Воспитанию каких качеств у обучающихся Вы уделяете особое внимание?»

«Назовите, пожалуйста, качества личности, которыми должны обладать школьники соответствующего возраста».

«Какие положительные / отрицательные черты наиболее типичны для детей Вашего класса?»

Ответы педагогов оказываются не менее беспомощными с точки зрения изучаемой проблемы, чем ответы других респондентов. Так, практически отсутствует дифференциация понятия «воспитанность» относительно возраста школьников. В центре внимания учителей находятся внешние проявления поведения: ученик должен быть опрятным, аккуратным, дисциплинированным, выполняющим правила поведения, в числе которых на первом месте – «не мешать учебному процессу». Сознательные и волевые усилия ребёнка по самовоспитанию находятся вне круга внимания большинства педагогов.

Не менее интересны ответы на первый вопрос. Около трети учителей-предметников считают, что воспитание не входит в их зону ответственности: «я не классный руководитель», «считаю, что главное – это знания по моему предмету», «воспитывать должны родители», «математика учит, а не воспитывает». Остальные учителя-предметники сосредоточиваются на различных аспектах уже выявленных ранее понятий «аккуратный» и «послушный».

Распределение ответов на вопрос о типичных свойствах учащихся стремится к этим же полюсам. Учителя акцентируют внимание на том, насколько легко или сложно работать в конкретном классе, т.е. в какой мере школьники дисциплинированы на уроке и в процессе выполнения домашних заданий. Классные руководители, в свою очередь, более всего ценят отсутствие у детей проблем как в школе, так и за её стенами, а также аккуратное выполнение детьми и родителями их указаний и распоряжений (такой ответ дали 42 % респондентов).

Таким образом, диагностический этап работы по формированию воспитывающего пространства сразу же обнаружил общую неготовность всех потенциальных участников к осозанным и целенаправленным усилиям в желаемом направлении. Это, однако, позволяет наметить конкретные и действенные меры по достижению поставленных целей.

Согласно вышеприведённой модели П.В. Степанова, следующими шагами должны стать выработка единого понимания субъектами воспитывающего пространства ценностно-смысловых аспектов своей деятельности, конструирование их поведения, а также связей и отношений между ними и т.д. Очевидно, что на классного руководителя при этом возлагаются дополнительные и весьма обширные функции координатора целого ряда процессов. Именно он призван, учитывая возможности микросоциума, особенности детей, культуру и атмосферу семьи, воспитательную систему своей школы, скоординировать их совместную деятельность как равноправных партнёров в деле воспитания обучающихся, их оптимальной социализации. Именно при участии классного руководителя также могут быть просчитаны и возможные издержки этого процесса (материальные, временные и др. ограничения в ресурсах у субъектов воспитывающего пространства).

Роль классного руководителя в многообразных процессах формирования воспитывающего пространства заключается в создании таких обстоятельств, когда в семье, в школе и в обществе ребёнку предъявляются единые требования, когда ребёнок и его семья существуют в рамках единого пространства, с едиными целями и ценностными установками.

Библиографический список

Григорьев Д. В. Школа и семья: социальное партнерство в воспитании / Д. В. Григорьев, О. Ю. Кожурова // *Классный руководитель*. 2012. № 3. С. 85-88.

Дубовицкая С.В., Беккер И.Л. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности // *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского*. 2011. № 24. С. 631-638.

Ромайкин В.Ю. Соотношение понятий «воспитывающая среда» и «воспитательное пространство» // *Ярославский педагогический вестник*. 2003. № 3 (36). [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik.yspu.org/?page=2003_3 (дата обращения: 03.02.2019).

Словарь-справочник по теории воспитательных систем / сост. П.В. Степанов. М. : Педагогическое общество России, 2002.

Степанов П.В. Коммуникативно-деятельностная модель воспитания // *Перспективные модели воспитания школьников и студентов: Сб. статей. М. : ФГБНУ ИСРО РАО, 2015. С.65-88.*

Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М. : Педагогическое общество России, 2000.