

# Управление инновационной школой

## Хрестоматия

Л. де Калувэ, Э. Маркс, М. Петри «Развитие школы: модели и изменения» (перевод с английского Максимовой Е.Н., научное редактирование д.ф.н., профессора Зайцева А.К., перевод. Калужский институт социологии)

### Глава 2. Пять организационных моделей

Все пять организационных моделей школ являются моделями профессиональной организации.

Три из них можно рассматривать как различные варианты профессиональной бюрократии (где в качестве основного координационного механизма используется профессиональное мастерство):

— сегментная организация — это профессиональная бюрократия с некоторыми характеристиками простой структуры, особенно в терминах неформальности взаимоотношений. Школы с сегментной организацией не могут быть большими (до 800 учеников); если существует доминирующий школьный лидер, в терминах Минтцберга такая организация является простой профессиональной бюрократией;

— линейная модель с горизонтальной консультативной структурой является профессиональной бюрократией, где присутствуют некоторые характеристики формальной бюрократии (правила и контроль определяются и осуществляются менеджментом);

— коллегиальную организацию можно рассматривать как профессиональную бюрократию с некоторыми характеристиками адхократии: координация в основном осуществляется с помощью взаимного согласования (консультаций). Минтцберг (1983) называет такую организацию профессиональной бюро-адхократией.

Матричную организацию школы можно рассматривать как адхократию с элементами машинной бюрократии и миссионерской организации. В этой модели помимо такого важного координационного механизма как профессиональное мастерство существует еще один механизм — стратегия школы. Стратегия является результатом консультаций (взаимного согласования) и состоит из «общих правил». Модульная

организация иногда может рассматриваться как форма подразделений: каждая модульная единица (команда учителей) внутри школы рассматривается как довольно автономное подразделение. Основными координационными механизмами внутри команд и между командами (или модульными единицами) являются: общая культура и профессиональное мастерство. Поэтому можно сказать, что модульная организация также обладает некоторыми характеристиками миссионерской организации.

Диаграмма №1

2.3. Диаграмма пяти организационных моделей, их компонентов и специфических особенностей

Модели	1	2	3	4	5
Компоненты	Сегментарная модель	Линейная модель с горизонтальной консультативной структурой	Коллегиальная модель	Матричная модель	Модульная модель
<b>I. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ЕДИНИЦЫ</b>					
1. Образовательные секции					
1.1 природа	Вертикальная	Горизонтальная и вертикальная	Как во 2 акцент на горизонтальную	Как в 3 (внутри подразделений)	«командная»
1.2 размер	Средний	Большой	Большой	Большой	Маленький
1.3 автономность	Большая	Ограничена иерархией	Ограничена взаимной договоренностью	Ограничена процессом выработки стратегии	Большая
2. Методические объединения (предметный департамент)					
2.1 обязательно (участия)	Не обязательно	Обязательны	Допускают	Как в 3	Как в 3
2.2 статус	Небольшой	Средний	Большой	Средний	Как в 4
2.3 влияние	Не формальное информативно	Консультативная форма менеджмента	Выработка стратегии Взаимная поддержка	Как в 3	Консультация «команд» и менеджмента
3. Финансово-секретарский отдел					
3.1 Основная функция	управление бюджетом, контроль за	как в 1+регистрация, учет учащихся	как во 2+внимание к образованию	как в 3	как в 3

	бюджетом				
3.2 Кто использует бюджет?	менеджмент	как в 1	как в 1+департаменты	как в 3+органы, вырабатывающие стратегию +годовые команды	«команды», менеджмент
4. Управление учащимися					
4.1 Основная функция	информативно е относительно выбора предметов и профессии	как в 1+ по- мощь учащимся в выполнении требований по предметам	как во 2 +акцент на поддержку индивидуального и группового функционирования учащихся	ученики ориентируются в их деятельности на самосовершенствование, в совместном регулировании с учителями	как в 4 + обслуживающий тренинг наставников / учителей
4.2 Кто реализует эти функции?	классный руководитель, он же помогает в профориентации	как в 1 + учитель- корректор	наставник/классный руководитель профориентатор учителя- корректоры консультант	наставник «домашних» групп профориентаторы учителя- корректоры консультанты	наставник профориентатор учителя- корректоры консультант
5. Отделы по развитию образования					
5.1 Существует ли формальная, основная функция	существует не формально	умеренное принуждение	как 2 + дидактическое улучшение	как в 3 + интеграция обучения и управления	как в 4 + актуализация образования
5.2 Кто является инициатором изменений?	индивиды	менеджмент	департаменты (отделы)	менеджмент группы по задачам домашние группы	«команды»; менеджмент; орган, вырабатывающий стратегию
5. Отделы по развитию образования					
6.1 Автономность	личная (индивидуальная)	как в 1, лимитируется иерархией	как в 1, лимитируется департаментами	как в 1, лимитируется школьной стратегией	как в 1, лимитируется «командой»

6.2 Управление учащимися	слабое	ограничено отделами (единицами управления)	как во 2+коммуникаци я с наставниками/к лассными руководителями	прямое и интенсивное	интегрирован о в «команде»
<b>II. КООРДИНАЦИОННЫЙ МЕХАНИЗМ</b>					
7. Регулирование (деятельности школы)					
7.1 Внешнее	много специальных обязательных правил	меньше специальных и больше общих правил	как во 2	весьма обобщенные правила	как в 4
7.2 Внутреннее	напрямую исходит из правил, установленны х внешним регулирувани ем	«внешние» правила трансформиру ются менеджментом	внешние правила полностью преобразуются менеджментом и департаментами для обеспечения собственной деятельности школы	много правил, исходят из собственной стратегии	более общие правила «команда» формулирует собственные правила «удобства и благоприятст вования» деятельности
8. Профессио- нальное мастерство	внешние пути фиксированны е в тренинге по предметам	как в 1+само- развитие (дополнительн ые курсы самокоррекции )	как в 1+углу- бляемое знание дидактики	развивается внутри школы	как в 4
9. Иерархия управления	строгая	средняя+требу емая постановочной моделью	ориентирована на процесс	средняя, забо- тится о стратегии школы	сигнализиру ющая, оценивающая и защищающая школьную стратегию
10. Консультационные структуры					
10.1 Количество	малое	среднее количество	множественност ь	множественнос ть	среднее количество
10.2 Как принимают	хаотично, никто никого	в соответствии с «пирамидой»	в соответствии с принципом	значительную роль играет	небольшая внутригруппо

ся решения (характеристика)	не слушает, в результате принятия решений откладывается на потом		«дверной скобы»	средний менеджмент	вая динамика
10.3 Основная группа, которая принимает решения	собрание работников (без участия родителей и учеников)	методическое объединение	методическое объединение	наставники, учителя «годовой команды»	«команда»
11. Культура	малая	малая/средняя	основана на профессиональной работе	развивающаяся внутри	большая сильная
<b>III. УПРАВЛЯЮЩИ ОРГАН И МЕНЕДЖМЕНТ</b>					
12. Задачи управляющего органа	контроль	как в 1+прямое управление	как в 1+выработка стратегии	как в III	как в III+ ориентация на будущее
13. Менеджмент					
13.1 Главные функции	администрирование бюджета контроль	дизайн структуры и правил координирующий контроль	ориентация на процесс	как в 3+выработка стратегии	как в 3+развитие
13.2 позиция руководителя	Индивидуальная	Формально иерархическая	«первый среди равных»	Как в 3+сосредоточенность на существующем содержании	Член «команды» сосредотачивается на будущем
13.3 задачи заместителей	Ассистирование директору	Ответственность за образовательный отдел	Как в 2+ответственность за отдел управления	Как в 3+ответственность за отдел развития	Члены «команды» руководителя
14. позиция среднего менеджмента	Не существует	Помощь заместителям директора	Собственная позиция между менеджментом и учителями	Как в 3	Как в 3
<b>IV. УРОВЕНЬ ОРГАНИЗАЦИИ</b>					
15. число структур	Малое	Среднее количество	Значительное количество	Многочисленные	Значительное количество
16.	Небольшое	Среднее	Существенное	Высокое	высокое

организа ционное самосознан ие					
---	--	--	--	--	--

Упомянутые ранее основные параметры (составные) и степень способности каждой модели реализовать эти составные являются наиболее важными (положениями). В добавлении мы предлагаем вниманию читателя некоторые дополнительные различительные детали, дающие более четкую картину процесса изменений, протекающего от модели к модели. В данном случае они рассматриваются как полюса в континууме пяти моделей.

Схема №11

	МОДЕЛИ	1	2	3	4	5
Осознание необходимости выработки стратегии слабое	-----					Осознание необходимости выработки стратегии значительное
Низкие требования к способностям учителей и менеджеров	-----					Высокие требования к способностям учителей и менеджеров
Сложность образовательного процесса для учителя невелика	-----					Сложность образовательного процесса для учителя очень велика
Разные культурные нормы во взглядах на образование	-----					Одни культурные нормы во взглядах на образование
Учащиеся адаптируются к концепции образования данной школы. При поступлении в школу осуществляется отбор учеников на базе фиксированных норм	-----					Концепция образования адаптируется к потребностям и личностным характеристикам детей. В соответствии с потребностями предлагаются новые методы, способы работы, содержание и т. д.
Управление учащимися связано с желанием и возможностями каждого отдельного учителя	-----					Интеграция процессов преподавания и управления учащимися

Процессы можно определить как линию развития от первой модели к последующим. Мы рассматриваем эти процессы как решающие в том, что касается развития образования в школе. Мы уже объединили некоторые организационные компоненты. В следующей главе мы уделим особое внимание связи между образовательными и организационными моделями. Мы также выделим индикаторы

процессов развития от первой к пятой модели и основные стадии этого развития.

Если мы захотим проследить процесс развития от первой и третьей модели, то увидим, что в начале главное внимание уделяется развитию учебного материала, затем центр внимания перемещается на развитие управления учащимися. В четвертой и пятой моделях доминирует интеграция обучения и управления.

В отношении развития учителей как профессионалов наблюдаем следующую цепочку: развитие преподавательского мастерства, затем управленческого мастерства, и наконец полное развитие способностей, включающее образовательно/организационное самоосознание на системном уровне.

Происходит развитие как имиджа учителя, так и имиджа профессии. В начале это просто преподаватель, ведущий свой предмет. Затем он все больше и больше становится педагогом. В пятой модели это — личность, мотивированная на овладение новыми знаниями, постоянное повышение уровня своего развития.

Обучающие методы (и способы овладения ими) различны в разных моделях. В первой модели важно возобновление методов обучения и «классного» подхода к преподаванию. В дальнейшем все большую и большую роль начинают играть такие методы, как наблюдение, обратная связь, социальная интеракция, то есть возрастает осознание роли поведенческого компонента в обучении.

В 4 и 5 моделях обучение профессионалов идет в поле концептуального уяснения опыта и взаимовлияния каждодневной работы и школьной стратегии.

## **Г.Мюнстерберг. «Психология и учитель»**

### **Глава I. Конфликтъ въ современной педагогикѣ.**

Въ качествѣ учителя я намѣренъ говорить съ учителями о задачахъ, о работѣ и о назначеніи учителей и о тѣхъ средствахъ,— въ особенности психологическихъ средствахъ,— которыя служатъ для достиженія ихъ благородныхъ цѣлей. Вся сфера педагогическихъ задачъ лежитъ передъ нами, и нашъ обзоръ будетъ вестись въ различныхъ направленіяхъ. Намъ надо рассмотреть дитя и общество, спокойную домашнюю обстановку и водоворотъ жизни; мы должны обсудить программы занятій и школьные методы, ценность различныхъ учебныхъ предметовъ и пользу, которую можно

извлечь из психологических экспериментов; нам надо подумать об играх и дисциплине, о работе и утомлении, о детском и юношеском возрасте, о разуме и характере, о внимании и представлениях, об эмоциях и воле у мальчиков и девочек,— но центром всего для нас останутся сами учителя.

Мы не должны забывать, что есть учителя разных типов: учителя начальной школы и средней школы, молодые и старые, неопытные и обладающие слишком большим опытом; полубразованная девушка, которая занимается преподаванием в течение нескольких зим только потому, что ей скучно дома, и человек с университетским образованием, посвящающий свою жизнь учительской профессии, как самому идеальному из всех призваний; учитель в маленькой деревушке, удаленной от мирского шума, и учитель, находящийся в столичной сутолоке; учитель-оптимист и учитель-пессимист—и все они делают одно и то же дело. Пожалуй, лучшее, что им надо знать, является общим для всех. Если существует между ними действительное различие, в силу которого они распадаются на два класса— на настоящих классных пассажиров корабля и простых палубных пассажиров, — различие это состоит только в том, есть ли у них высокой идеаль учительских обязанностей, или они удовлетворяются низким идеалом; верят ли они в благородное призвание учителя и служат ему с гордостью вдохновенной души, или же они просто выполняют очередную работу и только „учат“, чтобы получать свое жалование при возможно меньшей затрате труда, пока каникулы не внесут перерыва в их каторжную работу.

Кто говорит о работе учителя, тот должен говорить ясно и просто. Расплывчатость—вот обычный и все же непростительный грех педагогической литературы, а недостаток простоты слишком часто прикрывает собою недостаток прямоты. Хорошо понятая здравая истина всегда бывает простою и ясною. Но просто — не значит пошло, и делать что-нибудь ясным не должно означать—делать это более низкопробным. Воспитание — серьезное дело и требует серьезных усилий со стороны всех, кто желает овладеть относящимися к этой области проблемами. Говорить с учителями таким образом, чтобы они могли при этом оставаться пассивными слушателями, не затрачивающими со своей стороны никаких усилий мысли, значит, действительно, делать более низкопробною их задачу и понижать ее уровень. Мы желаем быть ясны, но мы не хотели бы, чтобы учителя когда-нибудь забывали, что мы рассматриваем трудный и сложный вопрос и что совсем не стоит его рассматривать, если бесцельно наша превращается в монолог; весь ум читателя должен быть готов отвечать самостоятельно. Если бы учителя не забывали этого так легко, они не становились бы так часто жертвою педагогических нелепостей и выдумок,



подкрепляемых сегодня пустыми аргументами, а завтра уже забытых с неприличной быстротой.

Мы не собираемся защищать никакой новой нелепости и не намерены излагать никакой излюбленной теории. У нас нет никакого патентованного средства против всех педагогических заблуждений. Мы не ищем столкновения с „ревнивыми” психологами и не поклоняемся устаревшим идолам „гербарянцев”, — вообще у нас нет никаких схем для „быстрого обогащения” педагогической премудростью. Мы чувствуем только глубокую уверенность, что недостойно быть учителем ни один человек, который не знает, что миссия учителя священна. А чтобы посвятить свою жизнь великой миссии, исполненной трудностей и ответственности, — для этого требуется самое серьезное размышление. Здесь нельзя уклоняться ни от каких усилий, нельзя пренебречь никакими занятиями, которые, могут быть полезны, нельзя простить никакой небрежности. Общество в целом инстинктивно почувствовало это. Оно не желает больше терпеть легкомысленного невежества случайных учителей. Все громче и громче раздается крик: „Учитель должен понимать тот материал, над которым он работает; он должен знать духовное и телесное состояние учеников и их социальные условия, в каких они живут; он должен быть знаком с психологией, социологией и физиологией; он должен изучать детство и юношеский возраст, — словом, он должен возможно тщательно изучать духовные и физические факты, их действие и их законы”.

И все же... и все же рай не кажется больше близким. Толстые книги, посвященные психологии, ее основам и ее законам, стоят в настоящее время на полках у многих учителей; естественная история детского и юношеского возраста как-будто вполне готова к их услугам, и все же все общество охвачено каким-то педагогическим беспокойством. Количество интересных фактов, накапливаемых науками и поступающих в распоряжение учителя, становится все больше и больше, но учитель как будто глядит на них с все возрастающей безнадежностью. Он винит себя и делает постоянно новые усилия, чтобы овладеть фактами; и все же он не может не чувствовать, что они не говорят ему, что он должен делать. Быть может, он чувствует себя больше ученым, но он не чувствует, что стал умнее. Он знает так много вещей, которые и не снились его собственным учителям; и единственное, чего он не знает, это — как можно воспользоваться всеми этими знаниями. Перед ним вдруг оказывается обширное открытое море, но он чувствует, что плывет без компаса, и никто не сказал ему, в какой стороне находится земля, или как может быть достигнута ближайшая пристань.

Действительно, мы не должны обманывать самих себя. За одним лишь

изученіемъ психологическихъ фактовъ, природы ребенка и біологіи ученика слишкомъ часто слѣдовало печальное разочарованіе. Пренняя наивность исчезла; безспорно, это была наивность невѣжества, и все же въ ней было болѣе увѣренное чувство руководства, чѣмъ въ новомъ званіи, которое представляется недостаточнымъ и обезкураживающимъ. Все болѣе и болѣе обширные круги какъ въ школахъ, такъ и внѣ школы, испытываютъ теперь такое чувство, какъ будто возникъ какой-то внутренній конфликтъ, уничтожающій единство работы и такимъ образомъ парализующій самыя лучшія усилія; какъ будто должно быть что-то ложное въ новомъ ученіи, которое говоритъ учителю, что новое воспитаніе обязано опредѣлять свою цель и устанавливать свои основныя приемы на основаніи изученія природы ребенка.

Такой конфликтъ существуетъ; здѣсь есть, действительно, нечто ложное. И хотя не слѣдуетъ дѣлать ни одного шага назадъ, хотя ни одинъ фактъ не долженъ оставаться неизвѣстнымъ, и ни одно усиліе этого новаго движенія не должно быть парализовано,—все же истиннаго прогресса не получится до тѣхъ поръ, пока ложность не будетъ устранена, и пока лежащій въ основе конфликтъ не будетъ ясно понятъ всякимъ. Въ несколькихъ словахъ можно выразить сущность дѣла слѣдующимъ образомъ: преннія эпохи, не обладавшія научнымъ знаніемъ фактовъ, подвигались поэтому къ осуществленію своихъ педагогическихъ намѣреній медленно и неловко; но, въ концѣ-концовъ, у нихъ было опредѣленное намѣреніе; у нихъ были цѣли и идеалы, которые ставились передъ ними ихъ интересами и ихъ традиціями, ихъ нравственными воззрѣніями и ихъ вѣрованіями. Въ новѣйшія времена люди овладѣли фактами и были бы блестяще подготовлены къ достиженію намѣчаемыхъ цѣлей, но они обманываютъ себя мыслью, будто можно устанавливать самыя цѣли путемъ изученія фактовъ. Они не видятъ, что никакое въ мірѣ знаніе фактовъ не можетъ сказать намъ, что мы должны дѣлать, и никакая наука не можетъ показать намъ, каковы должны быть наши намѣренія и наши обязанности, наши цѣли и наши идеалы. Мы хотимъ довѣрять только фактамъ и въ своей слѣпотѣ не видимъ основнаго факта, что факты имѣютъ цѣнность лишь тогда, когда служатъ для достиженія какихъ-либо конечныхъ цѣлей, которыя воля должна создать, и которыхъ никакое знаніе не даетъ. Миновало то доброе старое время, когда люди были увѣрены съ своихъ цѣляхъ, но не знали средствъ для ихъ достиженія; теперь надъ нами — новый порядокъ, дающій намъ въ изобиліи средства, но забывающій, что средства никогда не служатъ замѣною цѣли. Въ этомъ и заключается инстинктивно чувствуемый конфликтъ. Мы не желаемъ возвращаться къ пренней невѣжественности, пренебрегавшей фактами, но мы не находимъ настоящаго руководства и въ новомъ званіи, такъ какъ оно при своей исключительной вѣрѣ въ факты никогда не можетъ прійти къ какой-нибудь настоящей

цѣли, не можетъ имѣть настоящихъ намѣреній.

Есть только одинъ путь для устраненія этого конфликта. Мы не можемъ ограничиться тѣмъ, что просто выскажемся въ пользу той или иной стороны. Вѣра въ цѣли безъ знанія необходимыхъ средствъ должна такъ же мало удовлетворять насъ, какъ одно лишь знаніе возможныхъ средствъ безъ полной вѣры въ цѣнные цѣли и идеалы, безъ яснаго пониманія послѣднихъ. Ни одно, ни другое не можетъ быть требованіемъ завтрашняго дня.

Здѣсь не можетъ быть рѣчи и о какомъ-нибудь дешевомъ компромиссѣ. Нельзя, конечно, рекомендовать набора нѣсколькихъ психологическихъ законовъ, къ которому просто присоединенъ перечень нравственныхъ требованій. Не лучше будетъ и подогрѣвать старыя традиціонныя фразы объ идеалахъ воспитанія и начинать ихъ отрывочными данными социологіи и педологіи. Требуется дѣйствительно органическое соединеніе цѣлей и средствъ, истинный синтезъ ихъ. Но никто не долженъ думать, что такое полное единство можетъ быть достигнуто съ помощью доводовъ, выдвигаемыхъ при популярномъ обсужденіи. Одинъ лишь здравый смыслъ не можетъ дѣйствительнымъ образомъ разрѣшить подобнаго рода споръ, ибо здравый смыслъ нынѣшняго дня является и всегда являлся лишь отголоскомъ философской мысли вчерашняго дня. До чего лучшіе мыслители одного поколѣнія доходили цѣною тяжелаго труда, то слѣдующему поколѣнію представляется взглядомъ, который просто диктуется здравымъ смысломъ и сразу можетъ быть приложенъ къ стоящимъ на очереди вопросамъ жизни. Но что думали предшествующія поколѣнія, то не можетъ помочь намъ въ затрудненіяхъ, которыя родились вмѣстѣ съ нашимъ временемъ. Если мы желаемъ ясно видѣть и найти полную истину, мы не имѣемъ права ни уклоняться отъ своей задачи путемъ односторонняго предпочтенія или поверхностнаго компромисса, ни разрѣшать ее съ помощью общихъ мѣстъ традиціоннаго здраваго смысла; мы должны серьезно размышлять за собственной счетъ; да, мы должны философствовать въ новомъ духѣ своего времени.

Философствовать! Кто чувствуетъ бѣненіе пульса жизни и страстно жаждетъ полезныхъ, основательныхъ, реальныхъ фактовъ, знаніе которыхъ дало бы возможность дѣйствовать, бороться и побѣждать,— тотъ не желаетъ философствовать. Слово ф и л о с о ф і я вызываетъ въ немъ чувство чего-то отталкивающе-мертвеннаго; оно напоминаетъ ему о туманныхъ, пустыхъ обобщеніяхъ, о безжизненныхъ концепціяхъ, объ отжившихъ теоріяхъ—о паутинѣ, которая уже сметена наукою. Философствовать! Что пользы уноситься въ метафизическія области, если, въ концѣ-концовъ, никто все же не можетъ знать послѣднихъ потустороннихъ тайнъ? Разве наша вѣра не удовлетворяется религіей? Наша мысль же и наука, по крайней мѣрѣ, должны относиться къ безспорно реальному.

Мы слышимъ все это тысячу разъ, и все же это — одинъ изъ самыхъ нелѣпыхъ и самыхъ вредныхъ предразсудковъ, вызываемый полной неспособностью видѣть вѣчную юность философіи. Никакое иное усиленіе мысли не приближается болѣе ея къ реальной жизни, никакое изученіе не стоитъ ближе къ непосредственному опыту, никакое Science не имѣетъ большей цѣнности въ нашихъ практическихъ стремленіяхъ. Именно тотъ, кто ищетъ жизни вмѣсто абстрактныхъ призраковъ, долженъ обратиться къ философіи; и нравится ли намъ этотъ фактъ или нѣтъ, — фактомъ остается, что только философія можетъ вести къ жизненнымъ проблемамъ, которыя лежатъ передъ нами и передъ всякимъ, отыскивающимъ цѣли и средства воспитанія. Философія — единственная входная дверь къ занятіямъ педагогикой.

Иначе и не можетъ быть. Иной скажетъ, пожалуй, — и именно такъ отвѣчаетъ всегда невѣжество: нѣтъ, оставимъ всякія философскія изысканія и начнемъ сразу съ фактовъ. Но не должны ли мы сперва спросить: съ какихъ фактовъ? Почему желаете вы выделить именно такіе-то факты? Почему они важны для васъ? Хорошо, они служатъ для определенныхъ цѣлей и помогаютъ намъ осуществить определенные намѣренія. Но почему вы стараетесь объ осуществленіи именно этихъ намѣреній и почему предпочитаете эти цѣли другимъ? Если же мы попытаемся отвѣтить на подобнаго рода первые вопросы, если мы станемъ изслѣдовать конечную цѣнность и значеніе вещей, — мы уже находимся въ нѣдрахъ философіи.

Поэтому, первая часть нашего изслѣдованія должна носить философскій характеръ. Часть философіи, рассматривающая цѣли чедовѣческихъ дѣйствій, это — этика; такимъ образомъ, первый обсуждаемый нами предметъ лежитъ въ области этики. Лишь когда мы уже знаемъ цѣли, въ которыхъ намъ надо стремиться, мы можемъ обратиться къ разсмотрѣнію путей, ведущихъ туда, и къ изученію спеціальныхъ психическихъ средствъ. Поэтому, второй частью нашего труда должна быть часть психологическая. Наконецъ, примененіе средствъ для достиженія цѣлей приводитъ къ практическимъ вопросамъ дѣйствительной школьной жизни; отсюда — третья, педагогическая часть. Теперь же обратимся къ этической проблемѣ.

## Глава II. Факты и намѣренія въ воспитаніи.

Мы сказали, что нашей первой задачей должно быть — ясно видѣть разницу между средствами и цѣлями, между фактами и намѣреніями. Мы должны сперва выяснить и установить цѣли воспитанія, а затѣмъ уже мы будемъ въ состояніи воспользоваться для ихъ достиженія психологическими фактами. Необходимость такого разграниченія станетъ, пожалуй, болѣе очевидною, если мы сперва прибѣгнемъ къ нѣсколькимъ

примѣрамъ Они могутъ показать намъ на данныхъ повседнежнаго опыта, какъ мало пригодны бывають факты для того, чтобы изъ нихъ выводили заключенія о наилучшихъ цѣляхъ, какъ легко движенія, заслуживающія полнаго сочувствія, могутъ дискредитировать свое дѣло опдибочными аргументами, въ которыхъ смѣшиваются факты и намѣренія. Напримѣръ, человекъ, занимающійся изученіемъ дѣтства, знаетъ множество фактовъ изъ области подражанія. Никто не сомнѣвается, что подражаніе играетъ рѣшающую роль въ развитіи всякой дѣтской души, и потому оно по праву является одною изъ излюбленныхъ темъ у современныхъ психологовъ. Последние пытаются анализировать процессъ подражанія они ищутъ его элементовъ и изслѣдуютъ, отъ какихъ факторовъ подражаніе зависитъ, какъ его дѣйствіе можетъ быть улучшено и усилено, или какъ его вліяніе можетъ быть парализовано. Если сознательно использовать всѣ средства современной психологіи, мы можемъ, въ концѣ-кобцовъ, почувствовать, что знаемъ всѣ факты, относящіеся къ подражанію; но войдетъ ли сюда также знаніе того, чему ребенокъ долженъ подражать? Можетъ ли какое бы то ни было изученіе подражанія въ качествѣ извѣстнаго психическаго процесса дать учителю хотя бы самый слабый намекъ на то, какіе образцы для подражанія слѣдуетъ ставить передъ умомъ ученика? Что имѣетъ большую ценность — подражаніе герою, или ученому, или мученику, или атлету, или промышленному королю? Болѣе ли цѣнно подражаніе беззастѣнчивому успѣху или смиренной скромности, жизни, полной самоотреченія, или жизни, наполненной славой? Какой-нибудь образецъ, предлагаемый мальчикамъ для подражанія, долженъ существовать въ душѣ всякаго учителя; и можетъ ли психологія, или фізіологія, или соціологія подражанія рѣшить, какой именно образецъ является правмльнымъ? Поставить этотъ вопросъ — значитъ уже отвѣтить на него отрицательно. Да и нелѣпо было бы ожидать этого; съ точно такимъ же успѣхомъ мы могли бы ожидать, что фізіологія нашихъ движеній, выполняемыхъ при ходьбѣ, укажетъ намъ, въ какомъ направленіи лучше всего совершать прогулку. Долженъ ли мальчикъ подражать и долженъ ли онъ при этомъ принять за образецъ кулачнаго бойца, или миллионера, или честнаго школьнаго учителя,— это должно опредѣляться соображеніями, не имѣющими ничего общаго съ изученіемъ законовъ подражанія. Множество дѣльныхъ психологическихъ доводовъ слишкомъ часто приводится для подкрѣпленія очень жалкихъ педагогическихъ идей, и это несоотвѣтствіе остается незамѣченнымъ покуда психологичесіе факты кажутся вѣрными.

Болѣе сложно и къ болѣе вреднымъ послѣдствіямъ ведетъ смѣшеніе фактовъ и цѣлей, когда дѣло касается функцій памяти. Во всякой школѣ заучиваніе на память играетъ существенную роль, и потому ни одинъ учитель не можетъ оставлять безъ вниманія тотъ механизмъ ума ученика, который служитъ для удержанія въ памяти

усвоиваемого матеріала. Онъ не имѣетъ права ставить своимъ ученикамъ въ отношеніи заучиванія такія задачи, которыя выходятъ за пределы психическихъ возможностей ребенка. Поэтому развитіе памяти съ годами, индивидуальныя различія способности къ заучиванію, вся структура этого процесса — все это будетъ имѣть глубокой интересъ для интеллигентнаго учителя. Онъ будетъ охотно обращаться къ сочиненіямъ по психологіи, чтобы узнать, при какихъ условіяхъ ускоряется „заучивате наизусть”, или при какихъ условіяхъ болѣе правильно воспроизводится заученный матеріаль. Онъ станетъ выяснять, какія вліянія дѣлаютъ память болѣе воспріимчивою или время правильнаго припоминанія — болѣе продолжительнымъ. Словомъ, онъ будетъ изучать тѣ факты, которые психологъ знаетъ не только благодаря тщательному наблюденію, но и благодаря систематическимъ экспериментамъ, производимымъ въ психологической лабораторіи.

Но ему придется быть очень осторожнымъ, если онъ дѣйствительно желаетъ отдѣлять факты отъ оцѣнокъ. Здѣсь ему слишкомъ легко переходить невольнo отъ однихъ къ другимъ. Самъ того не замѣчая, онъ будетъ незаконно вводить сужденія и цѣли въ свои описанія, а какъ только этимъ сужденіямъ будетъ отведено хотя бы самое маленькое мѣсто, онъ уже будетъ неспособенъ противостоятъ вліянію всякихъ предвзятыхъ взглядовъ. Разумѣется, если бы мы говорили: „Законы памяти состоятъ въ томъ-то и тозгъ-то, и потому ученикъ долженъ заучивать поэмы Лонгфелло, а не поэмы Уитъера”, или: „Условія быстрого и точнаго заучиванія наизусть заключаются въ томъ-то и томъ-то, и потому классъ долженъ учить хронологическія данныя американской, а не англійской исторіи”, - всякій видѣлъ бы сразу нелѣпость этихъ утвержденій. Всякій возразилъ бы, что структура памяти такъ же мало можетъ предписывать, для чего ею надо пользоваться, какъ знаніе того, какимъ образомъ дѣйотвуетъ пишущая машина, можетъ сказать намъ, что мы должны писать ею. Но все это поражаетъ насъ своей нелепостью только потому, что ошибка здѣсь такъ груба. Когда тотъ же принципъ прилагается болѣе тонко, онъ остается незамѣченными. Мы не должны забывать, что находимся въ сферѣ такихъ ошибокъ, даже когда говоримъ объ исправленіи памяти, какъ о чисто-психологическомъ вопросѣ. Психологъ, какъ таковой, не можетъ знать никакого улучшенія умственныхъ способностей, ибо такого рода выраженіе подразумѣваетъ, конечно, что одинъ видъ дѣятельности ума является лучшимъ и болѣе цѣннымъ, чѣмъ другой; а именно это никогда не можетъ быть признано за фактъ.

Вы можете замѣтить на это, что, по общему признанію, блестящій умъ генія лучше, чѣмъ умъ глупаго человека, или что умъ, способный связывать много мыслей, болѣе цѣненъ, нежели умъ, который можетъ удерживать лишь небольшое число ихъ. Вы можете сказать, что память, способная воспроизводить заученный матеріаль спустя много

времени, предпочтительнее такой, которая быстро забывается, и что, таким образом, мы имеем право считать все это установленным и говорить об улучшении. Пусть так; быть может, все это и верно в данном случае, но суть дела заключается в том, что мы должны ясно видеть, что такого рода суждение здесь действительно имеет место, как бы общепризнано и безспорно оно ни было. Если мы не видим самого принципа, если мы легкомысленно принимаем за нечто установленное, будто предпочтение само по себе определяется фактами, у нас не будет силы сопротивляться, когда следующее суждение, которое проскользнет незамеченно, окажется не совсем общепризнанным и, быть может, чрезвычайно спорным. А где в действительности начинается и кончается общее признание, которое мы можем считать установленным? Что блестящий ум гения предпочтительнее, нежели ум глупаго человека,— это, безспорно, общее решение, но если мы более внимательно рассмотрим эту претензию, нам станет ясно, что здесь содержится логический недостаток, известный под именем *petitio principii* („предположение основания”) - Блеск, глупость, гений — это, в действительности, не только описательные термины; в них уже указывается определенное отношение — предпочтение или нерасположение. С точки зрения фактов, мы знаем известный недостаток представлений, или медленность ассоциаций, или неспособность связывать мысли и т.д., но как только мы обозначили это словом „глупость”, мы уже вышли за пределы фактов и утверждаем, что данное сочетание умственных качеств должно быть отвергнуто в качестве менее желательного. Мы, быть может, имеем право поступать так, но мы не можем не видеть, что уже разрешили вопрос о предпочтении, назвав один ум глупым, а другой—блестящим. И если, в конце-концов, в разговор вмешается какой-нибудь скептик, который станет утверждать, что глупые люди часто бывают более честны и более религиозны, чем люди с блестящим умом, и что с той точки зрения, с которой он смотрит на жизнь, скромный ум представляется предпочтительнее ума сверкающего,— мы снова видим, что возвращаемся в сферу суждений, предпочтений, убеждений, идеалов, и что все это находится в стороне от вопросов о фактах.

Еще более неосновательна ссылка на общее признание, когда мы говорим, что ум, удерживающий много мыслей, лучше того, в котором их удерживается немного, или что память, сохраняющая на долгое время, лучше быстро забывающей. Такое предпочтение может вполне оправдываться в том случае, если мы имеем перед собою определенную задачу; но у нас с таким же правом могут быть иные цели, и тогда мы придем к иной оценке. Для достижения некоторых целей может быть лучше, если человек обладает таким умом, который сосредоточивается на немногих

представленіяхъ, не претендуя и не будучи въ силахъ овладѣть большимъ числомъ представлений; узкій и сосредоточенный умъ со своей восторженной односторонностью можетъ быть болѣе продуктивнѣе при достиженіи извѣстныхъ цѣлей, чѣмъ непостоянный умъ съ его развлекающимъ богатствомъ; а память, перегруженная мертвымъ матеріаломъ просто потому, что она обладаетъ большой силой воспроизведенія, можетъ быть для извѣстныхъ цѣлей и задачъ въ жизни гораздо менѣе желательною, чѣмъ память, не удерживающая того, что не имѣетъ значенія, а постоянно фильтрующая свой матеріалъ и удерживающая только то, что дѣйствительно важно.

Но если бы даже и было согласіе въ вопросѣ о такихъ предпочтеніяхъ, все же спрашивается, гдѣ демаркаціонная линія между тѣмъ, что принимается за установленное, и тѣмъ, что требуетъ особаго изслѣдованія? Будетъ ли хорошая память на печатныя слова лучше, чѣмъ хорошая память на переживанія практической жизни, и должны ли мы развивать первую за счетъ второй? Здѣсь возможно не малое различіе мнѣній, и въ такомъ вопросѣ психологія ничѣмъ не можетъ помочь. И только инымъ оборотомъ той же мысли будетъ, если мы скажемъ, что такъ какъ опредѣленные методы облегчаютъ усвоеніе, то мы и должны пользоваться такими методами, или, что такъ какъ опредѣленный матеріалъ быстро заучивается, то этого рода матеріалъ и является особенно пригоднымъ для ученика. Кто сказалъ намъ, что легкое усвоеніе должно быть нашей цѣлью? Есть ли у насъ прирожденное знаніе, что мы предназначены къ тому, чтобы усваивать безъ особыхъ усилій? Увѣрены ли мы, что наша миссія — овладѣвать съ помощью памяти возможно большимъ количествомъ матеріала, и что самый быстрый методъ накопленія является идеаломъ? Иной скажетъ, пожалуй, что, наоборотъ, одно лишь количество заучиваемаго не имѣетъ никакого значенія; что если таскать на плечахъ большой, а не маленькой мѣшокъ мертваго матеріала памяти,— отъ этого не становишься болѣе дѣльнымъ человекомъ. Все зависитъ отъ способности управлять взаимодействіемъ представлений, а для этого можетъ быть болѣе важно воспитаться на усвоеніи труднаго матеріала. Быть-можетъ, это — ложный взглядъ на наши обязанности, но, во всякомъ случаѣ, мы должны разрѣшать подобнаго рода вопросы и не можемъ молчаливо принимать за установленное положеніе, что только одинъ единственный методъ является правильнымъ. Наиболѣе быстрый способъ изученія французскаго языка можетъ быть самымъ убогимъ и, въ воспитательномъ отношеніи, наименѣе цѣннымъ для жизненныхъ цѣлей вообще, какъ бы ни было очевидно, что быстрое и легкое усвоеніе желательно.

Еще болѣе обычнымъ и еще болѣе вреднымъ, чѣмъ въ вопросѣ о памяти, является смѣшеніе понятій „есть” и „должно быть” въ вопросѣ о вниманіи. Ни о какомъ подборѣ психологическихъ фактовъ педагоги не старались болѣе усердно. Къ вниманію въ



широкомъ смыслѣ относится все, помещаемое подъ ярлыкомъ „апперцепціи”, о которой намъ приходится такъ много слышать и видѣть; съ нимъ же связана вся группа вопросовъ, которые имѣютъ отношеніе къ „интересу”. Если не знать всѣхъ побочныхъ возраженій, основной ходъ мыслей представляется въ слѣдующемъ видѣ: психологія показываетъ, что интересныя вещи легче всего пробуждаютъ и удерживаютъ на себѣ наше вниманіе; вниманіе необходимо для работы ученика; поэтому мы должны всѣми средствами оказывать предпочтеніе интереснымъ вещамъ. И все же это — не разсужденіе логической мысли, а фокусъ логическаго притупителя. Сотни звучныхъ аргументовъ могутъ прикрывать собою эту явную подтасовку, но она остается подтасовкою, которая принесла здоровому воспитанію больше вреда, чѣмъ какая бы то ни была иная педагогическая фантазія.

Разумѣется, психологія можетъ съ достовѣрностью показать, что интересныя вещи удерживаютъ на себѣ вниманіе, или, вѣрнѣе, ей нетъ нужды показывать то, что содержится уже въ самомъ опредѣленіи; интереснымъ мы называемъ именно то, что является объектомъ нашего произвольнаго вниманія. Все, что привлекаетъ къ себѣ вниманіе безъ особаго усилія воли, — все это интересно для насъ, начиная съ шумнаго и блестящаго зрѣлища на низшей ступени и кончая восхитительнымъ произведеніемъ искусства на высшей, начиная съ возбужденія нашихъ чувствъ и кончая возбужденіемъ самыхъ богатыхъ нашихъ эмоцій. Чтобы успокоить дѣтей какъ маленькихъ, такъ и большихъ, для этого нѣтъ, дѣйствительно, болѣе простаго средства, чѣмъ занять ихъ такими вещами, которыя по своей природѣ привлекательны и интересны: онѣ прекращаютъ плачъ младенца и социальное безпокойство массъ. Но гдѣ мостъ, ведущій отъ этихъ очевидныхъ фактовъ къ смѣлому утвержденію, что въ воспитаніи надо отдавать предпочтеніе привлекательному и отмѣтать все неинтересное? Кто имѣетъ право рѣшить, что ребенокъ долженъ дѣлать именно то, что щекочетъ его чувства, и привлекаетъ его воображеніе? Вполнѣ возможно составить такое расписаніе школьныхъ занятій на восемь лѣтъ, или такую профессиональную программу на двадцать лѣтъ, или такой планъ жизни на пятьдесятъ лѣтъ, гдѣ все было бы согласовано съ естественными интересами, и гдѣ не требовалось бы никакого усилія для возбужденія вниманія. Но является ли это, дѣйствительно, идеаломъ, изъ-за котораго надо бороться? Не можетъ ли быть важнѣйшею цѣлью воспитанія именно способность преодолевать искушенія чисто личныхъ интересовъ, способность служить такимъ цѣлямъ, которыя требуютъ усилія воли и дисциплинированнаго вниманія?

Быть можетъ, такія сомнѣнія неразумны, быть можетъ, такая система представляется устарѣвшею, — но, во всякомъ случаѣ, подобнаго рода возраженія

возможны, и они показывают, что среди различных противоречивых взглядов необходимо разобраться. Было бы непросительным легкомыслием просто принять какое-нибудь из возможных заключений за окончательно установленное и без всякого обсуждения заявить, что ребенок должен заниматься изучением таких вещей, которые сами по себе всего легче привлекают его внимание. Если мы оставим такого рода взгляд без возражений, мы не должны удивляться, когда увидим, что методы, применяемые в детских садах и вполне там умственные, распространяются на всю школу, давая такие результаты, ценность которых совсем не может считаться бесспорной. Иные, без сомнения, станут восхищаться непосредственно получаемыми результатами. Вся трудная работа отныне устранена в школе; для любимцев теперь наступает чудесное время; вся их природа может развиваться согласно их собственным инстинктам, жизнь снова стала наслаждением, и всякий может без труда овладеть целой кучей занимательных вещей, чтобы разговаривать о них. Но есть люди, которые держатся и совершенно иного взгляда.

Они говорят — и мы не задаемся здесь вопросом о том, правы ли они или слишком мелочны и близоруки,— они говорят: недостаток дисциплины в самом начале духовного роста — это педагогический грех. Школьные методы, пользующиеся постоянно естественными желаниями и произвольным вниманием и интересом, — такие методы не приучают ученика преодолевать свои желания и управлять своим вниманием; они просят вместо того, чтобы приказывать; они учат человека идти по пути наименьшего сопротивления, а не по пути долга и идеала. В результате получается дряблость и неработоспособность, небрежная неопределенность и неточность, знакомство со множеством вещей и отсутствие настоящего обладания хотя бы одною. Общественная жизнь должна платиться за это; если члены общины не подвергались дома и в школе суровой духовной дисциплине, такая община должна всегда оставаться игрушкой своих низших инстинктов. Такая община будет всегда без задержки поддаваться своим необузданным влечениям; она будет отдавать предпочтение газетам низкого пошиба с кричащими заголовками перед теми газетами, которые обращаются к трезвой мысли, она будет как в театре, так и в жизни отдавать предпочтение вульгарному водевилю и дешевой мелодраме перед утонченной и благородной игрою; на нее будет производиться впечатление блестящей внешней успешности, бросающаяся в глаза величина, количество, а не качество и ценность; она будет увлечена всякой страстью толпы, будет рукоплескать посредственностям, восторгаться всяким, кто отстаивает некритическое отношение к вещам; она будет легко становиться жертвою всяких пустяков и выдумок, не желая затруднять себя тем, чтобы сопротивляться общественному

развращенію и ослабленію законовъ. А между тѣмъ, можетъ ли подлежать сомнѣнію, что именно политическая демократія нуждается въ охранѣ противъ такого внутренняго врага?

Люди, отзывающіеся такъ безъ всякаго уваженія о нынѣшнихъ педагогическихъ пріемахъ, могутъ быть близоруки, они могутъ ошибаться, — но въ такомъ случаѣ ихъ надо опровергать. Нельзя просто считать, что права другая сторона, и здѣсь опять-таки одна лишь факты не могутъ намъ помочь. Психическіе факты не могутъ опредѣлять, должны ли мы пользоваться психическими способностями для удовольствія или для усилія; должны ли мы слѣдовать за интересами или развивать духъ долга; должны ли мы выбирать то, на что устремляется наше вниманіе, или мы должны устремлять свое вниманіе на то, что выбрали. Здѣсь мы видимъ опять все то же: факты никогда не могутъ дать намъ никакого „должно“.

Мы выдѣлили психологію подражанія, памяти, вниманія, интереса; но то же самое можно сказать относительно всякой иной психической функціи, ибо вѣра, что факты сами по себѣ могутъ указывать на какую-нибудь цѣль, часто основывалась точно также на психологіи эмоціи, воли, инстинкта, воображенія, сужденія, и въ результатѣ всегда получалась педагогическая неуверенность и тревога. Именно это смѣшеніе лежитъ въ корнѣ большинства споровъ о педагогическихъ методахъ. Очевидно, что должно существовать разногласіе въ вопросѣ о средствахъ, покуда не установлено, въ чемъ должны состоять цѣли, или, вѣрнѣе, покуда мы оставляемъ безъ веиманія вопросъ о цѣляхъ, какъ вопросъ самостоятельный, имѣющій право на первенство. Приведешь одинъ типическій случай изъ множества встрѣчающихся въ повседневной жизни. Въ одномъ большомъ городѣ возникло разногласіе между директоромъ средней школы и высшимъ чиновникомъ, наблюдающимъ за школами; послѣдній считалъ, что выставяемые въ школѣ баллы слишкомъ низки, первый же возставалъ противъ болѣе высокихъ балловъ. Обѣ стороны старались убѣдить общество ссылками на психологическіе законы. Сторонникъ одного взгляда говорилъ: „Хорошо извѣстенъ тотъ фактъ, что низкіе баллы обезкураживаютъ мальчиковъ; если средній мальчикъ чувствуетъ, что не можетъ получать самыхъ высокихъ балловъ, онъ отказывается отъ борьбы и становится небрежнымъ“. Сторонникъ другого взгляда говорилъ: „Хорошо извѣстенъ тотъ психологическій фактъ, что высокими баллами стираются всѣ различія; если всякій можетъ получить высшую награду, этимъ уничтожается чувство разницы, в честолюбіе лучшихъ разрушается“.

Такъ какъ обѣ стороны, исходя изъ этихъ психологическихъ принциповъ, приходили къ двумъ противоположнымъ требованіямъ, то казалось, что одно изъ двухъ психологическихъ наблюденій должно быть ошибочно; но это совсѣмъ не такъ. Оба принципа вѣрны и сама по себѣ нисколько другъ другу не противорѣчатъ; они не могутъ

вызывать и не вызывают никакого спора. Путаница возникает только вследствие ошибочного взгляда, будто из подобных принципов могут вытекать для нас какие-либо практические правила. Такие наблюдения полезны после того, как мы установили, в чем должна заключаться наша цель, но они не могут ничего сказать нам относительно цели. Спорящие стороны, очевидно, руководствовались противоположными намерениями. Одна считала, что цель, к достижению которой надо всего сильнее стремиться, состоит в возможно большем развитии лучших учеников; другая сторона предпочитала ставить себе целью удовлетворительно развитие возможно большего числа учеников. У каждой из этих целей есть, разумеется, свои характерные преимущества. Как только мы остановимся на одной из этих целей, мы должны воспользоваться теми психическими фактами, которые помогают ее достижению, но факты не могут помочь нам произвести выбор цели. Должны ли мы действовать в интересах лучшего или в интересах многих, — это никогда не может быть вопросом существующих фактов. Никакой факт не может помочь нам разрешить столь жизненный для общества вопрос, и правильный выход без нужды затемняется мнимым столкновением психологических наблюдений. Кто будет так неразумен, чтобы обращаться к расписанию поездок для решения вопроса о том, ехать ли на юг или на север? Всегда мы сперва решаем, какой цели мы хотим достигнуть, а затем ищем средств, с помощью которых эта цель может быть всего скорее и всего вернее достигнута. И воспитание также должно знать свои цели, намерения и идеалы, прежде чем оно будет в состоянии извлечь пользу из изучения научных фактов в психической и социальной жизни. Воспитание также должно быть уверено в своих целях, прежде чем окажется в состоянии выбирать факты, которые могут быть для него полезны.

### Глава III. Искание целей.

Теперь мы знаем, с чего нам надо начинать. Прежде всего нам необходимо ответить на основной вопрос. В чем заключаются цели воспитания? Чего должны ученики достигать у мальчиков и девочек, вверенных их влиянию? Ради чего должен ребенок ходить в школу? Все то, чего учитель должен достигать, — все должно быть, очевидно, подчинено этим целям. Таким образом, необходимо внести ясность в вопросы о педагогических целях.

Систематическое рассмотрение этих целей относится к педагогике. Но эта часть педагогики не может быть обособлена. Это — часть более обширного исследования. Педагогика задается только вопросом: ради чего надо посылать ребенка в школу? Но как можем мы понимать это частное намерение, отделив его от более широкого вопроса: каково назначение человеческой жизни? Каковы цели всякого человеческого

существа? Какія цілі стоять того, чтобы к ним стремиться? Никто не сомневается, что воспитание служить только подготовкою к жизни. Как бы ни были приятны школьные годы, их настоящей смысл, очевидно, заключается в подготовке к жизни во всем. Поэтому для понимания целей воспитания необходимо сперва уяснить себе ценные цели жизни вообще. Исследование того, что такое ценная цель жизни, это — этика. И, имея это в виду, мы утверждали, что не можем прийти к решению вопроса о назначении воспитания никаким иным путем, как только обратившись к этике. Сама педагогика оказывается, таким образом, частью этического исследования. Мы должны знать, что делает жизнь ценною, чтобы выяснить, к чему мы должны вести ребенка, желая подготовить его к ценной жизни.

Никакой случайный предразсудок, никакая традиционная вера, никакие партийные убеждения, ни даже здравый смысл не могут дать нам окончательного ответа. Но мы шли еще дальше и утверждали, что никакое изучение одних лишь фактов, например, фактов педологии или психологии, не может дать нам ответа на наш этический вопрос. Чтобы пояснить смысл этого утверждения, мы привели несколько иллюстраций практического характера, но последние сами по себе, разумеется, не доказывают, что утверждение правильно. Такое утверждение должно быть тщательно проверено. Оно может быть произвольно; мы не имеем права принимать его без критики. Вперед вести должно нас наше собственное ясное мышление. И потому надо тщательно исследовать, может ли изучение каких-либо фактов сказать нам, что человек должен ставить себе целью, и, следовательно, к чему надо вести ребенка.

Обычный взгляд состоит в том, что цели и назначение ценной жизни, а также цели и назначение воспитания мы можем отыскать, изучая факты, касающиеся природы, души, общества. Биология, психология и социология как будто доставляют те данные, из которых мы можем вывести истинные цели воспитания. С другой стороны, мы утверждали, что никакая наука о фактах не может показать нам каких-либо целей или какого-либо назначения: никакая наука о фактах не может сказать нам, что мы должны делать. Вначале это звучит неловко. Разве мы не занимаемся непрерывно изучением фактов, имея при этом в виду свои практические намерения? Инженер изучает факты физики и химии с целью выяснить, как должны быть устроены орудия фабричной и заводской промышленности. Кто решится обезкураживать учителя, который намерен таким же образом изучать факты, относящиеся к развитию ребенка и окружающей его обстановке, чтобы установить, как следует обращаться с ребенком?

Не будем, однако, смешивать различных вещей. Действительно ли инженер узнает из фактов естественной истории, какие цели ему надо преследовать? Нисколько!

Науки говорятъ ему только одно: если ты желаешь достигнуть такой-то цѣли, ты долженъ считаться съ такими-то и сходными фактами, съ такими-то и сходными законами,— но стремишься ли ты, дѣйствительно, къ этой цели или къ прямо противоположной, это твое дѣло, и его тебѣ надо рѣшить заранѣе. Рѣшить же его надо на основаніи соображеній, для которыхъ нѣтъ мѣста въ системѣ такъ называемыхъ фактовъ.

Строитель мостовъ, нанримѣръ, изучалъ физику и потому знаетъ всѣ законы, съ которыми надо считаться при вычисленіи структуры моста, если послѣдній долженъ соединить оба берега рѣки въ такомъ-то данномъ мѣстѣ. Но никакой физическій законъ не можетъ сказать ему, что мостъ черезъ рѣку необходимо построить именно въ этомъ мѣстѣ. Онъ знаетъ, что мостъ на быкахъ или висячій является правильной структурой, если выбрано данное мѣсто, но при выборѣ мѣста рѣшающее значеніе должно принадлежать экономическимъ соображеніямъ. Быть можетъ, мостъ надо построить около опредѣленнаго города или поблизости отъ опредѣленной желѣзно дорожной станціи въ интересахъ промышленности и торговли, но это — не вопросъ физики. Точно также геологи на основаніи всѣхъ своихъ познаній могутъ показывать, что туннель между Англійей и Франціей возможно построить, а инженеры могутъ разработать самые точные проекты,— и все же факты природы не могутъ ничѣмъ помочь при решеніи вопроса, благоразумно ли было бы для Англійи отказаться отъ своей гордой изолированности и допустить, чтобы туннель прорѣзаль естественную ограду острова. Въ дѣйствительности, науки никогда не говорятъ инженеру, что онъ долженъ дѣлать, т.е. къ какимъ цѣлямъ онъ долженъ стремиться; онѣ говорятъ ему только о томъ, какія средства пригодны для опредѣленныхъ целей. Экономика, а не физика рѣшаетъ вопросъ о мостѣ; политика, а не геологія рѣшаетъ вооросъ о туннелѣ, и этика, а не психологія должна рѣшать вопросъ о тѣхъ цѣляхъ, къ которымъ воспитаніе должно вести ребенка,— хотя бы поверхностные воспитатели часто и считали, что въ ихъ области выборъ цѣли — нѣчто само собою разумѣющееся и не требующее никакого предварительнаго изслѣдованія.

Иначе и не можетъ быть; самое простое размышленіе можетъ убѣдить насъ, что наука наносила бы ущербъ самой себѣ, если бы заявляла здѣсь какія-либо неправильныя притязанія. Высказаться въ пользу какой-либо цѣли, какого-либо назначенія или намѣренія — значить, заявить, что эта цѣль лучше другой цели, что это назначеніе болѣе достойно, чѣмъ другое, что это намѣреніе болѣе цѣнно, чѣмъ другое. Но если есть что-нибудь входящее въ понятіе самой науки, такъ это — неуклонное призваніе, что въ мірѣ научныхъ фактовъ ничто не является хорошимъ или дурнымъ, цѣннымъ или не имѣющимъ ценности, достойнымъ или недостойнымъ; о научномъ фактѣ мы можемъ сказать только, что онъ есть.

Безспорно, небрежное словоупотребление в научных работах часто позволяет нам забывать, что это так. Всякий ученый будет без колебаний говорить, вапримѣръ, о развитии; развитие земли, развитие, мира животных и растений или развитие отдельного индивидуума стоит в самом центре научных фактов. И все же—иллюзия, будто ученый, действительно, находит развитие среди своих естественно-научных фактов, как таковых. Употребляя это слово, оно скорее вводит контрабандным способом в свою область такое понятие, которое, безусловно, удобно для него, но которое, в конечном счете, заимствовано из других областей. Развитие и прогресс даны в тех случаях, когда что-нибудь худшее превращается в лучшее. Но кто дает геологу право говорить, что земля в расплавленном виде была хуже, чем земля с твердой застывшей корою? И кто дает биологу право утверждать, что беспозвоночные хуже позвоночных, или что взрослый организм лучше зародыша?

В действительности естествоиспытатель находит только, что более простое состояние переходит в более сложное состояние, или что слабо соединенный материал превращается в организованную систему. Естествоиспытатель покидает свою настоящую почву, когда утверждает, что сложное лучше простого. Конечно, естествоиспытатель скажет вам, что всякому понятно, что он под этим разумѣет; он желает сказать, что изменение, которое он называет развитием или прогрессом, это — такое изменение, благодаря которому земля становится убежищем жизни, благодаря которому совершается переход от первых живых существ к человеку, благодаря которому человек начинает все более успешно действовать и становится культурным. Да, мы это вполне понимаем, но продолжаем утверждать, что все это — уже не наука о фактах. С точки зрения фактов, с точки зрения научного описания и объяснения, живое и не живое — это две различных группы веществ, причем одна несколько не лучше другой, как собака не лучше медузы, а медуза не лучше инфузории. Садовод любит свои тюльпаны и ненавидит сорную траву; ботаник же, описывающий и объясняющий, ничего не любит и не ненавидит и, с своей точки зрения, не может ничего любить или ненавидѣть; для него сорная трава — такое же настоящее растение и, следовательно, такое же важное, как самый красивый цветок.

Если только мы решим рассмотреть самих себя и свою культуру, как цель и назначение вселенной,— тогда, разумѣется, все сразу меняется. Тогда культурная жизнь представляется более ценною, чем жизнь дикарей, человек — более ценным, чем низшие животные, живые существа — более ценными, чем безжизненные молекулы, космос — более ценным, чем хаос.

А если одно более ценно, нежели другое, тогда, конечно, вполне правильно

называть прогрессомъ переходъ отъ худшаго къ лучшему. Но такое рѣшеніе остается въ своей основѣ свободнымъ рѣшеніемъ, предпочтеніемъ, актомъ нашей воли. Мы можемъ не сомнѣваться въ томъ, что должны предпочитать человека животному, жизнь — хаосу, но это предпочтеніе рѣшительно не зависитъ собственно отъ изученія природы, которое даетъ намъ только холодные факты,— что животныя и человекъ существуютъ, что безжизненная земля предшествовала появленію жизни и т.д. Перейти отъ установленія безразличныхъ фактовъ къ рѣшенію въ пользу одной какой-нибудь вещи, которую мы называемъ болѣе цѣнною, нежели другую, — это значить совершенно измѣнить точку зрѣнія. Въ одномъ случаѣ мы имѣемъ дѣло съ описательной наукою, въ другомъ — съ выраженіемъ воли и желанія; первая сообщаетъ о томъ, что есть, второе заявляетъ, что, по нашему мнѣнію, должно быть. Только послѣдняя точка зрѣнія указываетъ намъ цѣли; первая же даетъ намъ одни лишь факты, которые могутъ быть полезны для достиженія цѣли, разъ цѣль уже избрана.

### **Ю.В.Громыко «К проблеме содержания образования»**

До нестоящего момента проблема содержания образования являлась закрытой для основной массы учительства, основных представителей сферы образования, и вступала как схоластическая и наукообразная, а не как практическая проблема.

Не наш взгляд, причин такого положения две. Одна из них связана с тем, что проблема содержания образования рассматривалась в отрыве от вопросов о деятельности учителя, той самой деятельности, в которой заготовленные до этого методистами, учеными-теоретиками описания содержания превращаются в «живой» процесс формирования и «выращивания» способности ребенка.

Вторая причина состоит в том, что проблема содержания не рассматривалась во всем контексте преобразований и изменений всей образовательной практики - деятельности ученых, методистов, управленцев, учителей, преподавателей вуза. И в этом плане проблема содержания решалась как узко дидактическая проблема наработки и создания новых форм комплексной, полипредметной разнопрофессиональной работы, основанной на создании новых форм долгосрочных практических экспериментов.

В чем видится сиена «парадигма» или оснований в определении подхода к разработке содержания общего образования?

Эта смене должна состоять в переходе от содержания образования, рассматриваемого как знания, умения, навыки, к содержанию образования, понимаемому как личные техники и универсальные способы деятельности и мышления по получению и



употреблении знаний. Реально сегодняшнее образование отнюдь не представляет тщательно выделенные и изолированно организованные знания, умения и навыки, которые должны усваивать дети. Поскольку формы работы с *логической структурой* знаний сегодня в школе отсутствуют, то реально этот компонент содержания образования выступает как конкретные сведения (в одних случаях лучше, в других - хуже организованные). Основной способ работы с конкретными сведениями – запоминание. Умения связаны со способностью ребенка импровизационно, с места анализировать новую нестандартную ситуацию и строить действие. Так как сегодня в содержании образования отсутствуют техники понимания ситуаций (разных - исторических, современных; ситуаций в стране, в мире, в школе, в классе) и построения стратегий нешаблонного единичного действия, в школе у учащихся формируют не умения, а навыки. Навыки связаны с запоминанием и, с доведением до автоматизма достаточно простого набора специализированных движений. Когда человек имеет дело с материалом, который соответствует сформированному навыку, он показывает чудеса скоростной и виртуозной работы, но как только ситуация изменилась, человек оказывается рабом сформированного навыка, мешающего пониманию ситуации и затрудняющего перестройку способов работы.

Поскольку сведения и навыки являются на сегодня фактически основным предметом освоения, можно себе представить, какие трудности испытывает наша страна в решении задач перепрофессионализации (когда в промышленности закрывается тот или иной объект и рабочим нужно менять специальность) и скоростного обучения. У всех нас из-за подобного устройства содержания образования возникают очень большие трудности с восприятием новых мировоззренческих принципов в ситуации перестройки, поскольку мы приучены запоминать и исполнять, а не выстраивать собственную убежденность и мировоззрение на основе понимания проблемных меняющихся ситуаций.

Поэтому для большинства из нас характерно то, что немцы называли закрытым восприятием мира. Можно представить, насколько мы отстаем, скажем, от японцев в понимании роли образования и в создании конкретных образовательных технологий, реально затрагивающих и перестраивающих все формы общества (см. Японская промышленная система. М.: Прогресс, 1966, Предисловие О.С. Вахновского).

Вернемся к определению альтернативы сегодняшнему содержанию образования. Итак, новым содержанием образования должны стать *личные* техники мышления и *универсальные* способы мыследеятельности по получению и употреблению знаний. Знания не «выбрасываются» из образования, они должны стать предметом длительной и целенаправленной работы детей по *экспериментированию с ними*. Это

экспериментирование должно быть направлено на анализ условий происхождения знаний, с одной стороны, и на определение приемов их употребления - с другой.

На наш взгляд, образцы такой работы со знанием сегодня существуют. Они представлены в концепции учебной деятельности, разработанной под руководством В.В. Давыдова. В этой концепции В.В. Давыдовым и В.В. Репкиным созданы деятельностные способы работы со знанием о числе и со знанием о слове. Но, к сожалению, фрагмент такой практики ограничивается начальной школой и охватывает только небольшую часть учебных предметов. Принципы подобного обучения должны быть распространены на все остальные циклы учебных предметов и на все среднее образование за рамками начальной школы.

Таким образом, возникает особая задача - сконструировать новое деятельностное содержание образования на основе системомыследеятельностного подхода. Причем конструирование предполагает непрерывное развертывание принципов деятельностного и мыследеятельностного содержания на всех этапах обучения и качественное усложнение этого содержания в процессе развертывания.

Вполне возможно, что для введения в новое деятельностное содержание образования ребенка нужно специально учить, как обращаться и как работать с этим новым деятельностным содержанием образования, т.е. должны быть созданы специальные типы пропедевтик - курса по введению в учебную деятельность и в работу с деятельностным содержанием. Основная задача этих пропедевтик состоит в том, чтобы научить ребенка экспериментировать со знанием. Для этого ребенок должен уметь: 1) ставить цели в контексте образования; 2) осмысливать происходящее в учебной ситуации и 3) осуществлять анализ и рефлексии собственных способов работы, т.е. сформировать умение учиться. Образцы такого рода пропедевтик созданы И.И. Ильясовым. Вопрос о том, на каком этапе ребенок должен осваивать пропедевтику - с самого начала, с первого класса или после приобретения некоторого исходного опыта учебной деятельности, требует специального обсуждения. Здесь возможны различные варианты.

Что же это за основные единицы, которые являются «стержнями» деятельностного содержания образования?

Они двух типов. Универсальные способы мышления и деятельности (т.е. мыследеятельности) могут быть представлены как прием конструирования, проектирования, квазиисследования, анализа, используемые при постановке и решении задач и проблем в разных сферах человеческой деятельности (в эстетической, научной, нравственной, организационно-практической). Таким образом, основным стержневым элементом разных учебных предметов являются задачи и проблемы, которые ставятся

(постановка задачи и проблемы - отдельное, очень сложное искусство) и решаются за счет использования приемов разных типов деятельности (конструирования, проектирования).

Второй стержневой элемент содержания образования - это знаки, знания, понятия, идеализации, которые образуют те «кирпичики», из которых строится полная человеческая мыследеятельность. Поэтому необходимы такие учебные предметы, в которых перед ребенком ставилась бы задачи научить, что такое знак или что такое знание, и экспериментально исследовать способы использования разных знаков или, соответственно, способы конструирования и развертывания из разных знаний теорий. Эти новые учебные предметы могут выступать как средство, управляющее процессом интеграции и дифференциации соответствующих учебных предметов. Действительно, осиливая работу со знаками, ребенок должен разобраться с тем, что такое знак вообще, чем знаки в физике отличаются по своему употреблению от знаков в лингвистике и чем знаки в науках отличаются от знаков в искусстве (например, в хореографии - танец как знак).

К существующим учебным предметам (таким, как физика, математика, русский язык) будут добавлены новые. Это утяжелят и без того достаточно загруженные учебные программы и планы. Однако дело в том, что введение новых предметов должно обязательно сопровождаться анализом, критикой и инвентаризацией существующих учебных предметов, которые будут вестись по двум направлениям, с ориентацией на решение двух вопросов. С одной стороны, насколько в существующих учебных предметах можно преобразовать и заменить информационно-описательные блоки процессами постановки и решения задач и проблем? А с другой стороны, в какой мере информация, содержащаяся в предмете, становится избыточной в связи с появлением предметов нового типа?

И еще одно важное соображение. Предметы нового типа в силу того, что на их основе учащиеся будут осваивать интегральные, наиболее общие принципы устройства различных наук и областей человеческой деятельности, должны выполнять управляющую функцию по отношению к процессам продвижения в освоении материала конкретных предметов. Зная общие, интегральные принципы, ребенок должен как бы «отгадывать» особенности реализации этих принципов в конкретных учебных предметах.

Таким образом, разработка деятельностного содержания образования предполагает не слом и деструкция существующих учебных предметов, а более гибкую форму их соорганизации.

При такой постановке проблемы конструирования, нового содержания образования становится понятно, что сама эта проблема является многоопределенной,

разнопрофессиональной и, следовательно, *комплексной*. Возникает вопрос: не отодвигается ли решение проблемы в отдаленное, необозримое будущее?

С нашей точки зрения, формой, в рамках которой можно создавать технологии комплексных разработок и «выращивать» деятельность комплексного разнопрофессионального коллектива, являются организационно-деятельностные игры. Организационно-деятельностные игры – эффективный метод сбора первичной информации и экспертного анализа отношения общественности к определенной проблеме. Но в данном случае речь идет о совершенно другом - о превращении организационно-деятельностных игр в средство «выращивания» фрагментов новой практики образования с последующим тиражированием и распространением этих фрагментов на экспериментальных площадках, а затем и с внедрением этих моментов в массовую школу.

Проблеме использования организационно-деятельностных игр для разработки и создания нового деятельностного содержания образования была посвящена организационно-деятельностная игра «Проблемы и перспективы развития теории и практики учебной деятельности», проходившая с 13 по 20 октября 1988 г. в Абакане. В подготовке и проведении игры самое активное участие принял действительный член Академии АПН СССР В.В. Давыдов. На игре обсуждалась и разрабатывалась проблема, как на основе созданных в концепции учебной деятельности учебных предметов нового типа сделать следующий шаг развертывания и наращивания деятельностного содержания образования. Было определено, что один из возможных ориентиров в разработке проблемы деятельностного содержания образования состоит в конструировании учебного предмета «Знак».

Для создания второго предмета необходима целая серия организационно-деятельностных игр, специально нацеленных на организацию комплексных разработок; в играх первого типа коллектив из разных специалистов разрабатывает общую генеральную схему предмета «Знак»; в играх второго типа создается макет данного учебного предмета в работе учителя с детьми. Для окончательного создания жизнеспособного курса необходимо пройти через достаточно сложный цикл из трех типов.

При этом одной из задач этих игр является формирование и «выращивание» совершенно *новой деятельности* педагога, который мог бы осуществлять вместе с детьми работу по освоению деятельностного содержания образования. Но в чем состоит и заключается связь деятельностного содержания образования и деятельности педагога?

Все дело в том, что переход от содержания образования к формам организации учебного процесса, которые организует учитель, сегодня происходят через «фигуру» методиста. Это означает, что учитель сегодня реализатор (часто творчески все

переосмысливающий, изменяющий саму форму подачи учебного материала) тех разработок в данном учебном предмете, которые создает методист. Учитель следует за той выделенной структурой упражнений, той последовательностью тем, которые разработаны и созданы методистами. Сами эти методические разработки предназначены для рационализации преподаваемого материала и построены в соответствии с принципами устройства той науки, которой соответствует данный учебный предмет. Но все они не имеют никакого отношения к процессам «живой» деятельности, которую осуществляют учитель и учащиеся. Что же подразумевается под выражением «"живая" деятельность»?

Освоение учителем совместно с учащимися деятельностного содержания предполагает следующее: учитель сам может осуществить деятельность и продемонстрировать общие способы работы со знаками, знаниями, идеализациями при постановке и решении задач. С другой стороны, учитель должен понять все вариативное многообразие различных отклонений и модификаций осуществления этих способов самими учащимися. Но это означает, что учитель является тончайшим индикатором и мерой очевидного и неочевидного, понятного и бессмысленного в том, о чем говорят и что делает ребенок, учитель должен уметь «видеть» ту деятельность, которая возникает и складывается в работе ученика, и передавать ему это «видение». Обратите внимание: идти не от допусков методики, которая определяет, что правильно, а что неправильно, что допустимо обсуждать на уроках по данному предмету, а что находится за их границами, а от собственной живой способности понимания, от простого и ясного критерия, от того, что учителю понятно в способах действия ребенка, а что непонятно.

Но этот простой и ясный критерий предполагает совершенно другой тип регуляции учебной работы. Предметом анализа для учителя становится все бесконечное многообразие воплощений общего усваиваемого способа деятельности (например, построение знаковых моделей в математике при усвоении понятия числа) в индивидуально-личностных вариациях и вариантах его осуществления с детьми. А предметом понимания для учителя такого типа является персонализированная «живая» деятельность детей.

Для того, чтобы «видеть» деятельность и понимать принципы осуществления деятельности другими, учитель должен знать, как он сам осуществляет осваиваемый способ и почему он его осуществляет именно так, а не иначе. Подобная регуляция учебной работы (исходя из понимания вариантов и особенностей осуществления общего способа деятельности учащихся и знания этого способа через собственное осуществление) задает форму существования содержания образования в работе учителя.

Результатом такой работы учителя является «выращивание» у детей «живых» способностей мышления, понимания, рефлексии, действия и личных техник интеллектуальной работы.

Термин «выращивание» не является неточным, как кажется ряду ученых. Просто в сегодняшней практике образования мы не умеем работать с личностными способностями детей. И у нас возникает иллюзия, что все можно сформировать. А способность, видимо, такое образование, которое принципиально не формируется, а культивируется и «выращивается». Способность надо разглядеть в вариациях и отклонениях от единственно правильной и поэтому одобряемой нормы и затем управлять ее (способности) «складыванием» через многократное проявление на специально подобранном материале. При этом нужно следить за тем, что не перегрузить и не разрушить «выращиваемую» способность однообразной монотонной работой.

Деятельностное содержание образования позволяет управлять интересом ребенка. Меняется понятие ошибки, поскольку учитель должен анализировать конкретные действия ребенка и понимать основания, которые определили, почему ребенок поступил так или иначе.

Совместное общение и коммуникация учителя и детей по поводу конкретного способа работы ребенка с попытками доискаться до оснований именно такой стратегии его действия принципиально отличается от поведения ребенка под среднюю математическую норму или под выверенную и жесткую, единственно правильную формулировку научного закона. Это отличие очень простое: в одном случае интерес учителя обращен на активность ребенка, а в другом случае активность ребенку лишь повод для определения того, как надо действовать правильно.

Мы утверждали, что проблема формирования учителя «нового типа» состоит в том, что его деятельность должна строиться независимо от деятельности методистов. Методист же должен анализировать и оформлять лучшие образцы деятельности учителя и искать способы анализа и описания такой деятельности. Но для этого методисты должны уметь работать с «живой» деятельностью.

В том, как мы описали и представили деятельность учителя, нет никакой мистики. Есть ряд учителей, которые так и работают, делая основной формой осуществления урока взаимопонимание с учащимися (взаимопонимание отличается от взаимосогласования и предлагает и конфликты, и споры, и противоборство). Так работает (на регуляции через понимание) С.Ю. Курганов (г.Красноярск), так работает целый ряд учителей, имеющих опыт совместной с учеными разработок на основе концепции учебной деятельности. Но возникает вопрос: как подобной работе начать учить, как формировать нормы подобной

профессиональной педагогической деятельности и как стимулировать учительство включиться в работу по изменению форм и методов собственной деятельности?

Формирование норм профессиональной педагогической деятельности нового типа предполагает изменение форм и методов педагогического образования и проведение социально-педагогических экспериментов. Этот вопрос требует специального обсуждения.

Что касается вопросов управления, связанных с тем, как стимулировать учительство, то следует сказать: стимулирование педагогической деятельности возможно через введение представлений о базовом компоненте образования или, в нашей терминологии, о государственно-общественном минимуме образования.

Государственно-общественный минимум (ГОМ) задает тот исходный образовательный уровень, который должен обязательно осваиваться всем населением страны; он, фактически, характеризует ту исходную образовательную технологию, которая связывает и пронизывает все формы общественной практики. Раз в 7-10 лет ГОМ должен меняться - это означает изменение базовой образовательной технологии в целом. По такому пути развития реальной функции образования в обществе идет Япония. «... Японцы стремятся к балансам во всех базовых учебных курсах. Здесь видно явное сходство с государственным подходом к индустриальной политике и технологическому планированию. Цель – поднять стандарт до уровня высокого минимума (подчеркнуто мной. – Ю.Г. См.: Макмиллан Ч. Японская промышленная система. М., 1988).

Но при этом ГОМ является исходной точкой и «высоким минимумом» для индивидуальной, профессионально-личностной работы педагогов. Педагоги могут (и для этого им должны быть созданы условия) самоопределяться по-разному: 1) считать ГОМ единственной целью своей работы и личным максимумом; 2) считать ГОМ исходной точкой, начальной базой и «строить», основываясь на ГОМ, его разнообразные превышения.

## **Исаченко Н. Социально-психологический контекст сопротивления изменениям<sup>1</sup>**

### *Введение*

Любая организация – это прежде всего группа людей, некоторая социальная система. Ее успешное функционирование во многом зависит от качества взаимоотношений людей внутри системы. Многие попытки построения систем управления, нечувствительных к

---

<sup>1</sup> Н. Исаченко, [http://www.cfin.ru/management/strategy/change/resistance\\_context.shtml](http://www.cfin.ru/management/strategy/change/resistance_context.shtml)

влиянию «человеческого» фактора, чаще всего оканчиваются неудачами (не оправдывают вложенных средств, особенно в случае, когда к системе предъявляется требование гибкости), поскольку основаны на предположении рациональности поведения людей и/или «защите от дурака» [10, 11]. Однако, человек далеко не всегда руководствуется рациональными мотивами, а следовательно, не всегда действует в рамках предполагаемой поведенческой модели. Особенно ярко это проявляется в областях деятельности, где невозможно исключить прямое взаимодействие людей.

Поэтому прогрессивные организации уделяют повышенное внимание построению и поддержанию функциональных взаимоотношений, как необходимому условию эффективной работы организации [10, 14], ибо осознали, что невнимание к социально-психологическим факторам, как правило, влечет за собой существенные потери. Это особенно справедливо в случае проведения изменений в организации.

Изменения в организациях всегда сопровождаются сопротивлением. Оба этих явления можно назвать универсальными. И хотя организационное сопротивление в случаях проведения изменений неизбежно, оно, тем не менее не является исключительно отрицательным явлением, как его нередко трактуют [см., например, 8]. По сути, организационное сопротивление является реакцией социальной системы на воздействие, т.е. может рассматриваться как обратная связь. Т.о., оно является одним из естественных явлений жизни организации, которого нужно не избегать, и с которым целесообразно не бороться, а попытаться понять и использовать для более эффективного управления изменениями.

В настоящей работе предлагается рассмотреть наиболее типичные формы сопротивления, его основные причины и свойства и дать рекомендации по использованию его в качестве обратной связи. Следует оговориться, что предлагаемый подход имеет свои ограничения: его сложно применить, когда уже наступил серьезный кризис и/или требуются немедленные действия. Поэтому его область применения – скорее ситуация необходимости кардинальных, стратегически важных эволюционных изменений, которые потребуют продолжительной работы по внедрению (например, внедрение системы менеджмента качеством).

### *1. Формы сопротивления*

Сопротивление может иметь много форм: категорическое отрицание, абсентеизм, беспомощность и т.д. [1 –7, 9, 12, 13, 15, 16]. Сопротивление может быть открытым и скрытым, намеренным и несознательным, по-разному сочетаясь, эти признаки формируют четыре основных формы сопротивления. В настоящем разделе будут рассмотрены наиболее часто встречающиеся в реальной практике формы сопротивления.



### Отрицание

Отрицание можно назвать наиболее распространенной формой сопротивления. Необходимость изменений обуславливается проблемами, наличие которых люди отрицают. Такое возможно, как правило, либо когда люди в действительности их не видят, либо когда они боятся приняться за их разрешение, либо если считают эти проблемы надуманными, а изменение – навязанным. В последнем случае существенную роль может играть боязнь конкуренции со стороны коллег, дискомфорт из-за ограничения свободы действий, лояльность третьей стороне, незаинтересованной в переменах и т.п. Если ответом на отрицание является отрицание (игнорирование проблемы в сочетании с возрастающим давлением), сопротивление перерастает в хроническое, когда практически любое предложение автоматически вызывает сопротивление.

### Индифферентность

При такой форме сопротивления люди не противостоят изменениям открыто, однако отсутствие заинтересованности в успешности проводимых изменений весьма негативно сказывается на их работе. А последующий «провал» проекта изменений только подтверждает их уверенность, что он и не заслуживал серьезного внимания.

В таких случаях менеджеры часто недоумевают, почему их подчиненные демонстрируют отсутствие заинтересованности. Возможно, сотрудники не осознали важности проекта, возможно, они чувствовали, что их усилия не будут оценены по заслугам или они не доверяют своим менеджерам. На самом деле, можно найти бесчисленное множество причин, почему работники ведут себя подобным образом. Здесь важно заметить, что когда такое поведение демонстрирует не один, а целый ряд работников, значит, дело не в их лени, непонимании или упрямстве.

Индифферентное отношение к работе в рамках проекта изменений зачастую указывает на проблемы в отношениях, причем это могут быть не только отношения с конкретным менеджером или коллегой. Дело может быть и в отношении к высшему руководству или неясной политике организации. Нередко причины кроются и во влиянии неформальной группы: работники, которые готовы активно участвовать в проведении изменений, вынуждены выбирать между противоречивыми требованиями и ценностями менеджмента и референтной неформальной группы.

Как правило, выявить причины индифферентности достаточно сложно, и тем не менее, именно понимание причин – отправная точка для восстановления необходимого уровня заинтересованности.

### Демонстрация некомпетентности

Когда люди боятся или сопротивляются изменениям, они часто делают это непрямо и

по большей части неосознанно. Проявляться это может и в демонстрации собственной некомпетентности, когда работники не могут сделать даже то, что в действительности сделать вполне способны. Демонстрация некомпетентности может быть и намеренной – как косвенное проявление серьезного противостояния изменению. Наиболее часто это происходит из-за сильного беспокойства о потенциальных негативных последствиях проводимых изменений (таких как, например, потеря собственной значимости). Т.о., состояние тревожности отрицательно сказывается на способностях человека к обучению и выполнению работы.

### Скептицизм

Люди часто обоснованно скептически в отношении важности и необходимости изменений (не приведут ли они к потере работы?) и/или в отношении способности как менеджеров, так и коллег, успешно их провести. Менеджеры также часто скептически в отношении возможностей сотрудников, предполагая в них недостаточность способностей и страх пробовать что-либо новое.

В некоторых случаях менеджеры скептически относятся к самим проектам изменений и проецируют свой скептицизм на подчиненных; т.о. они отрицают собственный скептицизм, но видят его в других. Часто скептицизм касается отношения или неадекватных ресурсов, которые остальная организация привносит в процесс работы по внедрению изменения, но направлен он на высшего менеджера или его ближайшее окружение.

Т.о., скептицизм не является простым явлением и, как и сопротивление вообще, неправомерно рассматривать его как качество, присущее только рядовым сотрудникам. Зачастую он как бы «запечатлен» в организационных взаимоотношениях, порождая взаимное недоверие противостоящих сторон.

Менеджеры также могут проявлять скептицизм в отношении проектов изменений, которые им поручают. Когда менеджеры не хотят внедрять изменение или менять собственный стиль работы, они могут приписывать свое нежелание другим. Так, например, они убеждают себя, что в принципе могли бы провести необходимое изменение, которое им не нравится, если бы не сопротивление подчиненных. Иногда такие проекции являются сознательными и манипулятивными. В других случаях они бессознательны. Однако практически всегда подобные проекции приводят к оппозиционным взаимоотношениям.

Отношения, основанные на скептицизме могут выстроиться как между отдельными сотрудниками, так и между менеджерами и их подчиненными. Скептицизм подчиненных способствует росту скептицизма у менеджеров и влияет на их способность выполнять

работу. Проявление скептицизма со стороны менеджеров в отношении квалификации и установок подчиненных почти наверняка побудит сотрудников оправдать наихудшие ожидания, т.е. сработает механизм «самосбывающегося пророчества». Основная опасность здесь заключается в том, что через некоторое время скептицизм во взаимоотношениях может превратиться в привычку, при этом развивается жесткая взаимообусловленность позиций сторон, запускается самоусиливающийся процесс взаимного повышения скептицизма, который может завершиться открытым конфликтом.

#### Запрос подтверждения квалификации или мотивации руководителей проектов изменений

По сути, это специфическая форма скептицизма. Сотрудники говорят, что руководитель сам до конца не разобрался во всех сложностях и деталях проекта; консультантов, ведущих проект изменений, обвиняют в незнании особенностей конкретного бизнеса, в недостаточной вовлеченности и исключительно корыстных интересах.

В действительности, большинство таких обвинений частично обоснованно, большинство менеджеров и консультантов делятся между собой аналогичными опасениями. Однако если они слишком тревожны и/или стыдятся признать собственные страхи и ограничения, они часто отвечают защитой или агрессией. Нередко, например, таких обвинителей наказывают или увольняют: во имя утверждения собственной позиции менеджеры предпочитают попросту забыть об обвинении.

Нездоровые взаимоотношения, которые выстраиваются при этой форме сопротивления, имеют тенденцию уйти вглубь и выразиться непрямо. Обвинение и ответная реакция могут быть и открытыми, но подчиненные боятся возмездия, а менеджеры – разоблачения, в результате, эффективное сотрудничество, основанное на объективном взгляде на ситуацию и ее открытом обсуждении, становится невозможным.

#### Пессимизм

Пессимизм может представлять экстремальную форму укоренившегося скептицизма. Направлен он, как минимум, на самих сотрудников, проект изменения и организацию.

Очевидно, коллективный пессимизм работников обусловлен не особенностями их характера. Обычно он формируется на фоне повторяющихся организационных неудач, частых увольнений, фиксированной оплаты, постоянной критики и/или пессимизма менеджеров, т.е. в ответ на затянувшийся конфликт целей, ценностей и норм, принятых в формальной и неформальной структурах организации. «Лечение» симптомов – пессимизма отдельных сотрудников – при игнорировании наличия проблем в организации как социальной системе, способствует разворачиванию тщетной опустошающей борьбы, в

которой не будет победителей.

### Нетерпение

Во время реализации проекта изменения немалую опасность представляет нетерпение людей. Они могут говорить, например, что проект отнял уже слишком много времени, а отсутствие быстрого успеха свидетельствует о неуспешности проекта. После таких заявлений может начаться жесткое противостояние дальнейшему проведению изменений.

С другой стороны, часто руководители проекта изменения не обеспечивают достаточно тщательного временного графика. Подгоняемые своими нереалистичными надеждами или давлением со стороны высшего руководства, они давят на своих коллег и подчиненных, которые вначале верят в достижимость цели проекта, но затем начинают проявлять все большее нетерпение. Руководители проекта изменения могут и сами начать испытывать все возрастающее нетерпение в отношении скорости процесса реализации проекта и сомневаться в принципиальной возможности его реализации, но, опасаясь окончательно демотивировать других, никак этого не проявляют. И даже когда подчиненные и коллеги начинают выражать недовольство, руководители проекта изменений могут продолжать упорно избегать этой темы.

Т.о., то, что могло послужить основой конструктивного диалога, превращается в причину противостояния.

Противостояние такого вида также часто становится хроническим, причем может нарастать с каждым новым проектом. Это яркий пример, характеризующий сопротивление в первую очередь как проблему взаимоотношений.

### *2. Причины сопротивления*

Понимание причин сопротивления необходимо для разработки стратегий управления изменениями вообще и реагирования на сопротивление в частности [14]. Ниже будут рассмотрены основные причины.

#### Ощущение бесконтрольности ситуации

В своем естественном состоянии, системы поддерживают равновесие между изменением и стабильностью. Чтобы выжить, они адаптируются к изменениям в своей внутренней и внешней средах. Например, организации адаптируются к новому персоналу и новым технологиям, изменяющимся условиям рынка и законодательству. Однако даже изменяясь, система стремится сохранить свою уникальную сущность, таким образом, сопротивление выступает агентом защиты стабильности.

Периоды изменения и стабильности сменяют друг друга в течение всей жизни организации. Начало нового периода изменения характеризуется включением адаптивных механизмов, однако вслед за этим может последовать фаза, когда кажется, что ситуация

вышла из-под контроля, а это, безусловно, вызывает тревогу и страх. Как следствие, люди начинают сопротивляться проводимым изменениям. В таких случаях сопротивление должно послужить сигналом к замедлению темпа проведения изменений, поскольку указывает на то, что скорость изменений превышает возможную скорость адаптации. Нужно дать людям возможность вновь почувствовать себя достаточно уверенно, чтобы адаптироваться.

#### Стремление сохранить то, что ценно

Сопротивление часто представляет собой попытку сохранить те нормы, традиции и принципы, которые сторона, оказывающая сопротивление, считает ценными и предпочтительными внедряемым идеям, методам и программам.

Чтобы смягчить сопротивление, в этом случае необходимо понять, что ценное для персонала может быть им потеряно вследствие реализации проекта изменений, чем оно может быть компенсировано (полностью либо частично), где возможно пойти на компромисс. Это предполагает диалог между сторонами, который в некоторых случаях возможен только с привлечением третьей независимой стороны (например, консультанта), с которой людям проще будет говорить более откровенно и объективно.

#### Угроза авторитету, статусу и автономии

Причиной сопротивления может служить стремление сохранить авторитет, статус и/или автономию. Люди часто переживают требование изменений как обвинение в собственной несостоятельности. Нередко они ощущают, что делают все возможное при данных обстоятельствах, но их усилия не ценятся и даже подавляются внедрением чужих идей. Люди могут быть уверены, что изменению подлежат обстоятельства (например, система вознаграждений), а не они сами. И достаточно часто, они оказываются хотя бы частично правы.

Современная теория менеджмента делает акцент на наделении рядовых работников большими полномочиями, коллективном принятии решений. Это хорошие стратегии для предотвращения сопротивления. Но во-первых, применение таких приемов на практике бывает затруднено, а во-вторых, сопротивление, как правило, проявляется даже при наилучшем исходном планировании. И когда оно возникает, очень важно обратить внимание именно на эти вопросы авторитета, статуса и автономии.

#### Недопонимание предъявляемых требований

Недопонимание подчиненными предъявляемых требований часто создает ситуацию, выглядящую как сопротивление. Менеджер может интерпретировать ее как неповиновение или неумелость сотрудников и, соответственно, применить к ним санкции либо снизить свои ожидания в отношении их способностей. В первом случае, наиболее

вероятной реакцией будет появление истинного сопротивления, во втором высока вероятность проявления феномена «самосбывающегося пророчества».

В любом случае неверная интерпретация недопонимания предъявляемых требований порождает конфликт, который приводит к тому, что взаимоотношения между менеджерами и подчиненными теряют функциональность.

#### Конфликт интересов

Многие изменения приводят к проявлению конфликта интересов индивидов, менеджеров и подчиненных и/или индивида и организации. Даже такие очевидно выигрышные изменения, как повышение в должности, могут восприниматься негативно теми, кто предпочитает стабильность новым возможностям [12]. Внедрение изменения может вести к удовлетворению одних сотрудников и не приносить ничего значимого их коллегам.

В таких случаях даже минимальное давление со стороны первых скорее всего поставит в оппозицию других. Ситуацию может улучшить оценка и пропорциональное вознаграждение персонального вклада всех участников изменения.

#### Борьба за власть

В ряде случаев сопротивление может быть описано как борьба за контроль над ситуацией (иными словами, как борьба за власть) между теми, кто хочет провести изменение и теми, кто не желает изменений. Сопротивление поддерживается усиливающимся давлением со стороны агента изменений после того, как сопротивление проявило себя, в результате чего образуется порочный круг.

Вообще, большинство людей, противостоящих изменениям, изначально относятся к ним амбивалентно, видя доводы как в пользу изменений, так и против. И лишь неоправданное и/или несвоевременное давление, провоцирует их на сопротивление, ибо они стремятся удержать хотя бы минимальный контроль над ситуацией.

Очевидно, что люди, занятые борьбой за власть, не имеют общих разделяемых целей. Для того, чтобы разрешить конфликт, в этих случаях целесообразно вмешательство, направленное на прояснение общих целей или выработку новых целей, которые бы разделяли обе противостоящие стороны.

#### Интерпретация противостояния исключительно как неповиновения

Высока вероятность проявления сопротивления, когда менеджеры забывают, что реализация проекта изменений – это «улица с двухсторонним движением», т.е. взаимодействие. Чаще всего менеджеры трактуют сопротивление исключительно как проблему неповиновения. Такое понимание предполагает, что сопротивление изначально присуще тем, кто его проявляет, и позволяет менеджерам не брать на себя

ответственность за эту проблему. Таким образом, они избегают необходимости рефлексии того, насколько хорошо они подготовили своих сотрудников, насколько ясно поставили им задачи, насколько продуманна стратегия и темп внедрения изменения и т.д.

В идею такой интерпретации сопротивления встроена некая естественная иерархия, подразумевающая, что те, кто сопротивляется, попросту несостоятельны. В таких случаях они чувствуют непонимание, унижение и принуждение со стороны агента изменений и, в свою очередь, продолжают сопротивляться несправедливому суждению еще долго после того, как необходимость и правильность изменения уже объяснена и даже согласована.

Интерпретация сопротивления исключительно как неповиновения практически всегда ведет к борьбе за власть. Если работники не боятся рисковать, борьба может быть открытой (прямое противостояние или скептицизм), в противном случае, она будет замаскирована (проявит себя как индифферентность либо демонстрация некомпетентности).

#### Недоверие

Эта причина тесно связана с предыдущей и, тем не менее, на мой взгляд, заслуживает отдельного рассмотрения. Нередко власть получают, а не зарабатывают. И часто она видится, как односторонние отношения. Однако взаимная ответственность – это необходимое условие для построения эффективных функциональных взаимоотношений. Когда такая взаимность отсутствует, участники процесса изменений теряют уверенность, что их потребности, ценности и достоинство учитывают в должной мере, и конструктивный диалог становится невозможным. И тогда становится неважным, насколько ясно и четко объясняет руководитель проекта изменений его цели и как ставит задачи сотрудникам, люди будут сопротивляться. Достаточно часто в таких случаях сопротивление может выражаться, например, в прямом запросе подтверждения квалификации руководителя проекта. Но чаще, сотрудники сопротивляются пассивно.

#### Проблемы в масштабе организации в целом

Часто сопротивление, проявляющееся в определенном отделе, отдельной группе или филиале организации может быть объяснено и снижено только через вмешательство в систему более высокого уровня, в которой и находится основной конфликт. Примером может быть конфликт между руководителем высшего звена и его заместителем, который ведет к сопротивлению среди менеджеров среднего звена и рядовыми сотрудниками.

#### *3. Основные свойства сопротивления*

Здесь представлен неполный перечень причин сопротивления. Для каждого, кто имеет опыт проведения изменений, понятно, что их слишком много, чтобы привести их полный обзор. Однако можно выделить три основных свойства сопротивления.

### Прямое и активное или не прямое и пассивное

Современная теория менеджмента постулирует необходимость постоянной обратной связи. Без нее менеджеры как бы изолируются от реальной практики, что ведет к потере эффективности управленческой деятельности. Эта теория справедлива и для управления изменениями. Понять значение демонстрации некомпетентности и других проявлений пассивного сопротивления тяжело, а времени на это часто не хватает. Чем более активно и прямо проявляется сопротивление, тем легче его понять и реагировать, например, посредством разъяснения либо открытого обсуждения.

### Гибкое либо жесткое

При первом проявлении, сопротивление, как правило, является гибким; проблема может относительно легко разрешиться в ходе обсуждения. Однако, неверная интерпретация либо попытки просто подавить его, чаще всего приводят к поляризации в отношениях противостоящих сторон, и сопротивление становится жестким.

Верно и обратное, если менеджеры меняют свое поведение (например, признают, что поставили задачи недостаточно четко), сопротивление вероятнее всего снизится.

### Ситуационное или хроническое

Пока сопротивление проявляется лишь как реакция в конкретной ситуации, его относительно легко перевести в конструктивное русло. Однако сопротивление может стать хроническим. И тогда, что бы ни предлагали менеджеры, сотрудники будут отвечать, например, стойким скептицизмом. Сопротивление становится хроническим не сразу, но складывается постепенно. Сотрудники начинают заранее ожидать неприемлемых и/или невыполнимых требований и реагировать автоматически. У менеджеров формируются относительно негативные ожидания, которые и оправдываются. Такую ситуацию можно разрешить только при идентификации основной модели поведения сторон и ее изменении.

*Сопротивление становится неуправляемым, когда теряет связь со своей исходной причиной.* Оно может, например, начаться рядом случаев недопонимания требований, вырасти в борьбу за власть и трансформироваться в пессимизм и индифферентность. Сопротивление становится в этих случаях неуправляемым, потому что слишком сложно проследить и воздействовать на основную причину, однако это путь наиболее эффективного разрешения проблемы.

### *Заключение*

В заключение необходимо отметить, что независимо от того, насколько тщательно спланировано изменение, сопротивление скорее всего даст о себе знать, если не сразу, то позднее. Поэтому целесообразно его ожидать, чтобы быть готовым вовремя



отреагировать. Для снижения отрицательного влияния сопротивления, важно отслеживать те проблемы во взаимоотношениях, на которые оно указывает и выносить их на открытое обсуждение, что снизит вероятность проявления сопротивления в пассивной (непрямой) форме.

Вообще, чтобы провести изменение в социальной системе с наименьшими потерями, необходимо войти в нее. Это означает, что менеджерам и/или агентам изменений необходимо признать себя не внешней стороной, но интегрированной частью системы, в которой развивается сопротивление. В этом случае естественным станет понимание ценностей и ролей сторон, взаимообусловленности действий, реакций и поведения. Лишь при таком подходе становится возможным построение отношений сотрудничества и условий, для относительно быстрого разрешения возникающих конфликтов.

Т.о., в работе представлен анализ основных форм, причин и свойств сопротивления, предложены способы рассмотрения сопротивления в качестве исходной информации для корректировки рабочих взаимоотношений и рекомендации по их эффективной организации.

1. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология. Учебник для вузов – СПб.: Питер, 2001.
2. Лютенс Ф. Организационное поведение: Пер. с англ. 7-го изд. – М.: ИНФРА-М, 1999.
3. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1998.
4. Модели и методы управления персоналом: Российско-британское учебное пособие / Под ред. Е.Б. Моргунова. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2001.
5. Перлаки И. Нововведения в организациях. Пер. со словацкого. – М.: Экономика, 1981.
6. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000.
7. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). – М.: Политиздат, 1989.
8. Стивенсон В. Дж. Управление производством / Пер. с англ. – М.: ООО «Издательство «лаборатория Базовых Знаний», ЗАО «Издательство БИНОМ», 1998.
9. Том Н. Управление изменениями. // Организация: теория, структура, проектирование, изменения. Тематический сборник статей. Выпуск 2. – М.: Главная редакция международного журнала «Проблемы теории и практики управления», 2000. С. 134 – 142.
10. Управление качеством по требованиям ISO 9001:2000. Курс для представителей руководства // Материалы семинара SGS / БелГИСС, Минск, 2001.
11. Управление проектами / Мазур И.И., Шапиро В.Д. и др. Справочное пособие / Под ред. И.И. Мазура и В.Д. Шапиро – М.: Высшая школа, 2001

12. Хант Дж. Управление людьми в компаниях: руководство для менеджера / Пер. с англ. – М.: ЗАО «Олимп–Бизнес», 1999.
13. Хентце Й., Каммель А. Как преодолеть противодействие запланированным организационным изменениям. // Организация: теория, структура, проектирование, изменения. Тематический сборник статей. Выпуск 2. – М.: Главная редакция международного журнала «Проблемы теории и практики управления», 2000. С. 143 – 150.
14. Hradesky, John L. Total quality management handbook – USA, McGraw-Hill, Inc., 1995.
15. Stan Kossen. The human side of the organizations. 6th ed. – HarperCollins College Publishers, 1994.
16. Steele F. Consulting for organizational change. Amherst, MA, University of Massachusetts Press, 1975.

***Анатолий Пинский Новое образовательное законодательство, или Конец прекрасной эпохи***

Была пора: наш праздник молодой  
Сиял, шумел и розами венчался.

*А.С.Пушкин*

**12-летняя фаза жизни системы образования завершена. Начинается кардинально новая.**

**Если с 1992 г. образование жило на основе закона «Об образовании», принятого на первой волне российских демократических реформ (далее, со всеми последующими изменениями и дополнениями, вплоть до 2003 г., - «закон 1»), то сегодня ее жизнь начнет определяться кардинально новой редакцией этого закона. По сути, можно говорить о новом базовом для системы законе, ибо принятые изменения носят концептуальный характер и ставят систему образования перед лицом совершенно новой ситуации. Новая редакция – фактически, «закон 2» - вытекает из принятого ныне (05.08.2004 принят Государственной Думой, а 08.08.2004 - одобрен Советом Федерации) федерального закона «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием федеральных законов «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной**

*власти субъектов Российской Федерации» и «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».*

## **1. Изменения**

Сначала перечислим самые главные изменения, не по мере значимости, но в порядке следования статей новой редакции закона «Об образовании».

(1) Упразднено понятие *федеральной программы развития образования*, принимаемой федеральным законом. Теперь взамен ФПРО будет обычная ФЦП (федеральная целевая программа), принимаемая правительством.

(2) Упразднена норма о том, что *государство софинансирует обучение детей в частных аккредитованных школах* (ст. 5, п. 4 закона-1).

(3) *Совместное учредительство* («многоучредительство») теперь допускается только для негосударственных образовательных учреждений. У государственных и муниципальных должен быть только *один учредитель* (ст. 11).

(4) Установлено, что *образовательные организации* (читай – учреждаемые и функционирующие не в форме «учреждения») могут быть не только негосударственные, но и *государственные* (ст. 11.1).

(5) Упразднена возможность для филиалов и отделений образовательного учреждения иметь *самостоятельный баланс и собственные счета* в банковских организациях (ст. 12, п.7).

(6) В ст. 13 («Устав образовательного учреждения») теперь говорится не об *объектах собственности*, закрепленных учредителем за образовательным учреждением, но об *имуществе*, закрепленном учредителем за учреждением; также снят пункт об «источниках и порядке формирования собственности образовательного учреждения». Введено указание на то, что устав обязательно должен содержать нормы запрета на совершение сделок, возможными последствиями которых является отчуждение или обременение имущества, закрепленного за образовательным учреждением, или имущества, приобретенного за счет средств, выделенных этому учреждению собственником образовательного учреждения; а также - о порядке распоряжения имуществом, приобретенным учреждением за счет доходов, полученных от предпринимательской и иной, приносящей доход деятельности (ст. 13, п.1, п-п. б, далее дефисы 1-4 «закона-2»);

(7) Определено, что прием в образовательные учреждения среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования (ст. 16, п. 3) проводится на конкурсной основе *только для государственных*

*учреждений* (норма о том, что такой порядок действует и для муниципальных учреждений – снята). Аналогично для *муниципальных учреждений* сняты нормы о *льготном приеме* отдельных категорий граждан (дети-сироты, дети-инвалиды и проч.).

(8) Утратил силу пункт (ст. 18, п. 2 «закона-1») о том, что государство гарантирует *финансовую и материальную поддержку в воспитании детей раннего детского возраста*, обеспечивает доступность образовательных услуг дошкольного образовательного учреждения для всех слоев населения. Взамен этого в ст. 5 введена несколько «суженная» запись о государственной гарантии гражданам общедоступности и бесплатности дошкольного образования.

(9) В статье 28, определяющей компетенцию Российской Федерации в области образования, говорится о том, что Федерация устанавливает порядок создания, реорганизации и ликвидации не для всех, а теперь *только для федеральных* государственных образовательных учреждений. Аналогично, за Федерацией оставлено установление *норм труда и нормативов его оплаты (п.13), федеральных нормативов финансирования* образования обучающихся, воспитанников (п. 16) – только для федеральных государственных образовательных учреждений.

(10) Снят пункт 15 ст. 28 о том, что на Федерации лежит *ежегодное установление доли федерального дохода*, направляемой на финансирование образования, а также формирование федерального бюджета в части расходов на образование, федеральных фондов развития образования и установление *налоговых льгот*, стимулирующих развитие образования (п.16 ст. 28 «закона-1»);

(11) Также сняты нормы о том, что к ведению Федерации относится установление (а) обязательных *минимальных размеров ставок заработной платы и должностных окладов* работников образовательных учреждений, соответствующих профессионально-квалификационных групп и работников государственных органов управления образованием; (б) *льгот* различным категориям обучающихся, воспитанников образовательных учреждений и педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений, а также видов и норм материального обеспечения указанных обучающихся, воспитанников и педагогических работников. Федерация теперь должна это делать в отношении работников и обучающихся *только федеральных* государственных образовательных учреждений.

(12) Вводится норма о том, что Федерация устанавливает требования к *образовательному цензу* педагогических работников.

(13) Несколько раз воспроизводится новая норма о финансировании, в том числе бюджетном, «образовательных учреждений и образовательных услуг».

(14) С Федерации снимается задача *организации издания и производства учебной литературы* (остается только «разработка в пределах своей компетенции») – п.19

(15) В статье 29 из ведения субъектов Российской Федерации исключено осуществление *федеральной политики* в области образования.

Также исключено *«обеспечение государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования в общеобразовательных учреждениях, находящихся в ведении государственных органов управления образованием».*

Взамен этого говорится о том, что *регионы отвечают за обеспечение государственных гарантий* прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, а также дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях *путем выделения субвенций местным бюджетам* в размере, необходимом для реализации основных общеобразовательных программ в части финансирования расходов на оплату труда работников общеобразовательных учреждений, расходов на учебные пособия, технические средства обучения, расходные материалы и хозяйственные нужды (за исключением расходов на содержание зданий и коммунальных расходов, осуществляемых из местных бюджетов) в соответствии с нормативами, установленными законами субъекта Российской Федерации;

(16) С регионов снято:

- формирование «фондов развития образования»;
- *установление местных налогов и сборов на цели образования;*
- организация финансирования местных органов управления образованием и образовательных учреждений, оказание им посреднических услуг в части материально-технического обеспечения;
- *установление дополнительных к федеральным льгот обучающимся, воспитанникам и педагогическим работникам образовательных учреждений, а также видов и норм материального обеспечения указанных обучающихся, воспитанников и педагогических работников;*

(17) Значительно изменена статья (31) о *полномочиях органов местного самоуправления* муниципальных районов и городских округов в области образования. А именно, к этим полномочиям отнесено:

- организация предоставления общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования по основным общеобразовательным программам, за исключением полномочий по финансовому

обеспечению образовательного процесса, отнесенных к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации;

- организация предоставления дополнительного образования детям и общедоступного бесплатного дошкольного образования на территории муниципального района;

- создание, реорганизация и ликвидация муниципальных образовательных учреждений;

- обеспечение содержания зданий и сооружений муниципальных образовательных учреждений, обустройство прилегающих к ним территорий;

- учет детей, подлежащих обязательному обучению в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы основного общего образования;

- опека и попечительство.

Для полноты приведем полный список упраздненных норм о полномочиях органов местного самоуправления. Ранее («закон-1») в этой части считалось следующее:

«Органы местного самоуправления ответственны за:

- реализацию права граждан на получение начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования;

- ежегодную публикацию среднестатистических показателей о соответствии федеральным и местным требованиям условий осуществления образовательного процесса в образовательных учреждениях, расположенных на подведомственных им территориях.

К исключительной компетенции в области образования органов местного самоуправления относятся:

- планирование, организация, регулирование и контроль деятельности местных (муниципальных) органов управления образованием, образовательных учреждений в целях осуществления государственной политики в области образования;

- формирование местных бюджетов в части расходов на образование и соответствующих фондов развития образования, разработка и принятие местных нормативов финансирования системы образования;

- обеспечение гражданам, проживающим на соответствующих территориях, возможности выбора общеобразовательного учреждения;

- регулирование в пределах своей компетенции отношений собственности в системе образования;

- создание, реорганизация и ликвидация муниципальных образовательных учреждений;

- создание и ликвидация местных (муниципальных) органов управления образованием и (или) самоуправляемых школьных округов, определение их структуры и полномочий,

назначение и увольнение по согласованию с государственными органами управления образованием руководителей местных органов управления образованием;

- назначение руководителей муниципальных образовательных учреждений, если иное не предусмотрено типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов или решением органа местного самоуправления;

- строительство зданий и сооружений муниципальных образовательных учреждений, обустройство прилегающих к ним территорий;

- контроль условий аренды зданий, помещений и иных объектов собственности образовательными учреждениями;

- использование государственных и муниципальных образовательных учреждений, объектов культуры и спорта в интересах образования;

- установление дополнительных налогов и льгот, стимулирующих развитие образования;

- учет детей, подлежащих обязательному обучению в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы основного общего образования».

Также были записи о том, что «Органы местного самоуправления наделяются государственными полномочиями по обеспечению в части реализации государственного стандарта общего образования государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования в подведомственных им общеобразовательных учреждениях, в том числе за счет субвенций, выделяемых из бюджетов субъектов Российской Федерации местным бюджетам в соответствии с утвержденными законами субъектов Российской Федерации нормативами расходов на реализацию государственного стандарта общего образования на уровне не ниже федеральных нормативов. Органы местного самоуправления имеют право дополнительно использовать собственные материальные и финансовые ресурсы для осуществления переданных им государственных полномочий по обеспечению государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования в случаях и порядке, которые предусмотрены уставом муниципального образования».

Теперь, повторяем, все вышеприведенные нормы упряднены.

(18) Изменена редакция о принятии и утверждении устава образовательного учреждения. Теперь к компетенции учреждения отнесено: «разработка и *принятие устава коллективом* образовательного учреждения для внесения его на утверждение».

(19) Исключен пункт (ст. 32, п. 2) о том, что «в регистрации образовательного учреждения не может быть отказано по мотивам нецелесообразности. Отказ в регистрации, а также уклонение от нее могут быть обжалованы учредителем в суде».

(20) Введена запись (ст. 34, п.1) о том, что «образовательное учреждение *может быть реорганизовано в иную образовательную организацию* в соответствии с законодательством Российской Федерации. Порядок реорганизации федеральных государственных образовательных учреждений устанавливается Правительством Российской Федерации, государственных образовательных учреждений, находящихся в ведении субъекта Российской Федерации, - органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, муниципальных образовательных учреждений – органом местного самоуправления».

(21) Исключен пункт о том, что передача государственных образовательных учреждений в ведение органов местного самоуправления допускается *только с согласия* последних.

(22) Из статьи 37 исключены (п.5) следующие полномочия государственных органов управления образованием:

1) разработка и реализация целевых федеральных и международных программ в области образования;

2) разработка государственных образовательных стандартов и установление эквивалентности (нострификации) документов об образовании;

3) государственная аккредитация образовательных учреждений, содействие их общественной аккредитации;

4) установление порядка аттестации педагогических работников образовательных учреждений различных типов и видов и требований к образовательным цензам данных педагогических работников;

5) формирование структуры системы образования; разработка перечней профессий и специальностей, по которым ведутся профессиональная подготовка и профессиональное образование;

6) прямое финансирование деятельности учрежденных ими образовательных учреждений;

7) создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования;

8) разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений, а также материально-технической обеспеченности и оснащенности образовательного процесса;

9) прогнозирование развития сети образовательных учреждений, подготовка предложений по выделению из федерального бюджета целевых субвенций на нужды развития образования в регионах;



10) контроль исполнения законодательства Российской Федерации в области образования, государственных образовательных стандартов, бюджетной и финансовой дисциплины в системе образования.

Важные изменения в статье 39 «Отношения собственности в системе образования».

(23) Исключена запись о том, что «негосударственное образовательное учреждение (организация) пользуется *преимущественным правом на приобретение* ранее закрепленной за ним или арендуемой им отчуждаемой государственной и (или) муниципальной собственности».

(24) Снята запись о том, что «Образовательному учреждению принадлежит *право собственности* на денежные средства, имущество и иные объекты собственности, переданные ему физическими и (или) юридическими лицами в форме дара, пожертвования или по завещанию, на продукты интеллектуального и творческого труда, являющиеся результатом его деятельности, а также на доходы от собственной деятельности образовательного учреждения и приобретенные на эти доходы объекты собственности». Теперь учреждению дано будет право «самостоятельного *распоряжения* в соответствии с законодательством Российской Федерации средствами, полученными за счет внебюджетных источников».

(25) Упразднены следующие нормы *по аренде*:

- Сдача в аренду государственным или муниципальным образовательным учреждением закрепленных за ним объектов собственности, а также земельных участков осуществляется без права выкупа с согласия совета образовательного учреждения по ценам, которые не могут быть ниже цен, сложившихся в данном регионе.

- Средства, полученные образовательным учреждением в качестве арендной платы, используются на обеспечение и развитие образовательного процесса в данном образовательном учреждении.

- С государственного или муниципального образовательного учреждения в случае, если учредителем образовательного учреждения и собственником закрепленного за ним имущества являются органы государственной власти или органы местного самоуправления одной и той же административно-территориальной единицы, арендная плата за пользование закрепленными объектами собственности не взимается, а расходы на текущий и капитальный ремонт и содержание соответствующего образовательного учреждения несет учредитель (собственник), если иное не предусмотрено договором между учредителем и образовательным учреждением.

(26) *Полностью снята статья 40 («Государственные гарантии приоритетности образования»)* – про 10% от ВВП, про 3% на высшее образование, про защищенность

бюджетных статей, про освобождение образовательных учреждений от всех налогов, про детские пособия и др.

(27) Снята норма (ст. 41) о том, что деятельность образовательного учреждения финансируется его учредителем *в соответствии с договором между ними*.

(28) Норма о том, что финансирование идет на основе *федерально* устанавливаемых нормативов, теперь отнесена *только к федеральным* учреждениям. При этом федеральные нормативы должны будут устанавливаться не федеральным законом, но правительством.

(29) Сняты следующие пункты:

- Региональные и местные нормативы финансирования должны учитывать специфику образовательного учреждения и быть достаточными для покрытия средних по данной территории текущих расходов, связанных с образовательным процессом и эксплуатацией зданий, сооружений и штатного оборудования образовательного учреждения.

- Схема финансирования государственного и муниципального образовательных учреждений определяется типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов.

- Нормативы финансирования негосударственных образовательных учреждений не могут быть ниже нормативов финансирования аналогичных государственных и муниципальных образовательных учреждений на данной территории.

- Негосударственные общеобразовательные учреждения получают право на государственное и (или) муниципальное финансирование с момента их государственной аккредитации в случае реализации ими основных общеобразовательных программ.

(30) Снят пункт о том, что «Прием обучающихся в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования для подготовки специалистов в области юриспруденции, экономики, менеджмента, государственного и муниципального управления по договорам с физическими лицами, а также негосударственными предприятиями, учреждениями и организациями *не может составлять более 50 процентов* приема обучающихся по каждому направлению подготовки (специальности)».

(31) Снят следующий пункт 6 статьи 31: «Для организации социальной поддержки студентов, обучающихся в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования, создается специальная система кредитования в виде *личного социального образовательного кредита*».

(32) Образовательное учреждение теперь не обязательно имеет *самостоятельный баланс*, но «может иметь». При этом оно *не имеет расчетных счетов* в банках, но будет иметь только *лицевой* (ст. 43, п.1).

(33) Исключены следующие пункты:

- Не использованные в текущем году (квартале, месяце) финансовые средства не могут быть изъяты у образовательного учреждения или зачтены учредителем в объем финансирования этого образовательного учреждения на следующий год (квартал, месяц);

- Образовательное учреждение вправе участвовать в уставных фондах товариществ (акционерных обществ) и других организаций только своей собственностью.

- Образовательное учреждение вправе с согласия собственника использовать закрепленные за ним финансовые средства и иные объекты собственности в осуществляемой им деятельности, связанной с получением дохода. В этом случае собственник получает право на часть дохода от использования закрепленных за ним объектов собственности в размере, определенном договором между собственником и образовательным учреждением».

(34) Исключена статья 44 «Материально-техническая база образовательного учреждения».

(35) Из статьи 45 про платные дополнительные образовательные услуги государственного и муниципального образовательных учреждений изъята формулировка про *реинвестирование*, теперь пункт 2 звучит так: «Доход от указанной деятельности государственного или муниципального образовательного учреждения используется данным образовательным учреждением в соответствии с уставными целями».

(36) Снят п. 3 ст. 47: «Деятельность образовательного учреждения по реализации предусмотренных уставом этого образовательного учреждения производимой продукции, работ и услуг относится к предпринимательской лишь в той части, в которой получаемый от этой деятельности доход не реинвестируется непосредственно в данное образовательное учреждение и (или) на непосредственные нужды обеспечения, развития и совершенствования образовательного процесса (в том числе на заработную плату) в данном образовательном учреждении».

*Таким образом, уже ставшее привычным понятие «реинвестирования» следует забыть.*

(37) Сняты позиции из ст. 50, п. 6, про то, что обучающихся, воспитанников государственного или муниципального образовательного учреждения учредитель обеспечивает *льготным или бесплатным питанием и проездом на транспорте.*

(38) Сняты пункты о том, что образовательные учреждения для *детей и подростков с отклонениями в развитии*, а также для *одаренных детей* финансируются по повышенным нормативам.

(39) Снята норма о том, что «обучающиеся *негосударственных* образовательных учреждений, имеющих государственную аккредитацию, имеют право на получение *льгот*, установленных законодательством Российской Федерации для обучающихся государственных и муниципальных образовательных учреждений».

(40) Снята норма о том, что «государство обеспечивает создание механизма социальной защиты детей и подростков, квотирование рабочих мест на предприятиях для трудоустройства выпускников, детей-сирот, детей с отклонениями в развитии и поведении; разрабатывает и осуществляет целевые программы по обеспечению защиты прав, охраны жизни и здоровья детей, защиты детей от всех форм дискриминации».

(41) Из ст. 51 исключен пункт: «Инфляционный рост расходов на питание и охрану здоровья обучающихся, воспитанников полностью компенсируется государством».

(42) Отменены следующие нормы ст. 54, *про зарплату педагогов*:

Педагогическим работникам образовательных учреждений минимальные ставки заработной платы и должностные оклады устанавливаются в размере, превышающем уровень средней заработной платы в Российской Федерации. Размер средней ставки заработной платы и должностного оклада педагогических работников образовательных учреждений устанавливается на уровне:

- для педагогических работников из числа профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений высшего профессионального образования - в два раза превышающем уровень средней заработной платы работников промышленности в Российской Федерации;

- для учителей и других педагогических работников - не ниже средней заработной платы работников промышленности в Российской Федерации;

- для иных работников образовательных учреждений - средней заработной платы аналогичных категорий работников промышленности в Российской Федерации.

(43) Ранее записанные общефедеральные нормы про «*деньги на метод. литературу*» теперь отнесены *только к работникам федеральных учреждений* и звучат ныне так: «Педагогическим работникам федеральных государственных образовательных учреждений (в том числе руководящим работникам, деятельность которых связана с образовательным процессом) в целях содействия их обеспечению книгоиздательской продукцией и периодическими изданиями выплачивается ежемесячная денежная компенсация в размере 150 рублей в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, в размере 100 рублей - в других федеральных государственных образовательных учреждениях.

Педагогическим работникам государственных образовательных учреждений, находящихся в ведении субъектов Российской Федерации, указанная денежная компенсация выплачивается по решению органа государственной власти субъекта Российской Федерации в размере, устанавливаемом указанным органом, муниципальных образовательных учреждений – органом местного самоуправления».

(44) Исключены следующие нормы:

- на педагогических работников образовательных учреждений, удаленных от городских центров и рассматриваемых в качестве таковых органами государственной власти и органами управления образованием, распространяются льготы, предусмотренные в данной местности для специалистов сельского хозяйства.

- на выпускников педагогических образовательных учреждений высшего профессионального и среднего профессионального образования, других специалистов, прибывших на работу в сельские образовательные учреждения, распространяются условия и порядок выдачи единовременного пособия на хозяйственное обзаведение, устанавливаемые для специалистов, окончивших сельскохозяйственные образовательные учреждения высшего профессионального и среднего профессионального образования.

- на работников учебных и научных лабораторий, учебно-производственных, производственных мастерских (цехов) и учебных хозяйств учреждений, предприятий и организаций системы образования распространяются льготы и преимущества, устанавливаемые для работников соответствующих производств.

(45) Снята возможность для органов управления образованием и образовательных учреждений иметь *валютные счета* в банковских и других кредитных организациях. Соответственно, снимается норма о том, что валютные средства, полученные образовательным учреждением от внешнеэкономической деятельности, принадлежат ему на праве собственности или поступают в его оперативное управление и изъятию не подлежат.

## **2. Комментарий**

В нижеследующих кратких комментариях и рассуждениях мы постараемся максимально снять эмоциональный аспект (эмоций по поводу «закона-2» было очень много, смысл в них – нулевой). Попытаемся – в возможно конструктивном гипотетическом залоге – интерпретировать главную суть нового образовательного закона.

Конечно, в нем реализована давно планируемая идеология, причем по многим важнейшим позициям. В частности, это:

А) Четкое разграничение полномочий по уровням государственного управления и соответствующим бюджетной системы (по формуле «кто вводит мандат, тот и платит»).

Б) Юридическое упразднение тех мандатов и норм, которые де-факто все равно много лет не исполняются из-за неизменного нефинансирования (вопрос о том, было это из-за невозможности или нежелания, оставим политикам).

В) Приведение в равное состояние (читай - нефинансируемое государством) частных школ и частных вузов.

Г) Упразднение некоторых льгот (реальных и/или лишь записанных) для системы образования и ее участников.

Всё это, а также ряд иных принятых новелл, уже само по себе есть очень крупное изменение правового поля в образовании. Даже новая, тогда достаточно объемная, редакция образовательного закона 1996 г. не может идти ни в какое сравнение с масштабом нынешних перемен. Но тем не менее, по нашему убеждению, даже это не главное.

Главным же вектором – отчасти проявившимся в принимаемой версии закона уже в форме многих конкретных норм, отчасти лишь намеченным на последующую перспективу – является *изменение институциональной формы* образовательных организаций. Здесь мы будем иметь серьезнейшую институциональную реформу, которая затронет «до основанья» столь привычное нам «образовательное учреждение».

На демократической волне начала 90-х была сделана попытка выделения образования в некую особую приоритетную сферу. Считалось, что тезис о приоритетности образования должен реализоваться в некоем особом режиме жизни («режиме особого благоприятствования») данной отрасли – особом по отношению к общим нормам гражданского, налогового, бюджетного и иного законодательства. Принятые впоследствии, в середине 90-х – начале 2000-х гг., ГК, БК и НК, перечеркнули эти надежды. Закон «Об образовании» стал вступать с ними в существенные противоречия. Многие искренние сторонники образования (Днепров, Смолин, Мельников, Шишлов, профсоюзы и др.) пытались стоять на том, что в случае законодательных коллизий преимущество имеет специальный закон. Однако было ясно, что эта «линия обороны» не продержится. Из столкновения с ГК, БК и НК закон «Об образовании» вышел явно проигравшим, и иного, вероятно, быть не могло. Режим особого благоприятствования завершен.

Помимо этого, законом «Об образовании» была сформирована такая конструкция правового поля в образовательной сфере, когда в основу институционального строения системы (основной ее «ячейкой») было объявлено «образовательное учреждение», причем наделенное большим объемом академических и хозяйственных вольностей (автономия). Тем самым было заложено фундаментальное противоречие между, с одной стороны,

системой этих вольностей и, с другой стороны, общей экономико-правовой природой такой формы как «учреждение», которое есть, как нас учили, по сути не более чем «придаток», «подразделение» учредителя и по отношению к которому учредитель несет субсидиарную ответственность и обладает «всей полнотой власти».

Нынешний «закон-2» безо всякого стеснения вводит образовательные учреждения в весьма жесткие рамки. Учреждения теряют банковские расчетные счета (взамен им оставляются лицевые счета), из их контекста изымается всякое понятие «собственности», упраздняются нормы о наличии самостоятельного баланса учреждения, о договоре между учреждением и его учредителем, о многоучредительстве государственных и муниципальных учреждений, о реинвестировании и т.п.

Таким образом, учреждение (в том числе образовательное) становится такой организационно-правовой формой (см. ГК и БК), которое финансируется учредителем по смете, действует по заданиям учредителя и не имеет ничего в собственности. Это всё – цена сохраненной субсидиарной ответственности. Закон теперь будет говорить: «Хочешь, чтобы кто-то нес за тебя субсидиарку – становись в строй и забудь о всех вольностях».

Если бы всё ограничивалось только этим, то нам, образователям, игру надо было бы считать проигранной полностью. Но возникает и иная возможность, новая. «Закон-2» вводит ряд общих норм о новой организационно-правовой форме, говоря о том, что «образовательные организации» (читай: «не-учреждения») могут быть не только негосударственными, но и государственными, говорит о возможности реорганизации образовательного учреждения в образовательную организацию иной правовой природы (видимо, подразумевается, в частности, специализированная некоммерческая государственная/муниципальная образовательная организация, СНГМО, или аналогичные ей). И здесь возникает целое поле пока еще открытых вопросов. Например, ведь нормы об отсутствии договора, об отсутствии расчетного счета и аналогичные – они ведь все отнесены к *учреждению*. По каким правилам будет действовать учебное заведение *не в форме учреждения*, пока не ясно. Крайне важными для «образовательного не-учреждения» - и для системы образования в целом - станут следующие вопросы:

- каков будет порядок учредительства образовательной организации?
- каковы будут правовые основы ее взаимодействия с учредителем?
- каким будет для нее налоговый режим?
- что в ней будет с вопросом о собственности?
- как будет финансироваться (из бюджета и из иных источников) ее образовательная деятельность? например, верно ли, что взамен сметного бюджетного финансирования

образовательных организаций, будет реализован механизм контрактного финансирования оказываемых ими образовательных услуг?

- как организация будет вести самостоятельную хозяйственно-финансовую деятельность?

- как будут для нее определены процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации,

- и многое другое.

Таким образом, мы должны ждать появления нового (причем не отраслевого) федерального закона, который, по существу, заложит основы многообразия организационно-правовых форм организаций социальной сферы. После этого де-факто образовательная система распадется на *два основных типа организационно-правовых структур*, на два сектора: учебные заведения, работающие (1) в форме учреждения и (2) в иных формах («не-учреждения»). И тогда, разумеется, потребуются новая редакция базового образовательного законодательства (быть может, эти вопросы в целом будут уже прописаны в Образовательном Кодексе).

В любом случае, фундаментальные вопросы и перспективы ясны. В стране, где основная экономическая ставка сделана на рост и высвобождение рыночной экономики, бюджетные обременения рынка не могут быть чрезмерными. Следовательно, вектор направлен в сторону сокращения бюджетных доходов и расходов. Следовательно, система образования, полностью находящаяся вне пространства рынка и привязанная всецело к бюджетной системе, не может быть обеспеченной и эффективной (она будет нищей, - за исключением стран «золотого миллиарда», - каковой она и является у нас сегодня). Следовательно, необходимо введение рыночных институциональных инструментов в систему образования. «Учреждение» не может являться институциональной основой для этого. При этом путь лобовой приватизации образовательного сектора не реален и не нужен. Следовательно – в повестке дня институциональная реформа образования и появление новых орг.-правовых форм для детских садов, школ, техникумов, колледжей и вузов.

Излишне добавлять, что все эти вопросы далеко выходят за пределы компетенции федерального образовательного ведомства, они много «крупнее». Ведомство будет исполнять то, что решится за его рамками. Также очевидно, что всё это – крайне непривычно для образовательного сообщества, привыкшего за 12 лет к языку «приоритетности», «учреждений», «реинвестирования», «автономии», «льгот» и т.п. Но придется привыкать. Та пора – начало 90-х – была трудной, интересной и поистине



прекрасной, но она отошла в историю. Закона об образовании образца 1992 года больше не существует.

**С.Э Зуев. Управление изменениями. Социальное проектирование, учебное пособие. М.: МВШСН, 2005.**

<...> Для понимания общей философии управления – и управления развитием как его прямого следствия - оптимальной, по всей видимости, будет «историческая» точка зрения. Дело в том, что первой реальностью для управленца любого уровня будет историческая динамика процессов, с которыми он имеет дело. Иными словами, его первым решением, от которого, в свою очередь, зависят все остальные действия, является решение по «сохранению – изменению» тех ситуаций, структур и конструкций, что находятся в его оперативном управлении. В этом смысле, менеджер всегда имеет дело с историей и решениями по конструктивному вмешательству (невмешательству) в ее «естественное» течение. При этом, масштаб, конечно же, накладывает свою специфику, но в общем смысле не влияет на принцип: это может быть отдельный человек, организация, отрасль производства, государственный аппарат, общество в целом и т.д.

Таким образом, менеджер \ управленец это тот, кто работает с историческим материалом, а если более конкретно, то с теми изменениями, которые меняют естественную логику движения этого материала. С логической точки зрения, есть два полюса такого отношения. С одной стороны, существует крайняя установка на сохранение и консервацию (объекта управления, а также поддерживающих его процессов), с другой – в реальной управленческой практике есть технологии радикального вмешательства в текущие ситуации (инновационный менеджмент и пр.). Понятно, что в практическом смысле трудно найти абсолютно «чистые» примеры того или иного подхода. Более того, имея в виду системную целостность любого объекта управления, можно, например, говорить о радикальном влиянии на одни процессы с целью поддержания и сохранения других. Но в данном случае важно зафиксировать сам принцип различения, поскольку на его основе строятся различные рабочие модели управления: от административного контроля и вплоть до современных форм стратегического менеджмента и ситуативного подхода.

Неразделимость содержания управленческой деятельности, с одной стороны, и принципов изменения (а в более узком смысле – идеи развития), с другой, имеет

историческое и культурное обоснование в истоке всей парадигмы «европейской научной рациональности».

Так, в частности, исследования М.К. Петрова<sup>2</sup>, проведенные по историческому материалу «цивилизационного слома» от традиционных обществ к классической античности, указывают на неразрывную связь «новой» античной (европейской) рациональности и управленческой инновации. Разбирая феномен «пиратства» как социальное последствие роста греческих полисов и избыточности их населения, исследователь обращает внимание на особый характер военной деятельности этих маргинальных сообществ. Условием их выживания в специфических условиях предклассической Греции стали, по мнению М. Петрова, принципиальный отказ от ритуальных (традиционных) форм военного и экономического поведения при соблюдении жесткого режима единоначалия, постоянная вариативность (новизна) деятельности, что совпадает с принципом «непрерывной инновации», выделение функции координации и управления как особой сферы деятельности и, наконец, связь функции управленческого мышления с идеей развития.

Используя эту историческую метафору, можно утверждать, что по-прежнему полномасштабное управленческое действие ассоциируется с пиратским способом деятельности, под которым понимается запрет на (ритуальное) повторение однажды осуществленного и необходимость постоянной сдвижки (модернизации, изменения, креативно-творческого развития) своего метода.

Опять же, следует подчеркнуть, что тезис носит принципиальный характер. В том смысле, что в реальной практике управления едва ли не более 90% времени, ресурсов и усилий занимают вполне рутинные и поддерживающие “status quo” работы. Точно также, как практика управления «пиратским кораблем» состоит в основном из достаточно однообразной и повторяющейся работы – в то время как сам «набег» короток и скоротечен. Но сам смысл этих усилий, а равно глубинные перспективы дела в целом существуют в рамке будущего и возможных сценариев его осуществления.

Таким образом, базовое утверждение состоит в том, что управление как тип профессиональной деятельности имеет исторический характер – как с точки зрения генезиса, так и в своей предметной (историческая динамика) ориентации. Иначе говоря, эта профессиональная группа (менеджеров – управленцев) имеет дело с будущим – в том смысле, что корректирует естественно текущие процессы и, тем самым, формирует «будущее», которое по тем или иным параметрам качественно отличается от «прошлого». И, таким образом, если мы говорим об управлении (в отличие, скажем, от

---

<sup>2</sup> М.К. Петров. Искусство и наука. Пираты Эгейского моря и личность. – М., РОССПЭН, 1995, стр. 177-235.; М.К. Петров. Античная культура. – М., РОССПЭН, 1997, стр. 47-111.

администрирования или руководства) мы, тем самым, говорим о изменениях, а в более частных случаях и о процессах развития.

Здесь следует понимать, что термин «будущее», в отличие от своего бытового употребления, несет на себе вполне определенный смысл. Он состоит в том, что само по себе, естественным порядком, будущее не наступает. Тот простой факт, что после среды наступает четверг, или что в следующем месяце настанет зима, еще не означает наступления будущего. Простое повторение привычных событий ничего не дает, с точки зрения принципиального отличия прошлого от будущего.

Работа с историческими процессами (то есть, сознательное формирование будущего) предполагает качественную сдвигу, по результатам которой только и можно усмотреть признаки управленческой (в широком смысле) деятельности.

Именно на этом, кстати говоря, основано различие массового и элитарного сознания у Ортеги-и-Гассета<sup>3</sup>. В его концепции признаком массового сознания является восприятие процессов, которые задают основные параметры жизненного устройства, как «естественных», т.е. как тех, что сравнимы с законами природы, и в этом смысле не могут быть предметом сознательного воздействия. И наоборот, элита воспринимает эти (социальные) законы как то, что подлежит сознательному вмешательству и трансформации. Иначе говоря, признаком любой элиты является способность работать с будущим.

## **1.2. Виды и жанры управленческой практики: организация, анализ, проектирование, исследование.**

Важность предметно-профессиональных представлений о «будущем» имеет своей оборотной стороной вполне понятное внимание к «прошлому». Более того, без отчетливого представления о характере процессов, приведших к настоящему положению вещей, невозможно проектировать следующий шаг, т.е. заниматься строительством будущего состояния (организации, группы, территории и т.д.).

### **1.2.1. Анализ.**

В практическом смысле это означает сугубую важность **анализа** – как одной из основных управленческих техник. Под анализом в данном случае понимается способность критического отношения к собственному опыту и, следовательно, возможность увидеть в настоящем положении вещей разрывы и рассогласования, которые и станут причиной сознательного управленческого вмешательства. Сама по себе способность (само) анализа и критического отношения к происходящему основана на известном в исторической науке

---

<sup>3</sup> Хосе Ортега-и-Гассет. Эстетика. Философия культуры. – М., Искусство, 1991, стр. 309-349.

(sic! – управление как гуманитарная и историческая дисциплина) различении фактов и их восприятия.

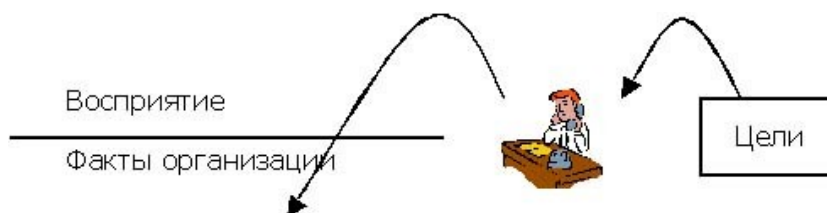


Схема 2-1.

### Схема 1-1

Умение различать факты (то, что уже произошло), с одной стороны, и способы их осмысления и интерпретации, с другой, позволяет нам сохранять отстраненное (т.е. критическое) отношение к способам и формам восприятия, и, следовательно, к причинно-зависимым связям между самими фактами. Логика этих связей между отдельными фактами, собственно говоря, составляет нерв любого исторического анализа – вне зависимости от его масштабов и долгосрочности.

В конкретно управленческом смысле (ситуационный) анализ резонирует на вопрос о характере связей между организационными действиями (т.е. фактами, в управленческом смысле) и их восприятием (оценкой, интерпретацией, смыслом) из позиции того же управленческого фокуса. При этом само понятие анализа предполагает, что связи между этими слоями (см. схему 1-1) имеют совершенно неоднозначный характер. Так, один и тот же факт, одно и то же организационное действие могут получать различное толкование в зависимости от контекста.

Скажем, квалификация набранного персонала должна оцениваться, исходя из новых целей организации, и поскольку цели могут быть различными, то и история кадровой политики получает различные же интерпретации. Аналогичным образом финансовое состояние организации или проекта не может оцениваться только на основе «голых» цифр. Определяющим фактором может стать, например, размер необходимых внутренних инвестиций на будущую структурную реорганизацию.

Таким образом, смысл анализа как особой управленческой работы состоит в том, чтобы создать такую версию истории (организации, проекта, группы людей), которая доказывает или предполагает необходимость тех или иных изменений (шага развития) для объекта управления. И, следовательно, аналитика имеет свой управленческий смысл только в том случае, если существует в рамке (гипотезе, версии, предположении) дальнейших изменений.

Так же, впрочем, как и в исторической науке. Любая версия истории создается для критического анализа настоящего и качественно нового видения будущего.

Таким образом, содержание и способ организации управленческого анализа (т.е. оценка прошлого опыта) самым прямым образом связаны с версией будущего данной организации (территории, проекта и т.д.).

Управленческое представление о будущем, если переходить с философского на вполне технологичный язык менеджмента, обычно конкретизируется в категориях цели и целеполагания.

<b>АНАЛИЗ</b>	<b>ЦЕЛИ</b>
<b>ФАКТЫ (истории)</b>	

### Схема 1-2

При этом, однако, цель есть вполне конкретное указание на конечное состояние или характер предполагаемого результата, но она (цель) никаким образом не указывает на характер ее достижения. Более того, уже на уровне здравого смысла понятно, что существует множество способов и путей достижения одной и той же цели, а сама ее формулировка не является критерием для сравнительной оценки того или иного способа действий.

#### **1.2.2. Проектирование.**

Технология самого действия по постановке целей в его увязке с конкретными способами ее достижения является предметом особого типа управленческой работы, который в обобщенном виде можно обозначить как **«проектирование»**.

Под этим термином мы будем понимать виды управленческих практик, которые связаны с созданием и искусственно-естественным конструированием будущего. К числу наиболее распространенных в этом ряду относятся, в частности, такие виды работ как: планирование, сценарирование, проектирование, программирование и ряд других.

При всей специфичности каждого из этих видов, их все объединяет ориентация на конкретные технологии достижения целей. При этом само понятие цели может различаться внутри каждой из этих практик (например, то, что называется «целями» в проектировании, будет интерпретировано совсем иначе в действительности программ или сценариев). Даже само понятие «управления» получает различные очертания в зависимости от используемой технологии. Но при этом в основании каждой из них лежит установка на качественную сдвигку, изменение, а в ряде случаев и на развитие, т.е. на осознанную и конструктивную работу с будущим (состоянием).

В этом конкретном курсе и программе в целом приоритетное внимание будет уделено **проектированию** – как наиболее распространенной и универсальной модели применительно к современной гуманитарной ситуации. Следует, однако, понимать, что существует множество управленческих проблемных ситуаций, в которых более уместно использование иных технологических средств и форм.

Так, в частности, для разработки современных стратегий территориального и регионального \ городского развития, требующих предельной информационной прозрачности, публичности и общественного участия, наиболее адекватной будет форма программирования и стратегического планирования.<sup>4</sup> А для работы с более-менее однородным социальным материалом наиболее эффективным может оказаться подход из классического планирования.<sup>5</sup> Запрос на сценарирование чаще возникает в точке необходимости принятия управленческих решений, когда прописываются два или более варианта сценариев (развития событий), проводится их сравнение, и на основании этой работы выбирается оптимальный ход. И так далее. <...>

### **О.Н. Шатух «Система управления инновационным учебным заведением как средство развития творческих способностей педагогов»<sup>6</sup>**

Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования)

#### **Общая характеристика работы**

**Актуальность исследования.** В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это связано с переходом на позиции лично-ориентированной педагогики. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи

---

<sup>4</sup> См. в качестве примера: Особенности стратегического планирования развития городов в пост-советских странах. – С.Пб., 2000, 122 стр.; а также ряд материалов, опубликованных на сайте [www.prometa.ru](http://www.prometa.ru)

<sup>5</sup> Сравнительное сопоставление ряда форм проецирования (под названием «планирование», которое относится автором к различным технологиям работы с будущим) можно найти в книге Бенвенисте “Овладение политикой планирования” в главе «Шесть теорий планирования: мифы и действительность». (Гай Бенвенисте. Овладение политикой планирования. М, Прогресс, 1994, стр. 75 –107.).

<sup>6</sup> <http://ecsocman.edu.ru/db/msg/5660.html>

с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

Исследование инновационных процессов осуществляется по разным направлениям. Системную концепцию нововведений предложили А.Г.Кругликов, Н.И.Лапин, А.И.Пригожин, Б.В.Сазонов, Н.Л.Степанов, В.С.Толстой. Анализ системы основных понятий педагогической инноватики посвящены работы Р.Н.Юсуфбековой, М.М.Поташника.

Понятие способности, введенное в науку Платоном, является предметом философских, психологических, педагогических исследований. Теории творчества, основанные на стремлении познать мир в процессе художественной интуиции, создавали Аристотель, Платон, Шопенгауэр; метафизическую сущность бытия через религиозно-этическую интуицию раскрывали Ксенофонт, Сократ, Платон, Ф.Аквинский, Бл. Августин, Шеллинг, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев и др. Решающий шаг в активном изучении творческого развития личности был сделан в эпоху Просвещения. В трудах А. Вольтера, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеция, И. Гердера и др. прослеживалась глубокая взаимосвязь идей свободного развития личности с проблемами гуманизма нового времени и культуры образования. Эта проблема плодотворно разрабатывалась в рамках философско-лингвистической концепции бессознательного творчества (Н.А. Бердяев, Б.А. Лезин, Д.Н.Овсянко-Куликовский, А.А. Потебня и др.). В исследованиях А.Н.Лука творчество раскрывается через анализ способностей.

Современная наука управления развивается очень интенсивно, быстрыми темпами, она представляет собой синтез теоретических разработок и осмысление выводов, сделанных из многолетней практической деятельности. Рациональное направление в науке управления разрабатывали Ф. Тейлор, Н.А. Витке, Ф. Гилбрет, Г. Форд и др. Представителями административного или функционального направления, возникшего в рамках рационального направления в менеджменте, являются А. Файоль, М. Вебер, Л. Урвик и др. Так большой вклад в разработку положений научной организации педагогического труда внесли Л.Ф.Колесников, И.П.Раченко. Функциональный подход в управлении школой породил много дискуссий и тщательно разработан в отечественной научной литературе В.И.Зверевой, Ю.А.Конаржевским, В.С.Лазаревым, А.А.Орловым, М.М.Поташником, Т.И.Шамовой и др. Функции и методы контроля в педагогическом процессе были рассмотрены в работах Т.М.Давыденко, В.П.Симонова, Т.И.Шамовой и др.

Становление психологического направления в управлении проходило в два этапа. Первый характеризуется движением за человеческие отношения, то есть против деперсонализации производства и управление сотрудничества между администрацией и

коллективом (М.Фоллетт, Э. Мэйо, Н.А.Витке и др.). Второй этап усложняет положение первого и ставит предметом своего исследования поиск средств, направленных на управление поведением людей, так называемый поведенческий подход (Д.Мак-Грегор, Г.Саймон, Д.Карнеги и др.). Психологический подход в управлении школой в настоящий момент в связи со сменой парадигмы образования пришел в состояние интенсивного развития и напрямую связан с человекоцентристским подходом в управлении (Ю.А.Конаржевский, Н.В.Немова, П.И.Третьяков, Т.И.Шамова, Р.Х.Шакуров, И.К.Шалаев и др.).

Информационное или кибернетическое направление, связанное с использованием достижений точных наук в управлении, а также компьютеров как средств обработки информации и разработки соответствующих технологий, получило отражение в работах С.Вири, Н.Винера, А.Ершова, К.Шеннона, У.Эшби и др. Исследованием организационно-педагогической деятельности руководителей школ занималась В.И.Зверева.

При всей несомненности значения рассмотренных исследований необходимо отметить, что остаются недостаточно разработанными различные аспекты управленческой деятельности с точки зрения их влияния на развитие творческих способностей.

Таким образом, существующее противоречие между быстрым ростом различных видов инновационных учебных заведений и недостаточной разработанностью проблемы создания эффективных управленческих систем, нацеленных на развитие творческих способностей педагогов, обосновали актуальность проблематики нашего исследования и определили выбор темы: Система управления инновационным учебным заведением как средство развития творческих способностей педагогов.

**Цель исследования** разработка теоретической модели системы управления инновационным учебным заведением, обеспечивающей развитие творческих способностей педагогов.

**Объект исследования** - процесс управления инновационным учебным заведением.

**Предмет исследования** - система управления инновационным учебным заведением, направленная на развитие творческих способностей педагогов.

**Гипотеза исследования:** управление инновационным учебным заведением будет способствовать развитию творческих способностей педагогов, если:

- оно представляет собой непрерывный процесс, имеющий циклический характер и осуществляющийся в рамках системы, компоненты которой диалектически взаимосвязаны и обусловлены и приобретают содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса управления;



- система базируется на закономерностях и принципах организации субъекта управления;

- механизм системы управления включает в себя: создание творческой атмосферы; культивирование интереса к инновациям и новшествам; интеграцию перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы; инициирование новых образовательных технологий.

Исходя из понимания проблемы, цели и гипотезы исследования, сформулируем **задачи исследования:**

1. Провести междисциплинарное исследование понятий инновационный образовательный процесс, творческие способности, управление образовательным учреждением в контексте коррелирующих с ними понятий.
2. На основе изучения психологической, методической, философской литературы проанализировать научные подходы к управлению инновационным учебным заведением, определить стратегию его совершенствования.
3. Выявить комплекс условий, обеспечивающих развитие творческих способностей педагогов инновационного учебного заведения.
4. Экспериментально апробировать смоделированную систему управления инновационным учебным заведением.

**Методологическая основа исследования:**

- концепции творчества в философском (М.М.Бахтин, Н.А.Бердяев, В.С.Библер, Р.Штейнер и др.), психологическом (К.А.Абульханова-Славская, Д.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Я.А.Пономарев, и др.) и педагогическом аспектах (С.Ю.Курганов, С.Френе и др.);

- теории креативности (Д.Б.Богоявленская, Э.А.Голубева, Н.В.Дружинин, и др.);

- концепция врожденных дарований Х.Дуарте;

- теория экономической динамики (Йозеф Шумпетер);

- системная концепция нововведений (Н.И.Лапин, А.И.Пригожий, Б.В.Сазонов, В.С.Толстой);

- педагогические теории Я.А.Коменского, К.Д.Ушинского;

- теория оптимизации процесса обучения Ю.К.Бабанского;

- рациональная теория управления (Н.А.Витке, Ф.Гилбрет, В.И.Зверева, Л.Ф.Колесников, Ю.А.Конаржевский, В.С.Лазарева, А.А.Орлов, М.М.Поташник, И.П.Раченко, Ф.Тейлор, Г.Форд, Т.И.Шамова и др);

- психологическая теория управления (Н.А.Витке, Д.Карнеги, Д.Мак-Грегор,

Э.Мэйо, Н.В.Немова, Г.Саймон, П.И.Третьяков, М.Фоллетт, Т.И. Шамова, Р.Х.Шакуров и др.)

- информационная (кибернетическая) теория управления (С.Бир, Н.Винер, А.Ершов, У.Оучи, К.Паркинсон, М.Растомджи, С.Сапре, К.Шеннон, Р.Шонберг, У.Эшби и др.)

**Методы исследования** применялись следующие: междисциплинарный анализ научной литературы; анализ законодательных и нормативных документов, изучение педагогической инноватики, педагогическое моделирование, педагогический эксперимент, лонгитюдные психолого-педагогические диагностические методики, педагогическое наблюдение, анкетирование, опросные методы, методы математической статистики.

Опытно-экспериментальная база исследования Гуманитарно-педагогический лицей-интернат г. Балашова Саратовской области, средняя школа 4 г. Балашова.

Исследование осуществлялось в три этапа:

1. На первом, аналитико-поисковом этапе (1990 г. 1997 г.), осуществлялся анализ психолого-педагогической, философской, методической, специальной литературы по проблеме исследования, нормативная база, лежащая в основе организации инновационных образовательных процессов, изучалось состояние массовой и инновационной практики по становлению творческих способностей личности.

2. На втором, опытно-экспериментальном этапе (1997 г. 2000 гг.), разрабатывались сущность, содержание, структурные компоненты системы управления образовательным учреждением на диагностической основе, моделировалась система управления инновационным образовательным учреждением, осуществлялось применение разработанной модели, направленной на развитие творческих способностей педагогов, апробация результатов работы в практике массовых и инновационных образовательных учреждений.

3. На третьем, завершающем этапе (2000 г. 2001 г.), происходило обобщение и математическая обработка результатов исследования, уточнение теоретических выводов, корректировка системы управления инновационным учебным заведением, внедрение результатов работы в практику образовательных учреждений разных типов.

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

1. Дополнен и уточнен понятийно-терминологический аппарат по проблеме педагогической инноватики.
2. Установлена взаимосвязь и взаимообусловленность развития творческих

способностей педагогов и учащихся с управленческой деятельностью руководителя инновационным учебным заведением.

3. Систематизированы научные подходы к управлению образовательным учреждением.
4. Обоснована авторская модель системы управления инновационным учебным заведением, направленная на развитие творческих способностей педагогов.
5. Выявлены факторы, влияющие на результативность управленческой деятельности руководителя инновационным учебным заведением.
6. Определены критерии эффективности управления инновационным учебным заведением.
7. Предложен комплекс психолого-педагогических, организационно-распорядительных и экономических методов и механизм управления инновационным учебным заведением.

**Практическая значимость** выполненного исследования обусловлена внедрением полученных результатов в практику деятельности различных типов образовательных учреждений, их позитивным влиянием на развитие творческих способностей педагогов. Смоделированная система управления инновационным учебным заведением адаптирована к реальному образовательному процессу. Выводы и материалы диссертационного исследования используются в практике работы школ 4, 15, 18, гимназии 1 г. Балашова, методического отдела управления образованием Балашовского района, кафедры педагогики БФ СГУ.

Достоверность и обоснованность обеспечена: методологической обоснованностью исследования, применением комплекса методов, адекватных целям и задачам исследования, использованием методов математической статистики.

**На защиту выносятся:**

1. Теоретико-методологическое обоснование проблемы эффективного управления образовательным учреждением в аспекте инновационных педагогических процессов.
2. Модель системы управления инновационным учебным заведением, направленная на развитие творческих способностей педагогов.
3. Механизм управления инновационным учебным заведением.

**Апробация и внедрение результатов**, полученных в ходе диссертационного исследования, осуществлялись в процессе выступлений с докладами на августовских совещаниях педагогических работников Балашовского района (1990-2000 гг.), областном семинаре заместителей директоров по УВР образовательных учреждений Саратовской

области (май 1991 г.), заседании методического совета ГорОНО г. Балашова (апрель 1996 г.), заседании районного методического совета (апрель 1998 г.), региональных конференциях Развитие школы как инновационный процесс (Балашов, март 2000 г.), Становление творческой личности в условиях развивающей среды (Балашов, апрель 2000 г.).

Проблема управления инновационным учебным заведением, которое выступает средством развития творческих способностей педагогов, обсуждалась на педагогических советах школ Саратова и Балашова, методологических семинарах Балашовского филиала Саратовского государственного университета. Результаты исследования используются в системе лекционно-практических занятий БФ СГУ по курсу Основы управления педагогическими системами.

**Структура диссертационного исследования.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения. Общий объем работы составляет 185 страниц машинописного текста, содержащего 4 таблицы, 6 схем, 2 диаграммы, список литературы из 164 наименований, приложение.

#### **Основное содержание работы**

Во **введении** обоснована актуальность исследуемой проблемы, определены объект, предмет, сформулированы цели, задачи и гипотеза исследования, выделены методологические основы, представлены методы изучения проблемы, охарактеризованы этапы работы, положения, выносимые на защиту, раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, представлена структура работы.

В **первой главе** Теоретико-методологическое обоснование управления инновационным учебным заведением как средства развития творческих способностей педагогов исследуются сущность и структура инновационных образовательных процессов, проблема развития творческих способностей педагогов в аспекте инновационной педагогической деятельности, анализируются научные подходы к управлению инновационным учебным заведением.

В последние несколько десятилетий стало весьма распространенным и модным понятие инновация. Это понятие все чаще выступает одним из центральных в самых разных контекстах: в технико-технологических и гуманитарных, социально-экономических и философских. В российском образовательном контексте это понятие также начинает получать права полного гражданства и восприниматься все более серьезно.

Термин инновация происходит от латинского *innovati* нововведение. Инноватика складывалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии,

психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии. Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий инновация, инновационный процесс и др. Понятие нововведение (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику.

Исследователи инновационных процессов (А.Г.Кругликов, Н.И.Лапин, А.И.Пригожий, Б.В.Сазонов, Н.Л.Степанов и др.) выделяют два подхода к изучению структуры инновационных процессов: предметно-феноменологический или предметно-технологический на микроуровне индивидуального новшества, а также макроуровень взаимодействие отдельных нововведений.

Новизна один из основных критериев оценки педагогических исследований, это основной результат творческого процесса, это свойство и самостоятельная ценность любого нововведения.

Новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном (историческом) плане. То, что ново для одного учителя, может быть не новым для другого. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи конкретно-исторического этапа, новшество может быстро стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой, или устареть, стать тормозом развития в более позднее время.

М.М.Поташник отмечает, что инновационный процесс имеет сложное строение, он полиструктурен (многообразен по своей структуре).

Становясь широко применяемым и все более модным, понятие инновации и инновационной деятельности зачастую начинает употребляться неадекватно. По нашему мнению, инновационную деятельность, инновационные процессы и соответственно инновационные организации следует отличать от локального изобретательства, опытничества, от ситуаций появления или внедрения отдельных новшеств. Если в школьный учебный план ввели два часа на новый учебный курс, то это очень хорошо, но указанное явление не делает эту школу инновационной организацией. Инновационной деятельности присуще качество интегральности, целостности.

Инновационный механизм развития образования, по нашему мнению, включает в себя: создание творческой атмосферы в различных образовательных учреждениях, культивирование интереса к инициативам и новшествам; создание социокультурных и

материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений; инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки; интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых и экспериментальных образовательных систем.

Одним из важнейших аспектов нашего исследования выступает человек субъект инноваций, который с учетом своих индивидуальных особенностей (возможностей и недостатков) согласует систему своих личностных качеств (чувств, мотивации, воли) с системой объективных условий и требований решаемой задачи.

Сценарий практической педагогической деятельности в инновационном режиме не может предусмотреть каждое из неповторимых обстоятельств, с которыми учитель сталкивается повседневно. В каждой новой непредвиденной ситуации учитель должен действовать самостоятельно, решать каждый раз новые практические задачи. Все это требует развития особых качеств личности педагога творческих способностей.

Впервые понятие способности ввел в науку Платон. К числу основных педагогических способностей можно отнести следующие: экспрессивные, дидактические, перцептивные, научно-педагогические, авторитарные, коммуникативные, личностные, организаторские, конструктивные, мажорные, гностические, психомоторные и способности к распределению и концентрации внимания. Понять, являются ли они творческими, можно, рассмотрев сами понятия творчество и творческие способности, относительно которых до сих пор среди психологов нет единого мнения.

Творчество рассматривают как деятельность, как процесс, как отношение человека к миру, как особое состояние сознания.

Обобщив различные точки зрения, мы пришли к следующему определению: творчество это деятельность психологически ценная, духовно развивающая творящего субъекта, который имеет творческие способности, нешаблонное мышление, ряд мотивационно-смысловых и эмоционально-волевых личностных качеств, результатом которой является открытие новых оригинальных ценностей. Проблема роли творческого развития личности далеко не новый предмет научных исследований. Она привлекала внимание мыслителей всех эпох развития мировой цивилизации, решалась с позиций различных отраслей научного знания.

В своей работе мы опирались на исследования А.Н.Лука который творчество раскрывает через анализ трех групп способностей, связанных с мотивацией (интересы и склонности), темпераментом (эмоциональность) и умственной деятельностью.

Исследования показывают, что главную роль в развитии способностей педагога играют его профессиональная деятельность и его стремление к самосовершенствованию. Развитие способностей непосредственно связано с педагогическими умениями и навыками, которыми должен владеть каждый преподаватель. Главное здесь комплекс благоприятных условий, создание которого под силу современному руководителю школы.

Отечественная наука управления в современный период переживает своеобразный этап интенсивного развития и обновления. Проистекает это по многим, как внутренним, так и внешним причинам: осуществление реформ в обществе, переход к рыночным отношениям, критика авторитарных методов управления, поиск ранее неизвестной информации с Запада и необходимость ее творческой переработки, поиск национальной модели управления и т.д. В современной науке управления рассматриваются три основные направления рациональное, психологическое, информационное.

Управление инновационным учебным заведением непрерывно осуществляющийся процесс, имеющий циклический характер. Каждый цикл является замкнутым, что необходимо для обеспечения его собственного воспроизводства, накопления необходимого потенциала для очередного управляющего воздействия. Важнейшая цель управления состоит в том, чтобы добиться организационного единства школьного коллектива на основе общности целей и решаемых им задач.

Анализ содержания управленческой деятельности руководителей школ, проведенный Зверевой В.И., дает возможность вычленить в ней шесть основных направлений: воспитательное, общественно-организационное, инструктивно-методическое, педагогическое, административно-распорядительное и финансово-хозяйственное.

Среди факторов, влияющих на результативность управленческой деятельности руководителя школы, можно выделить следующие: изучение педагогического коллектива, разделение и кооперацию труда руководителей инновационного учебного заведения, рациональную организацию личного труда руководителя, самооценку результативности организационно-педагогической деятельности.

Концепция управления инновационным учебным заведением может быть представлена в форме теоретической модели системы, содержащей множество руководящих идей, определяющих основные черты системы этого управления, основные факторы, обеспечивающие ее построение и функционирование.

Отличительными особенностями системы управления являются: четырехуровневое управление (стратегическое, тактическое, оперативное, самоуправление); ориентированность на развитие деятельности учебного заведения и педагогического коллектива; реализация принципа обратной связи, обеспечивающего необходимый

уровень контроля за реальными результатами; открытость, многофакторность, прогностичность, самовоспроизводимость модели.

Процесс управления представляет собой целостную информационно открытую систему. Основными функциональными компонентами системы управления инновационным учебным заведением являются: принятая субъектом управления цель деятельности, субъективная модель значимых условий, программа исполнительских действий, система критериев достижения цели, контроль и оценка реальных результатов, решение о коррекции системы управления.

Все компоненты управленческого процесса, будучи информационными образованиями, диалектически взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостной системы управления.

Эффективность системы управления определяется тремя группами критериев: результативностью деятельности учебного заведения, организацией управленческого труда и развитостью профессионально-значимых качеств руководителей субъектов управления.

Процесс управления носит циклический характер. Это значит, что он состоит из множества различных циклов, каждый из которых имеет свою продолжительность, сферу приложения, задачи и способы их решения. В самом общем виде отдельный цикл можно представить как отрезок управленческого процесса, включающий следующие звенья: получение и анализ информации, принятие управленческого решения, планирование деятельности образовательного учреждения, организация работы по выполнению плана, учет, контроль и анализ результатов.

Система управления инновационным учебным заведением связана с определением способов (методов) влияния на коллектив, его звенья, на отдельных сотрудников и обучающихся. Исходя из целей управленческого воздействия по содержательному принципу, все применяемые методы могут быть разделены на три группы: психолого-педагогические, организационно - распорядительные и экономические. Применение разнообразных организационно-педагогических методов в самых различных сочетаниях зависит от условий функционирования учебного заведения, профессиональной компетенции руководителя и обстоятельств. С понятием методов управления тесно связано понятие о технологии труда руководителя. Имеется в виду система последовательных операций и этапов в деятельности руководителя, а также система предписаний, методов, приемов и средств ее осуществления.

Таким образом, мы рассмотрели различные аспекты управления инновационным учебным заведением, что составило научную основу разрабатываемой нами системы.



Во **второй главе** Проектирование системы управления инновационным учебным заведением дан теоретический анализ подходов к построению системы управления учебным заведением, осуществлено обоснование теоретической модели системы управления инновационным учебным заведением, описана экспериментальная работа по проверке ее эффективности в условиях гуманитарно-педагогического лицея-интерната г. Балашова.

Проведенное в первой главе теоретико-методологическое исследование позволило разработать теоретическую модель системы управления инновационным учебным заведением, направленную на развитие творческих способностей педагогов. Для достижения поставленной цели нам понадобилось решить следующие задачи:

- провести констатирующую экспериментальную работу с целью поиска путей оптимизации на диагностической основе системы управления (на базе массовой школы);
- проанализировать нормативные документы, регламентирующие деятельность инновационных учебных заведений;
- выделить основные компоненты системы управления, направленной на развитие творческих способностей педагогов.

Решение первой из означенных задач осуществлялось на протяжении девяти лет (с августа 1990 г. по август 1999 г.) на базе муниципальной общеобразовательной средней школы 4 г. Балашова Саратовской области, где автор исследования работала в то время заместителем директора по учебно-воспитательной работе. Школа в означенный период являлась опорной по управленческой деятельности в Балашовском районе и работала с педагогическими кадрами по теме Оптимизация и интенсификация учебно-воспитательного процесса на диагностической основе.

Работа по диагностированию является основой планирования и организации всей деятельности педагогического коллектива. Поэтому составление общешкольного плана начиналось с комплексного плана, учитывающего все вопросы диагностики и требования сегодняшнего дня. Это позволяло отразить единую систему работы всего школьного коллектива.

Диагностирование является основой демократизации управления. Выявляя творческие предложения, профессиональные запросы учителя, оно позволяет директору, заместителю директора по УВР, руководителю МО удовлетворить их, определять пути и средства реализации инициативы учителя, оказывать своевременную помощь, создает в школе атмосферу коллективного аналитического поиска, является источником обобщения и распространения опыта, а это шаг вперед всего коллектива. Планирование работы

становится нужным для всех делом, его же главным действующим лицом становится учитель; создает определенную систему управленческой деятельности; способствует повышению результативности работы во всех направлениях. Диагностическая карта позволяет спланировать методическую работу по всем направлениям и с четкой ориентацией на учителя, на индивидуальный подход к нему.

Результаты проведенной работы подвели нас к мысли о необходимости создания системы управления учебным заведением, направленной на развитие творческих способностей учителей. В связи с этим потребовалось осуществить теоретический анализ подходов к построению системы управления учебным заведением. На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были исследованы интуитивный, эмпирический подходы, подход на основе здравого смысла и научный подход. Особое внимание в нашей работе было уделено научному подходу. В этом ряду нами рассмотрены системный, программный, мотивационный, программно-целевой, синергетический, акмеологический и оптимизационный подходы к управлению.

В рамках проведения экспериментальной работы нами решались следующие задачи: разработать этапы экспериментальной работы, отражающие динамику изменения системы управления инновационным учебным заведением, направленной на развитие творческих способностей педагогов; сформулировать целевые установки, определяющие задачи экспериментальной работы на каждом ее этапе; разработать содержательно и технологически систему работы учреждения, характеризующуюся поэтапным усложнением; разработать методику проведения контрольно - диагностических срезов, позволяющих с высокой степенью достоверности судить об уровне развития творческих способностей педагогов; скоординировать действия администрации инновационного учебного заведения, учителей, воспитателей, психолога.

Совокупное выполнение этих задач позволило построить теоретическую модель системы управления, включающую в себя этапы экспериментальной работы, отражающие логику ее становления, цели управленческой деятельности, содержательные концентры, нацеленные на создание условий для творческого развития педагогов образовательного учреждения, методы управленческой деятельности, организационные направления этой деятельности, контрольные срезы, позволяющие судить о динамике изменения системы управления, уровни развития системы управления инновационным учебным заведением..

На основании проведенного теоретико-методологического анализа нами были выделены три этапа формирующего эксперимента. Каждый этап работы ориентирован на достижение определенного уровня развития системы управления инновационным учебным заведением. В нашем исследовании выделены следующие уровни:

ориентировочный, мотивационный, инструментальный. Диагностика уровней развития системы управления инновационным учебным заведением ориентирована на конкретный уровень развития творческих способностей педагогов, проявляемых в следующих сферах деятельности образовательной, научно-экспериментальной и методической.

Для ориентировочного уровня характерна ориентация системы управления на вовлечение педагогов в коллективную и индивидуальную творческую деятельность. Это связано с тем, что информационный банк знаний педагогов по проблеме творческих аспектов педагогической деятельности формируется спонтанно, без осознания четкой стратегической линии. Это обуславливает низкий уровень участия в научно-исследовательской деятельности, что выражается в творческом выполнении предъявляемых администрацией требований. Собственная инициатива проявляется слабо, в связи с чем управленческо-административная деятельность носит ориентирующий характер.

Для мотивационного уровня характерна ориентация системы управления на выработку лично-значимого смысла творческой педагогической деятельности, потребности в проявлении своих творческих способностей в организации учебно-воспитательного процесса лицея. На этой основе в большей степени начинает проявляться инициативность при участии в исследовательской деятельности, но при этом наблюдается дефицит ее инструментальной. Управленческая система направлена на стимулирование и корректировку проявлений творчества педагогов.

Для инструментального уровня характерна ориентация системы управления на оптимизацию проявлений творческой деятельности педагогов через реализацию индивидуальных и коллективных исследовательских программ, корректировку авторского учебно-методического обеспечения образовательного процесса лицея. Управленческая система направлена на создание условий для оснащения педагогов механизмом решения творческих задач.

Целью каждого этапа опытно-экспериментальной работы являлись определенные качественные и количественные изменения в деятельности педагогов, проявлении их творческих способностей, чему способствовала управленческая система лицея. Первый этап опытно-экспериментальной работы был нацелен на достижение ориентационного уровня развития системы управления инновационным учебным заведением, направленной на развитие творческих способностей педагогов, второй этап на мотивационный уровень, а третий этап на инструментальный уровень развития системы управления.

Для каждого этапа работы были подобраны, разработаны и адаптированы различные психолого-педагогические, организационно-распорядительные и экономические методы

управленческой деятельности, осуществляемые по разработанным в обобщенной модели направлениям и базирующиеся на тщательно продуманной диагностической основе. Также был разработан свой диагностический материал определения уровня развития творческих способностей педагогов в виде разнообразных организационных форм совместной творческой деятельности.

Анализ результатов, получаемых на каждом этапе экспериментальной работы, показал тенденцию роста проявления творческих способностей педагогов в результате четких управленческих действий руководителя инновационного учебного заведения. Для большей наглядности представим данные экспериментальной работы до и после проведения формирующего эксперимента в виде диаграмм.

Статистическая обработка полученных данных подтвердила преимущества разработанной системы управления инновационным учебным заведением как эффективного средства развития творческих способностей педагогов.

В **заключении** исследования обобщены результаты, подведены итоги, позволившие подтвердить правомерность выдвинутой гипотезы и решение поставленных задач, сформулированы основные выводы, намечены перспективы дальнейших научных разработок, связанных с проблемой осуществленного исследования.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы:

- рассмотрение вопроса об управлении инновационным учебным заведением, направленном на развитие творческих способностей педагогов, решает одну из актуальных задач, поставленных перед современной школой требованиями личностно-ориентированного образовательного процесса;
- теоретико-методологическое исследование основ управления инновационным учебным заведением потребовало проанализировать категории: инновация, инновационный образовательный процесс, управление, менеджмент, способности, творчество, творческие способности с точки зрения философии, психологии и педагогики;
- нами установлено, что процесс управления учебным заведением должен способствовать развитию творческих способностей субъектов педагогического процесса;
- данные, полученные в ходе теоретико-методологического исследования, проведенного в первой главе, рассмотрения сущности подходов к построению системы управления образовательным учреждением во второй главе, а также результаты констатирующего эксперимента помогли разработать научно-теоретические и организационно-методические аспекты управленческой модели

инновационного учебного заведения, направленной на развитие творческих способностей;

- была построена модель системы управления, включающая в себя этапы экспериментальной работы, отражающие логику становления системы управления инновационным учебным заведением, цели управленческой деятельности, содержательные концентры, ориентированные на создание условий для творческого развития педагогического коллектива образовательного учреждения, методы управленческой деятельности, организационные направления этой деятельности, контрольные срезы, позволяющие судить о динамике изменения системы управления, уровни развития системы управления инновационным учебным заведением,

- данные формирующего эксперимента, проведенного на базе гуманитарно-педагогического лицея-интерната г. Балашова Саратовской области на основе авторской системы, показали, что на каждом этапе экспериментальной работы прослеживалась определенная тенденция к преобладанию более высокого уровня проявления творческих способностей педагогов, что доказывает эффективность разработанной системы.

Таким образом, задачи исследования решены, гипотеза, выдвинутая нами, подтверждена.

В ходе проведения исследования и осмысления его результатов наметились новые проблемы, среди которых: дальнейшее теоретико-методологическое исследование средств развития творческих способностей педагогов, углубленная разработка отдельных компонентов системы управления инновационным учебным заведением.

### **Окушева Г.А. Управление педагогическими системами**

#### **Особенности управления инновационным процессом<sup>7</sup>.**

Инновационный процесс, осуществляемый в школе, требует четкого и эффективного управления. Главная задача руководства и исследователей инновационной школы – «свести отклонения от прогнозируемого результата до минимума» (П.И.Третьяков), так как объектом любого педагогического процесса являются дети.

Инновационные школы по определению являются лидерами в развитии и реализации нововведений в образовательном процессе. Для них характерен активный тип поведения. В связи с этим, от руководства школы требуется знание и понимание общих

---

<sup>7</sup> <http://tspu.tomsk.ru/students/1/index1.htm>

тенденций развития образования, ориентация в новых течениях педагогической науки и новых педагогических технологиях. Компетентность и профессионализм руководителя школы позволяют ему сделать обоснованный выбор стратегии инновационного поведения школы. В.С.Лазарев выделяет два типа стратегий: частичная и системная. Частичная стратегия инновационных изменений предполагает реализацию в образовательном учреждении нескольких независимых друг от друга инновационных проектов. Каждый из них ориентирован на изменение какой-то части образовательного процесса, что в целом должно привести к позитивным изменениям результатов деятельности школы. Системная стратегия инновационных изменений предполагает согласованность инновационных проектов и их ориентированность на достижение общего результата. Как правило, руководители таких инновационных школ имеют долгосрочные программы развития. Исходя из типа стратегии инновационного поведения, строится и управление инновационным процессом в образовательном учреждении.

В реализации управленческой деятельности каждый руководитель ориентируется на определенный подход в управлении развитием образовательного учреждения. В.С.Лазарев, рассматривая теоретические основы и методы управления школой, описывает следующие подходы к управлению. Первый – по субъекту управления развитием. Он предполагает административный подход, при котором только администрация школы занимается вопросами инноваций, спуская директивы педагогическому коллективу, и партисипативный (участвующий) подход, при котором в разработке планов и принятии решений совместно работают администрация школы и педагогический коллектив. Второй – по целевой ориентации. В рамках этого подхода различаются управление, ориентированное на процесс, и управление, ориентированное на результат. Третий подход – по уровню интегрированности управления. Он предполагает управление, ориентированное на автономное, независимое друг от друга освоение новшеств, и управление, ориентированное на реализацию всей совокупности новшеств как целостного комплекса – системное управление. И четвертый подход – по типу реагирования на изменения, требующие решений. По этому признаку различают два типа управления: опережающее и реактивное. Нельзя сказать, что из какой – либо из обозначенных подходов является самым эффективным, все зависит от условий функционирования образовательного учреждения.

Выбор того или иного подхода в управлении инновационным процессом должен базироваться на учете реальных условий. В качестве определяющих факторов выбора выступают принятая стратегия инновационного поведения, профессиональная готовность руководства и зрелость коллектива школы. В числе факторов, влияющих на

эффективность управления инновационным процессом, можно отметить: высокая информированность о потенциально возможных нововведениях; глубокое и полное понимание актуальных проблем образовательного учреждения; рациональность выбора целей развития; интегрированность целей; реалистичность планов; заинтересованность педагогического коллектива в активном освоении новшеств и контролируемость инновационных процессов.

Наиболее эффективным подходом к управлению в условиях инновационного процесса является подход, основанный на принципах партисипативного, системного, целевого и опережающего управления. Как отмечает В.С.Лазарев, такой подход способствует разработке целей и планов развития инноваций, исходя из системного анализа состояния школы, при участии всего педагогического коллектива. Направления развития школы выделяются, исходя из актуальных и перспективных требований к ней. Общая и частные цели развития определяются в виде проекта будущего школы, в виде стройной и целостной системы. В разработку и оценку этого проекта администрация школы подключает активных членов педагогического коллектива, создавая творческие группы по проблемам и организуя широкое обсуждение проекта в коллективе. Разрабатываются детальные планы реализации проекта, и формируется комплекс «контрольных точек» (промежуточных целей) с целью своевременного выявления проблем в развитии. Стиль руководства ориентирован на побуждение активности и интереса членов педагогического коллектива.

Таким образом, выбор стратегии развития школы – одна из сложных и важных задач руководителя. Он должен быть обоснованным и осознанным, учитывать внешние и внутренние условия, в том числе уровень развития школы, профессионализм педагогического коллектива, наличие у него опыта разработки и реализации инновационных проектов. В зависимости от выбранной стратегии определяется и подход в управлении инновационной деятельностью образовательного учреждения. Из многообразия существующих подходов к управлению в условиях инновационного процесса наиболее эффективным является подход, основанный на принципах партисипативного, системного, целевого и опережающего управления. В педагогической литературе его называют программно-целевым подходом.

Программно – целевой подход к управлению развитием образовательного учреждения обеспечивается за счет разработки специальных целевых комплексных программ, выступающих в качестве основного средства системного управления развитием. Целевая комплексная программа – это важный стратегический документ образовательного учреждения, переходящего в инновационный режим жизнедеятельности

и принявшего за основу программно-целевую идеологию развития. Она определяет исходное состояние школы, образ желаемого будущего, состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему, т.е. стратегию и тактику развития. Существуют определенные требования к программам: актуальность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость и чувствительность к сбоям. Исходя из традиций программно-целевого управления и опыта разработки и реализации программ развития в российских образовательных учреждениях, исследователями выработана конкретная структура программы развития школы. Она включает следующие позиции: краткая аннотация (паспорт) программы; информационная справка об образовательном учреждении; аналитическое и прогностическое обоснование программы (проблемный анализ состояния школы); концептуальный проект будущего состояния школы как системы; стратегия и тактика перехода школы в новое состояние; приложения.

Исходя из выбранного подхода в управлении инновационным процессом, в данном случае, программно-целевого, определяются функции и направления управленческой деятельности. По сути, это стандартные управленческие функции: планирование, организация, руководство и контроль. Их специфичность задается ситуацией инновационности образовательного процесса.

Первая управленческая функция – это планирование развития образовательного учреждения. В условиях программно-целевого подхода системное планирование предполагает решение следующих задач: проблемно-ориентированный анализ состояния школы, разработка концептуального проекта желаемого будущего, оценка и выбор нововведений, разработка стратегии изменений и плана ее осуществления. Результатом должна стать стройная и логичная целевая комплексная программа развития образовательного учреждения.

Вторая управленческая функция – это обеспечение организационной структуры реализации программы развития. В.С.Лазарев рассматривает два основных способа построения организационной структуры. Первый способ предполагает использование действующей в образовательном учреждении структуры управления. В данном случае действующим структурным подразделениям, наряду с выполнением функций по обеспечению учебно-воспитательного процесса, устанавливаются задания, связанные с выполнением различных частей программы развития. При такой организации вся тяжесть выполнения функций координации ложится на руководителей верхнего уровня, и они оказываются перегруженными решением вопросов согласования взаимодействия подразделений. Второй способ предполагает создание специальной целевой структуры, которая действует параллельно с линейно-функциональной, но имеет временный



характер. Эта целевая структура представлена Советом по развитию школы, целевыми руководителями (координаторами) и ответственными исполнителями. Второй способ наиболее эффективен для управления реализацией инновационной программы.

Целевые структуры представляют собой гибкие организационные структуры проектного или матричного типов. Формирование этих структур предполагает определенную степень децентрализации управления. Иначе руководство окажется перегруженным решением текущих задач, как управления, так и развития, что отрицательно может сказаться на протекании инновационного процесса в образовательном учреждении. Но для эффективной деятельности организационных структур необходимы хорошо налаженные механизмы горизонтальной координации. Создание условий для их формирования является одной из задач руководства, которое должно ориентироваться на демократические принципы управления.

Третья управленческая функция – это собственно руководство инновационно – ориентированным коллективом. С момента разработки целевой программы и на всех этапах ее реализации необходимо создать условия для широкого участия педагогического коллектива в инновационной деятельности. В связи с этим руководитель образовательного учреждения будет решать специфические задачи: преодоление сопротивления со стороны некоторых педагогов и поиск сторонников реализации инновационной деятельности.

Главное направление деятельности руководителя - формирование команды, которая будет заниматься инновационной деятельностью. В условиях перехода школы в инновационный режим объективно происходит процесс самоопределения педагогов и учащихся. Коллектив, вступающий в инновационный процесс, с точки зрения П.И.Третьякова, проходит несколько стадий развития: робость – кликушество – стабилизация – сотрудничество – зрелый коллектив. Последние две стадии характеризуются высоким уровнем осознания коллективом инновационного процесса. Исходя из этого, руководитель решает определенные задачи.

1. Определение отношения к инновации, сбор альтернативных мнений о ней. По выборочным статистическим данным, на стадиях зарождения идеи нового и целеполагания члены школьного коллектива по степени мотивации к инновациям разделяются примерно следующим образом: I группа – лидеры (1-3 %), II группа – позитивисты (50-60 %), III группа – нейтралы (30 %), IV группа – негативисты (10-20 %). Очевидно, что переход в поисковый и нетрадиционный режим деятельности вызывает неоднозначное отношение коллектива и зависит от личностных особенностей педагогов: компетентности, самооценки, степени рефлексии, креативности и т.д.

2. Повышение мотивации к инновационной деятельности. Педагог может активно включиться в инновационную деятельность только при условии четкого понимания той пользы, которую он получит в результате приложения требуемых для освоения нового усилий. Он должен быть уверен в достижимости результата, в получении ожидаемых последствий при достижении этого результата, в полезности этих последствий. В качестве побуждающих мотивов могут выступить: возможность реализации творческих способностей, полезность для учебно-воспитательного процесса, самосовершенствование. На всех этапах инновационного процесса должно происходить моральное и материальное стимулирование участия педагогов.

3. Управленческое консультирование. В связи с тем, что инновационная деятельность очень сложна по своей природе, руководитель должен оказывать серьезную поддержку своим подчиненным, обучать методам группового решения проблем. Он должен способствовать повышению самооценки учителей и их стремления к саморазвитию. В инновационных коллективах должна быть сформирована система подготовки, повышения квалификации и консультирования, должно поощряться профессиональное общение и распространение опыта.

Таким образом, основные задачи руководства – это постановка целей перед исполнителями инновационной программы и создание благоприятной мотивационной среды инновационной деятельности.

Четвертая функция управленческой деятельности – это контроль, анализ и регулирование инновационных процессов. От эффективной реализации данной функции зависит успех инновационной деятельности образовательного учреждения. Своевременное устранение возникающих проблем в реализации инновационных проектов позволяет сохранить тенденции устойчивого развития школы. Для успешного контроля и регулирования инновационных процессов необходимо решение следующих задач.

1. Формирование инновационного банка, представленного в виде картотеки, на каждую инновацию, реализуемую в образовательном учреждении. В карте «Характеристика инноваций и нововведений» отмечаются: проблема, цель инновации, ее сущность, прогнозируемый результат, классификация инновации по области применения знаний, инноватор, стадии инновации (формирование идеи, целеполагание, разработка, апробация, распространение, рутинизация), количество экспериментального апробирования, особенности инновационного эксперимента, формы контроля (общественность, самоконтроль, эксперты), оценка инновации, возникающие проблемы по ходу реализации.

2. Контроль и анализ результатов на основе данных инновационного банка. Основные

задачи: констатация, экспертная аналитическая оценка достигнутых результатов и выводы для коррекции инновационного процесса. Кроме этого, оценивается деятельность всех участников инноваций и результатов управления инновациями. При анализе определяется причина отклонений от запланированного результата, слабые места в управлении и пробелы в знаниях педагогического коллектива. Рекомендуется осуществлять контроль за результатами инноваций порубежно, например, по итогам полугодия или учебного года. Исходя из итогов экспертного контроля и анализа, педагогическим коллективом разрабатывается программа по регулированию и коррекции инноваций.

Таким образом, управление инновационным процессом является сложным и ответственным видом управленческой деятельности. Оно требует от руководителя системы знаний об основном содержании управленческой деятельности в условиях инновационного процесса в ОУ, умения разрабатывать ЦКП развития школы, планировать и организовывать контроль и регулирование инновационного процесса в образовательном учреждении.

# Организационная культура: параметры Гирта Хофстеда и сравнительные характеристики

## Организационной культурой обладают:

- Организации, имеющие историю
- Организации с проблемами и способами их решений
- Организации, ориентированные на внутреннее устройство, соответствующее целям и социальному контексту
- Организации, персонал которых имеет общие представления о принципах деятельности

## Параметры организационной культуры по Гирту Хофстеду

- Индивидуализм – коллективизм
- Дистанция власти
- Отношение к неопределенности
- Мужественность – женственность
- Краткосрочная/долгосрочная ориентация на будущее

## Индивидуализм - коллективизм

### Высокий уровень коллективизма

- Организация должна защищать интересы
- Расчет на чувство долга и лояльность
- Отношения важнее результатов
- Рабочий процесс бесконфликтный
- Ответственность принимает группа
- Климат теплый – один за всех, все за одного

### Высокий уровень индивидуализма

- Собственные интересы отстаиваются самостоятельно
- Функционирование с расчетом на индивидуальную инициативу
- Ценится сложность и качество проделанной работы
- Ответственность персонализирована
- Конфронтация допускается как открытая

## Властная дистанция

### Малая дистанция

- Руководителю можно возражать
- Относительно малое количество уровней
- Открытый доступ в рабочие помещения
- Относительно небольшая дифференциация доходов
- Управление за счет согласований
- Нет существенных требований к внешнему виду и поведению

### Большая дистанция

- Возражения руководству редки
- Большое количество уровней
- Отдельные рабочие кабинеты
- Значительная дифференциация доходов
- Управление приказами
- Жесткие требования к внешнему виду и поведению

## Отношение к неопределенности

### Слабое избегание

- Изменения – нормальное явление
- Конфликт как естественное состояние
- Инициатива поощряется
- Соперничество между сотрудниками – нормально и продуктивно
- Используются техники стратегического планирования и проектирования

### Сильное избегание

- Ориентация на традиции и стабильность
- Конфликты нежелательны, они ухудшают климат
- Точное исполнение, структурированные ситуации
- Избегание соревновательности
- Техники долгосрочного планирования

## Мужественность-женственность

### Мужественность

- Установка на достижения
- Решительность и готовность к риску
- Жить, чтобы работать
- В конфликтах желательна победа
- Высокий уровень притязаний

### Женственность

- Установка на отношения
- Поощряется осторожность и адаптация
- Работать, чтобы жить
- В конфликтах – переговоры и компромисс
- Характерна недооценка себя

## Ориентация на будущее

### Краткосрочная

- Циклическое планирование
- Основание для планов – оценка достижений
- Реактивные изменения
- Индивидуальные планы и графики работ
- Утилизация результатов работ
- Основные инвестиции – в ближайшие результаты

### Долгосрочная

- Проектный подход с планированием реализации
- Основание – оценка перспектив
- Изменения на основе комплексного анализа и оценки перспектив
- Индивидуальный вклад в проект и реализацию
- Капитализация результатов
- Инвестиции в человеческий капитал

## Гипотезы о функциях ОК в отечественных условиях

### В зарубежном менеджменте

- Генеративная функция
- Дополнительное средство повышения эффективности

### В отечественном менеджменте

- Компенсаторная функция
- Механизм сопротивления и выживания в неблагоприятных условиях
- диагностическая