

КТО СТАНЕТ ЛИДЕРОМ?



Олег Ермолаевич Лебедев,
член-корреспондент РАО, профессор,
доктор педагогических наук
e-mail: o-lebed@mail.ru

В феврале этого года на конференции, которую ежегодно проводит Московская высшая школа социальных и экономических наук, обсуждалась тема лидерства в сфере образования. Была сделана попытка ответить на вопросы о том, кто был лидером в образовании вчера, кого можно считать лидером сегодня и кто станет лидером завтра. Речь шла о лидерах разного масштаба — от школы до национальной системы образования.

- *«инновационные волны» • липецкий опыт • проблемное обучение*
- *оптимизация процесса обучения • педагогика сотрудничества*
- *диверсификация школ • индивидуализация образовательного процесса*

Лидерство в сфере образования

Значение темы лидерства можно объяснить, по крайней мере, тремя факторами. Новый Закон об образовании и новые государственные образовательные стандарты создают нормативные предпосылки для самостоятельности школ в разработке образовательных программ. Но качество таких программ, мера их инновационности в решающей мере зависят от того, кто занимает лидерские позиции в педагогическом коллективе. Изучение межличностных связей и отношений внутри педагогического коллектива даёт возможность глубже понять механизмы управления школой и на этой основе повысить результативность решения управленческих задач.

Второй фактор, определяющий интерес к теме лидерства, связан с поис-

ками ресурсов развития территориальных систем образования — муниципальных и региональных. Один из таких ресурсов — распространение успешного опыта решения актуальных проблем в области образования. Сейчас складывается практика организации стажировочных площадок, в рамках которых осваивается эффективный педагогический и управленческий опыт. В связи с этим возникает интерес к изучению механизмов сетевого взаимодействия образовательных организаций. Один из существенных элементов такого механизма — признание профессиональным сообществом авангардной роли той или иной образовательной организации в решении проблем, значимых для профессионального сообщества.

Третий фактор, определяющий актуальность темы лидерства в сфере образования, — потребность в анализе тенденций

развития образовательных макросистем. В данном случае речь идёт о новых взглядах на проблемы образования и пути их решения. Это уровень «идейного лидерства», которое проявляется в выявлении новых возможностей образовательной системы, обобщении знаний о потенциале системы образования и способах реализации этого потенциала.

В роли лидеров могут выступить конкретные учёные, педагоги, управленцы, предложившие новые пути развития образовательной системы, которые получили поддержку профессионального сообщества, следствием чего стало появление «инновационной волны» в системе образования.

«Инновационные волны» в общем (школьном) образовании

Первую инновационную волну вызвал «Липецкий опыт», позволяющий повысить интенсивность работы учащихся на уроке, обеспечить непрерывное повторение и закрепление пройденного, вырабатывать устойчивые навыки самостоятельной работы учащихся, ежедневно оценивать её результаты. В липецком опыте цели и содержание образования оставались прежними, сохранялась и даже усиливалась установка на тотальный контроль за учебной деятельностью учащихся. Тем не менее значение липецкого опыта было велико. Учителей привлекала (автор может судить об этом и по собственному профессиональному опыту) возможность проявлять образовательные инициативы, которые могли быть поддержаны управленческими структурами. Были определены возможные направления педагогического поиска: изменение характера деятельности учащихся на уроке и рациональное использование временных ресурсов.

Новый вид комбинированного урока получил распространение в массовой практике. Но ограниченный характер инновации привёл и к отрицательным результатам: сократилась практика развёрнутых устных отве-

тов учащихся, увеличилась накапливаемость отметок. Конечный смысл предложенных изменений (качество учебной деятельности учащихся) стал теряться.

Вторая инновационная волна была вызвана распространением идей проблемного обучения. В 60-е годы XX века в отечественной педагогике теория проблемного обучения стала интенсивно разрабатываться. Работы И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, А.М. Матюшкина и других исследователей получили известность среди практиков, стимулировали творческую активность учителей, многие из которых проявили интерес не только к использованию известных, но и к разработке собственных проблемных заданий.

Первоначально методы и приёмы проблемного обучения рассматривались как эффективный способ активизации познавательной деятельности учащихся, развития их познавательной самостоятельности. Но педагогическая практика показала, что проблемное обучение — средство реализации новой цели образовательной деятельности, которая заключается в том, чтобы научить учащихся мыслить.

До этого такая цель как самостоятельная в практической педагогике не ставилась: доминировала ориентация на накопление знаний и их систематизацию (распространённое тогда требование к образовательным результатам — «полные, глубокие и прочные знания»).

Интерес к проблемному обучению держался довольно долго, но потом стал угасать. Принципиальных изменений в педагогическом целеполагании не произошло, хотя ориентация на поиски «проблемных вопросов» сохранилась.

Одновременно стало ясным, что существенно изменить образовательные результаты только за счёт изменения методов обучения нельзя. Необходим другой подход к самой организации учебного процесса. Попытка найти такой подход стала

содержанием *третьей инновационной волны*, которая в значительной мере была вызвана публикацией работ Ю.К. Бабанского по проблемам оптимизации процесса обучения¹.

В этих работах рассматривались вопросы обоснованного выбора конкретного варианта обучения, содержались рекомендации по выбору способов предупреждения неуспеваемости и второгодничества, основанные на изучении причин неудач учащихся.

Идеи оптимизации процесса обучения, изложенные в работах Ю.К. Бабанского, получили поддержку органов управления образованием. Рекомендации, которые на практике приобрели статус требований, определили и характер инновационной волны: действительные инновации сочетались с их имитацией. Были восприняты отдельные рекомендации (подход к определению целей урока, организации педагогических консилиумов и т.д.), существенно меньше изменений было в технологии организации учебного процесса. Вместе с тем получила дальнейшее развитие мысль о важности позиции учащихся в учебном процессе, мотивов их учебной деятельности.

Четвёртая инновационная волна пришла на вторую половину 80-х годов XX века. Начало было положено публикацией 18 октября 1986 г. в «Учительской газете» отчёта о первой встрече учителей-экспериментаторов, в которой приняли участие Л.А. Никитина, Б.П. Никитин, С.Н. Лысенкова, В.А. Каракровский, Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, И.П. Волков, М.П. Щетинин. Главным результатом встречи стала своеобразная педагогическая декларация, в которой были сформулированы основные идеи педагогики сотрудничества.

В этой декларации были определены не только принципы и способы взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, но и ожидаемые результаты образовательной деятельности: все ребята умеют и хотят думать, процедура думания — ценность для них; все

обладают дидактическими способностями — каждый может объяснить материал другому; все обладают организаторскими и коммуникативными способностями; все в той или иной степени ориентированы на людей; все способны к творчеству; все обладают чувством социальной ответственности.

Решающую роль в определении идеологии педагогики сотрудничества сыграл С.Л. Соловейчик, который смог увидеть общее в педагогических поисках учителей-новаторов, которые, в свою очередь, в своих поисках ориентировались на изменения в представлениях о смысле школьного образования и в отношении учащихся к этому образованию.

Идеи педагогики сотрудничества получили активную и широкомасштабную поддержку как педагогической, так и «непедагогической» общественности. Книги учителей-новаторов выходили массовым тиражом, телепередачи с их участием собирали большую зрительскую аудиторию, встречи с учителями-новаторами становились значимым событием общественной жизни.

Педагогические поиски педагогов-новаторов, сущность которых была прояснена в публикациях по теме педагогики сотрудничества, соответствовали потребностям профессионального сообщества в новом взгляде на проблемы образования. В течение длительного времени (начиная, по крайней мере, с семидесятых годов) формировалось критическое отношение к сложившейся системе школьного образования. Этому способствовали многочисленные публикации в «Литературной газете», «Комсомольской правде», других газетах, в которых поднимались острые вопросы, привлекавшие внимание широких кругов общественности («Тому ли мы учим в школе?», «Этот загадочный школьный процент», «Что дала школа моему сыну» и т.п.). Начинало складываться представление о том, что школа должна

¹ Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. — М., 1977;

Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. — М., 1982.

ориентироваться не исключительно на требования государства, но и на запросы самих учащихся.

Несмотря на массовый интерес к опыту учителей-новаторов, существенных изменений в образовательной практике во второй половине восьмидесятых годов не произошло. Такие изменения быстро не происходят. К тому же в стране стали происходить перемены, которые отодвинули проблемы образования на второй план. Появилась потребность в других лидерах, которые могли предложить пути развития школы в условиях быстро меняющегося общества.

Таковыми лидерами в конце восьмидесятых — первой половине девяностых годов стали руководители, реализующие идею многообразия школ, создания сети образовательных учреждений, каждое из которых отличалось бы «лицом необщим выраженьем». Началась *пятая инновационная волна*, содержанием которой был процесс диверсификации школ. Этот процесс нашёл своё выражение в появлении негосударственных школ, гимназий, лицеев, расширении спектра школ с углублённым изучением различных предметов, практике самоназваний школ, отражающих их ценностные установки (типа «Школы самоопределения», созданной А.Н. Тубельским). Диверсификация школ создавала условия для их выбора родителями учащихся (хотя надо признать, что ситуация выбора нередко использовалась для отбора школами желаемого контингента учащихся).

Лидеры в сфере школьного образования

Если основным признаком лидерства считать возникающие инновационные волны, то во второй половине XX века лидерами становились те, кто улавливал потребности профессионального сообщества в более полном использовании потенциала системы образования для достижения желаемых образовательных результатов. Во всех пяти случаях реалистичность выдвигаемых идей подтверж-

далась практикой, свидетельствующей о возможности что-то делать по-иному. Отклик на образовательные инициативы свидетельствовал о потребности в изменениях. Значение инициатив лидеров образования заключалось в том, что они предлагали способы устранить разрыв между потребностями в переменах (не всегда ясно осознаваемыми) и использованием собственных возможностей для удовлетворения этих потребностей.

Такие способы имели «технологический» характер (организация урока, методы обучения, организация учебного процесса, приёмы эффективного взаимодействия участников учебного процесса, пути дифференциации школ) и «концептуальный» характер (новый взгляд на цели образования, функции учебного процесса, принципы взаимоотношений его участников, отношение к образованию не как к долгу, а как к праву).

Чаще востребовались в массовой практике технологические идеи. Реализация технологических идей при сохранении привычных концептуальных позиций не обеспечивала достижения желаемых результатов, вследствие чего инновационная волна угасала.

Инновации в образовании — важный, но не единственный фактор изменений существующей образовательной системы. В значительной мере эти изменения происходят «сверху» в соответствии с нормативными документами и указаниями органов управления образованием.

Изменения в сфере образования, инициированные «сверху», оказали влияние на процесс выдвижения лидеров. В условиях советской школы и в период становления постсоветской школы в лидерах, признаваемых профессиональным сообществом, оказались инициаторы инноваций, направленных на масштабные изменения в образовательной системе. Лидерство в образовании было персонафицировано — имена учителей-новаторов,

руководителей инновационных школ, учёных и журналистов, развивавших идеи педагогики сотрудничества, были на слуху. В регионах были свои известные имена, которые в общественном мнении ассоциировались с перспективными направлениями педагогического поиска.

В постсоветской школе начала XXI века в позиции лидеров оказались те школы, которые наиболее успешно решают задачи, поставленные органами управления образованием (информатизация, переход на новые образовательные стандарты, совершенствование воспитательного процесса), а также школы, проявляющие собственную инициативу в поиске эффективных образовательных и организационных технологий. Новизна ситуации в том, что это лидеры «местного значения», чья деятельность оказывает ограниченное влияние на решение актуальных педагогических и управленческих задач.

Задачи управления

Существуют три основные задачи управления развитием системы образования — обеспечение его доступности, качества и эффективности. На этапе создания системы обязательного образования главной была задача обеспечения его доступности, которая отчасти решалась и за счёт снижения качества образования. Сегодня речь идёт уже о доступности качественного образования. Об эффективности системы образования (если под ней понимать использование потенциала системы) можно говорить лишь в том случае, если система обеспечивает необходимое качество образования. Таким образом, в современных условиях качество становится ключевой задачей управления развитием системы образования.

Сейчас основными способами управления качеством образования стали: введение государственных образовательных стандартов, создание независимой от школ системы государственной итоговой аттестации учащихся, информатизация образовательного процесса.

Об эффективности этих способов управления качеством образования можно судить по динамике планируемых образовательных результатов. Относительно динамики личностных ре-

зультатов ничего определённого сказать нельзя, поскольку нет системного изучения таких результатов. Повсеместные жалобы на «нынешнюю молодёжь» мало чего стоят; во все времена старшие были недовольны молодым поколением. К тому же жалобы относятся не столько к ценностным ориентациям молодёжи, сколько к уровню её осведомлённости в отдельных учебных предметах.

Наиболее полное представление о достигнутых метапредметных результатах пока даёт PISA: положительных сдвигов здесь не наблюдается. О предметных результатах можно судить по материалам ЕГЭ, которые дают больше оснований для тревоги, чем для оптимизма.

Естественно, надо учитывать, что возможности перечисленных выше способов управления качеством образования ещё не исчерпаны — переход на новые стандарты не завершён, система государственной итоговой аттестации может совершенствоваться, а использование ИКТ пока не привело к новой технологии организации образовательного процесса. Но уже сейчас складывается понимание того, что используемые способы управления качеством образования недостаточны для качественных изменений образовательной системы, создания и использования её нового потенциала.

Дело в том, что изменения образовательной системы определяются как организуемыми, так и спонтанными процессами в этой системе, которыми можно управлять в весьма различной степени. К управляемым относится прежде всего образовательный процесс (но и им можно управлять лишь в известных пределах). К слабоуправляемым относят процесс изменения отношений в системе образования, её ценностных оснований.

Длительное время система всеобщего обязательного образования основывалась на идеологии долга, которая исходит

из того, что дети должны освоить предписанную им учебную программу, учителя должны обеспечить достижение предписанных им показателей успеваемости, а родители должны выполнять предписания школы, которая в отношениях с семьёй выступила как агент государства.

К настоящему времени ситуация принципиально изменилась. Мы переходим к образовательной системе, основанной на идеологии права: складывается практика определения и реализации индивидуальных образовательных программ, созданы нормативные предпосылки для дифференциации образовательных программ школ, учитывающих особенности социокультурной среды и состава учащихся, родители становятся полноценными участниками образовательного процесса, имеющими возможность реализовать свои права на выбор в сфере образования.

Вместе с тем в массовой практике продолжают действовать механизмы принудительного обучения, сложившиеся на предшествующих этапах развития системы образования. На дидактическом уровне действие таких механизмов проявляется в ориентации на достижение всеми учащимися примерно одинаковых образовательных результатов, на успеваемость учащихся (на одинаковые темпы усвоения учебной программы), на использование оценивания учебной деятельности учащихся как средства принуждения (угроза «двойкой», неприятностями, риском не получить «пятерку» и т.п.).

Следствие этого противоречия — пересмотр традиционных школьных ценностей, который поддерживается изменениями в обществе. Очевиден процесс отчуждения учащихся от школы, которая (особенно в крупных городах) теряет для них своё значение и как учебное заведение, и как центр общения. Чем старше учащиеся, тем меньше у них доверия к возможностям школы сыграть существенную роль в реализации их послешкольных планов. У родителей заметно недоверие к необходимости изменений в сис-

теме образования (по-прежнему высказываются сомнения относительно ЕГЭ). Учителя видят, что привычные методические системы не дают желаемого эффекта, и одновременно скептически относятся к педагогическим инновациям, полагая, что для достижения заданных показателей успеваемости можно обойтись и без них.

Для преодоления кризиса доверия в системе образования нужен такой способ управления качеством образования, который в сочетании со стандартизацией и информатизацией образования, независимой экспертизой образовательных результатов стимулировал бы процесс создания школы не только для всех, но и для каждого.

Индивидуализация образовательного процесса

Таким способом управления качеством образования в современных условиях может стать индивидуализация образовательного процесса. Новой эту идею не назовёшь. В педагогической энциклопедии, изданной в 1965 году, есть статья «Индивидуализация обучения», в которой сущность данного явления раскрывается следующим образом: «Индивидуализация обучения — организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению. Индивидуализация обучения в советской школе проводится в условиях коллективной учебной работы с классом и в рамках общих задач и содержания обучения, все учащиеся должны овладеть знаниями, умениями и навыками, предусмотренными учебными программами. Необходимость индивидуализации обучения вызывается тем, что уровень подготовки и развития способностей к учению не у всех школьников одинаков»².

² Педагогическая энциклопедия. — М., 1965. — Т. 2. — С. 201.

Изменения в обществе и системе образования привели к иному пониманию сущности индивидуализации обучения, смысл которой в Российской педагогической энциклопедии, изданной в 1993 г., определяется по-другому: «Индивидуализация обучения, организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика»³. Речь идёт не только о различиях в уровне подготовки к обучению, но о более широком круге различий, обусловленных индивидуальными особенностями учащихся.

Цель индивидуализации обучения в первом случае заключается в том, чтобы все учащиеся могли прийти к одинаковым образовательным результатам. Во втором случае акцент делается на реализации индивидуальных возможностей учащихся, что предполагает отличия в образовательных результатах.

Изменения в понимании смысла индивидуализации обучения отражают новый взгляд на школьников: каждый из них рассматривается не только как ученик, имеющий определённые обязанности по освоению учебной программы, но как личность, имеющую право на признание значимости её интересов, планов, способностей и выступающую в качестве субъекта образовательной деятельности.

Ориентация на индивидуализацию образовательного процесса имеет шанс получить поддержку всех его непосредственных участников (учащиеся, родители, учителя), а также широких кругов общественности. Но переход к новой модели индивидуализации образовательного процесса требует ответов на многие вопросы: какие особенности учащихся необходимо

учитывать при организации образовательного процесса? Каким образом эти особенности могут быть выявлены? Возможны ли разные, но равноценные образовательные достижения учащихся? В чём может заключаться индивидуальное продвижение учащихся к достижению значимых результатов при изучении каждого из учебных предметов? Какие средства индивидуализации образовательного процесса можно использовать на разных ступенях школьного образования? Что из средств индивидуализации образовательного процесса должны выбирать педагоги, а что — сами учащиеся? Какие изменения необходимы в системе оценивания образовательной деятельности учащихся в работе по индивидуальным образовательным программам?

Ответы на перечисленные вопросы в той или иной мере даются в образовательной практике, но они имеют фрагментарный характер. Между тем есть потребность в создании целостной образовательной системы, ориентированной на индивидуализацию образовательного процесса.

* * *

Возвращаясь к вопросу, поставленному в начале статьи, отметим, что лидером в системе общего образования станет тот, кто сможет предложить модель индивидуализации образовательного процесса, которая будет востребована профессиональным сообществом, получит поддержку общественности и эффективность которой будет доказана ростом образовательных достижений учащихся. **НО**

³ Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993. — Т. 1. — С. 359.