

КАК МЫ УПРАВЛЯЕМ ОРГАНИЗАЦИЕЙ?¹

Константин Михайлович Ушаков,
профессор Института образования «Высшей школы экономики»,
доктор педагогических наук, Москва, e-mail: konst@director.ru

Существуют разные точки зрения на управление школой. Но что становится наиболее значимым в современных условиях? В статье представлен взгляд автора на проблемы управления школой.

• *мотивация* • *материальное стимулирование* • *кризис* • *реформы*
• *групповая эффективность* • *профессиональные связи* • *профессиональное развитие* • *социальный капитал* • *человеческий капитал*

Мотивация. «Загадка свечи» и материальное поощрение

Обратимся к волнующей многих проблеме мотивации педагогов. Нет смысла рассматривать традиционные и хорошо известные теории мотивации, гораздо интереснее и важнее посмотреть то новое, что появилось в этой области и что имеет непосредственное отношение к сегодняшней управленческой практике. Индустриализация школы, глубокое разделение труда, обманчивое сходство процесса образования и изготовления на конвейере продукта массового спроса привели к простому и логичному вы-

воду. А именно: в образовании, как и в массовом производстве XX века (а на дворе XXI!), должны работать те же принципы управления персоналом, тот же «кнут и пряник», что и в промышленном производстве, тем более что подушевое финансирование и новая система оплаты труда открывали для этого широкие возможности. Вот она, магия простых, глобальных решений. Ситуация

¹ Подробнее проблема рассматривается в новой книге Ушаков К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. — М.: Сентябрь, 2017. — 160 с.

в образовании однако настолько неоднородна и сложна, что простые и на первый взгляд очевидные решения в виде «надбавок за качество» не работают. Они не просто не работают, они, на мой взгляд, ухудшают ситуацию. Почему? Потому что внутренние стимулы (желание работать лучше, которое свойственно не всем, но большинству педагогов) были заменены на внешние (заработная плата, надбавки). Случилась переоценка роли денег как регулятора рабочего поведения людей. Как отмечалась ранее, с помощью денег можно больше, чем с помощью закона и правил, но далеко не всё. Почему те принципы мотивации, которые работали на конвейере (на производстве), не работают в школе? Что, в таком случае, мы не знаем о мотивации? На самом деле знаем. Только для начала нужно разделить труд на интеллектуально простой и сложный. Хорошо известно и доказано, что для интеллектуально сложных работ, к которым, безусловно, относится обучение, принцип материального вознаграждения не работает. Он реально хорошо работает только для интеллектуально простых работ: больше сделал — больше получил. Доказал это С. Глаксберг, используя знаменитую задачу со свечой, которую сформулировал Карл Дункер в 1945 году, предложив двум группам студентов решить одну и ту же простую, но творческую задачу. Она выглядела так: на столе, стоящем в углу комнаты, лежало несколько предметов — свеча, кнопки, спички. Нужно было прикрепить свечу к стене, чтобы воск не капал на пол.

При этом одной группе сказали: «Ваше время решения будет служить нормой, которая покажет, сколько в среднем требуется типичному участнику для решения такой задачи». А другой: «Каждый, чьё время будет среди лучших 25% результатов, получит 5 долларов. А самый лучший результат дня стоит 20 долларов». Напомню, что в 1962 году это были приличные деньги. Кстати, когда я на лекциях предлагаю решить эту задачу (без материальных стимулов, естественно), то на это уходит 1,5–2 минуты. Я думаю, что у вас ушло

не больше. Решение задачи вы видите на следующем рисунке. Фокус заключается в том, чтобы рассматривать коробку как отдельный предмет, а не просто вместилище для кнопок. Заметьте, что при перечислении предметов на столе при постановке задачи я коробку не назвал. Итак, одна группа была стимулирована материально, другая — нет. Итог: группа, которая была материально стимулирована, ВСЕГДА РЕШАЛА ЗАДАЧУ... МЕДЛЕННЕЕ. Эти эксперименты потом многократно повторялись — всегда с одним и тем же результатом. А вот если задача ставилась немного иначе — где коробка представлена как отдельный предмет, всегда успешнее была материально стимулированная группа. При этом очевидно, что вторая задача была явно проще. (В экспериментах С. Глаксберга нужно было не просто придумать, а реально выполнить задачу с реальными предметами.)

Если мы предполагаем, что работа педагога хоть в какой-то степени (в любой работе есть простая, но тяжёлая рутина) творческая, интеллектуально сложная, то, вводя сильную финансовую мотивацию, мы подавляем творческую, интеллектуальную деятельность, поддерживая деятельность интеллектуально простую (хоть и тяжёлую). Подведём итог. Если работа интеллектуально простая (пусть даже тяжёлая). Если цель ясна, способы её достижения — тоже, то материальное стимулирование прекрасно работает. Если работа интеллектуально сложна, имеет творческий характер, то материальное стимулирование ухудшает результаты. Как рассказывал мне один очень компетентный в школьных делах человек, когда педагогам стали доплачивать, например, за проведение экскурсий, то их количество заметно выросло, и это очень хорошо. Заметно растёт качество отчётов педагогов, улучшается их портфолио — возникла новая компетенция. Уж не знаю, хорошо это или плохо, но эта компетентность заметно выросла, отчёты пишутся всё профессиональнее

и лучше, портфолио не в пример тому, какими они были лет пять назад, правда, эту деятельность трудно отнести к интеллектуально сложной. Возникает вопрос: мы именно этого хотели, вводя надбавку? Можно сказать, что улучшилась (хотя бы в количественном отношении) любая деятельность, для которой удалось в школе создать (придумать) ясный, достаточно простой количественный измеритель (а это всегда простая, хотя и тяжёлая работа). Однако даже на этом простом пути есть свои сложности: попытка оплачивать учительский труд как на массовом производстве основана на предпосылке, что формально педагогический труд можно разделить на отдельные простые операции, но не получается. Те, кто в это поверил, всё время слышат возгласы типа: «Вы мне за это не платили!» Иная простота хуже воровства... Это я о негативных последствиях такого метода материального стимулирования. К ним следует отнести ухудшение климата в педагогическом коллективе, уменьшение доверия и сотрудничества, доминирование личных целей над организационными, уменьшение вероятности возникновения команд в организации и многое другое. Как рассказывал мне всё тот же собеседник, который руководит комиссией в школе по распределению этих самых доплат, работа там — мука... Люди не понимают, обижаются, не считают решения справедливыми, и любые разъяснения не улучшают ситуации. О командах, как о весьма популярной декларации в устах руководителей, следует сказать особо. Одно из правил управления в отношении команд гласит: её члены должны за свою работу вознаграждаться одинаково, если это не так, то команда немедленно «умирает» (группа и команда не одно и то же). В итоге многие школы идут путём укрупнения критериев оценки деятельности учителей, пытаясь оценивать их деятельность в комплексе, что приводит, как правило, к созданию собственной внутренней шкалы профессионализма. Например, школа, интенсивно работающая над проблемой лично ориентированного обучения (ЛОО), ввела шкалу: учитель; учитель школы ЛОО; учитель — мастер ЛОО; учитель — методист ЛОО. Этот путь может оказаться более перспективным, так как не носит количественного характера, а ориентирован на уровень и качество педагогической деятельности.

Какими ресурсами мы располагаем?

В настоящее время мы являемся свидетелями того, что внешние (по отношению к школе) ресурсы истощаются. Всё меньше всевозможных грантов, конкурсов, ослабел приток новой техники, уменьшились возможности внебюджетного финансирования школы и т.д. Мы имеем кризис, по ряду обстоятельств нешуточный. Однако введём рабочее определение кризиса, которое и будем в дальнейшем использовать. Кризис — это ситуация, когда ресурсы, за счёт которых развивалась система, исчерпаны и нужно искать новые. Собственно, в кризисных обстоятельствах искать новые ресурсы — это основная компетенция руководителя. Поскольку раньше руководители в основном занимались, и не без успеха, поиском внешних ресурсов, то, продолжая эту работу, наверное, стоит сместить фокус своего внимания в сторону внутренних ресурсов организации, поскольку период экстенсивного развития закончился. Есть ли внутренние ресурсы? Каковы они? Их ищем не только мы. Проблемы, которые обсуждались ранее, касаются очень многих развитых стран. В основном улучшения качества образования пытаются добиться через улучшение качества преподавания на фоне институциональных изменений. На первый взгляд, банально. Но, главное, как это сделать? Давайте посмотрим, что происходит у нас. Ведь этот вопрос был на повестке дня всегда. В последнее время особенно много говорится о профессионализме учителя, для чего финансировалась система повышения квалификации, предпринята и потихоньку идёт реформа в области педобразования. При этом я бы не строил на этом больших ожиданий. Во-первых, это процесс медленный, а во-вторых, даже после реформы педагогического образования мы, как кажется, не получим абсолютно готового к работе на высо-

ком профессиональном уровне педагога. Не могу отказать себе в удовольствии процитировать всё того же Ф. Тейлора: «...То, чего мы всё ищем, это готовый, обученный человек, которого выучил кто-то другой. Лишь тогда, когда мы в полной мере осознаём, что наша обязанность заключается в систематическом сотрудничестве для того, чтобы выучить и создать этого знающего человека, и что мы имеем полную возможность добиться этого вместо того, чтобы охотиться за человеком, которого выучил кто-то другой, — лишь тогда мы будем на пути к увеличению нашей национальной производительности». Наш собственный опыт подтверждает, что готовых профессионалов-педагогов мы вряд ли получим. Но использование этих внешних по отношению к школе способов повышения профессионализма не даёт существенного результата (во всяком случае пока). Разве от того, что мы, я имею в виду директоров и педагогов, так много учились в последнее время, наши дети стали показывать заметно большие успехи? Почему мы не наблюдаем прямой и очевидной связи между повышением квалификации педагогов, руководителей и качеством обучения? Какого элемента не хватает? Мировой опыт однозначно свидетельствует, что все способы решения этой проблемы основаны на сильном взаимодействии между педагогами, намного более сильном, чем это нам сегодня представляется необходимым в силу традиции. Это взаимодействие не на досуге, оно важнейшая часть работы.

Почему мотор не заводится? Ложные двигатели изменений

За последнее время мне пришлось побывать в нескольких отдалённых от центра местах и побеседовать с региональными руководителями системы образования. Во всех местах, где я был, я слышал примерно одно и то же: «Всё, что можно сделать с точки зрения обеспечения функционирования системы образования (здание,

оборудование, заработные платы), мы сделали, теперь надо двигаться дальше». Вопрос «куда?», тем не менее, явно висел в воздухе. Я прекрасно понимаю, что далеко не во всей огромной России дела обстоят именно так. Более того, в некоторых местах (судя по письмам) это совсем не так. Но по вполне понятным объективным причинам улучшение материальной базы в обозримом будущем не будет происходить такими темпами, как в последнее время. Некоторая растерянность от того, что значительные усилия и средства, которые тратятся сегодня в системе образования, не дают существенных результатов, заставляют задуматься о причинах столь странного положения. Встаёт вопрос: а была ли реформа, если ничего существенно в плане качества образования не изменилось? Да, была, но она была институциональной, то есть изменились способы управления, финансирования, система стала более прозрачной, возможно, лучше управляемой. Но она не имела целью изменить само преподавание, то есть, прежде всего, урок. Вернее, улучшение качества преподавания казалось естественным следствием предпринятых усилий, что, судя по результатам, совершенно не так. Эти усилия являются необходимым, но недостаточным условием. Учитывая это, можно сказать, что реформа ещё не началась. Она начнётся тогда, когда реально начнётся изменение базового процесса — преподавания, который, несмотря на появление ИКТ, не сильно изменился. И сейчас, как это ни странно, самое время начать эту реформу. Мировой опыт говорит о том, что изменения никому не нужны, если всё более-менее благополучно (как это было в предшествующие годы). Реформы начинаются, как правило, тогда, когда ситуация ухудшается. Правда, у них есть шанс и не начаться, если мы всё время будем оглядываться назад, ища там совершенные образцы.

У реформ всегда есть двигатели. Двигателями реформы, по М. Фуллону, являются предположения (убеждения), разделяемые сторонниками изменений, достаточно простые и понятные, которые должны иметь определённые и ясные всем последствия. Результаты прошедшей реформы говорят, что, возможно, с двигателями что-то не то. Какие двигатели мы имели?

Проблема может заключаться в том, что М. Фуллон называет ложными двигателями реформы. Приведём примеры наиболее важных ложных двигателей (по М. Фуллону) с указанием правильной, по его мнению, альтернативы. Отчётность. Использование результатов тестирования и оценки преподавателей для поощрения или наказания учителей и школ вместо создания их потенциала. Там, где это использовалось, не наблюдалось никаких позитивных результатов. Добавим к этому колоссальное значение, которое приобрели рейтинги, выстраиваемые на основании этой отчётности. Отметим, что эта отчётность строится по результатам, а процесс в отчётность не попадает. Совершенствование профессиональных качеств отдельных руководителей и учителей. Ориентация на личности вместо опоры на групповые ресурсы. Похоже, что ресурс отдельной личности больше не является двигателем прогресса, его не хватает. Личность в поте лица даёт уроки в большом количестве. Технологии. Преимущественное инвестирование в современные технологии обучения и завышенные ожидания в отношении отдачи от них вместо внимания к качеству процесса преподавания. В этом мы уже, кажется, убедились. Технологии пришли, но стали ли наши дети лучше писать, считать, анализировать и прочее от этого? При этом никто не говорит, что это не нужно делать. Нужно. Но это не двигатели реформы, не то, что придаст новый импульс педагогической деятельности, просто потому, что это не двигатели вообще. Однако именно их кажущаяся очевидность, очевидность их последствий и играет с нами злую шутку. Они слишком просты, чтобы быть правильными. Простого и очевидного решения здесь не существует. А сложные решения требуют других подходов. О чём, собственно, идёт речь? Конечно, ресурсы важны. Однако не последним вопросом явля-

ется вопрос, ДЛЯ ЧЕГО они требуются. Ресурсы — это ведь не только и не столько деньги. Это время, силы, нервы, энтузиазм... На что мы всё это тратим? Вспомним весьма известный принцип Парето (правило 20/80) (20% сотрудников обеспечивают 80% успеха, 20% усилий дают 80% успеха и т.д.). Самое сложное — определить, какие 20% усилий приводят к хорошему результату. На что бросить время, силы, деньги. За последнее время школы проделали огромное количество экспериментов в этой области: пробовались разные методики, развивались ИКТ и многое другое. Они как-то влияли на ситуацию с качеством образования, но в разной степени и не всегда заметно. Для разных школ этот отклик по качеству был разным. В отдельных случаях руководители угадывали те усилия, которые нужно было предпринять, чтобы получить лучший результат с минимальными затратами. Но происходило это далеко не всегда. Иначе говоря, какова эффективность произведённых вложений?

На что направить усилия и средства? Ключевая проблема для образования всего мира... В связи с этим обратимся к метаанализу Д. Хетти. Это работа, достойная, несмотря на критику, самого пристального внимания. Хетти проделал колоссальную работу: он проанализировал (в настоящее время продолжает это делать) более 60 000 научных публикаций, в которых были данные о том, какие факторы влияют на качество образования. Исходя из этой базы данных, он выделил 138 факторов и смог оценить количественно вклад этих факторов в улучшение качества, улучшение академических успехов ребёнка в школе. Это беспрецедентный случай, когда исследования и оказались нужны не только их авторам, и не пропали втуне. Начнём с самого значимого фактора. Сильнее всего на академические

успехи ребёнка влияет оценочная деятельность учителя. Значение этого фактора — 1,62, и это самое высокое значение среди всех 138. На втором месте идёт групповая коллективная эффективность педагогов, значение фактора — 1,57. Не буду приводить дальнейших данных, чтобы читатель не потерял интереса к самой работе. Но при этом замечу, что использование, например, Power Point на уроке имеет значение 0,26, компьютерная поддержка изложения материала учителем помогает, но на уровне 0,45 — то есть влияние есть, но не слишком большое. Ну а теперь скажите, за что всё-таки хвататься? Из этой работы проглядывает логика необходимых изменений. Начинать нужно с того, что влияет сильнее, не правда. Если с первыми, самыми влиятельными факторами у вас всё хорошо, переходим к следующим, и далее по списку все 138. Ведь, кажется, не очень целесообразно начинать с конца. Далее поведём речь о втором по силе факторе — групповой эффективности, и в связи с этим речь пойдёт о социальном капитале.

Капитал организации. Социальный и человеческий

Для того чтобы понять, какую роль он играет, обратимся к некоторым, возможно, знакомым вам понятиям. Напомню, что организация обладает двумя типами капитала: человеческим и социальным. Первый (человеческий) определяется знаниями, умениями каждого члена организации, и для его увеличения требуется увеличение личного профессионализма каждого человека, то есть ему нужно учиться, совершенствоваться. Общий человеческий капитал организации складывается из суммы индивидуальных. Второй тип капитала — это несколько иное. Этот капитал есть в той или иной степени у каждого — это связи. Если эти связи есть, то у вас есть доступ к ресурсам иных людей, их знаниям, приёмам, авторитету, знакомствам. Чем больше связей у человека, тем больше возможностей пе-

ред ним открывается. В контексте статьи мы говорим о профессиональных связях и о возможностях собственного профессионального развития. При этом, конечно, связи бывают разными: сильными и слабыми, устойчивыми и неустойчивыми. (Ещё они бывают коррупционными, но это мы обсуждать не будем) Создавать устойчивые связи — это социальный навык, требующий усилий, времени, желания в конце концов. Люди, соединённые такими связями, образуют группы. Способность добровольно объединяться в устойчивые группы для достижения какой-либо цели или решения проблемы, собственно, и есть признак социального капитала. Уже много говорилось о том, что эта способность у нас невелика, как невелика и способность к длительным связям. Причиной этого является низкий уровень доверия. Исключением в данном случае является такой социальный институт, как семья, которая, правда, в этом отношении последнее время слабеет. Но на практике, если мы говорим об организации, отсутствие таких связей означает, что тому или иному индивиду закрыт доступ к чужому человеческому капиталу, к чужому знанию. Обучение педагогов внутри организации не происходит, а её ресурсы не используются. Личный человеческий капитал остаётся частной собственностью, не обобществляется. Для российской школы это большая проблема в силу традиции высокой профессиональной автономии педагогов. Традиционный способ повышения человеческого капитала школы (знаний, умений, навыков педагогов) — это обучение, повышение квалификации в сторонних организациях, то есть за счёт внешних ресурсов. Если я задам риторический вопрос «Удовлетворены ли вы тем, каким образом система повышения квалификации помогла конкретно вам в попытках профессионализации своего персонала?», то могу предположить, ответы будут самые разные. Причина достаточно понятна: все педагоги разные, у них разные потребности, и они работают в разных

условиях. После получения некоторых базовых навыков в какой-то области каждый из них ищет индивидуальную траекторию в соответствии с обстоятельствами жизни и профессионального существования. Тут следует отметить, что значительно большее влияние на состояние человеческого капитала организации оказывает именно социальный капитал, который является внутренним ресурсом организации. Поскольку социальный капитал определяется устойчивыми профессиональными связями между людьми, то его наличие означает активный обмен информацией, взаимообучение. Подчёркиваю, что говорю только о профессиональных связях, оставляя в стороне личные привязанности и симпатии (хотя они и связаны). Если мы рассматриваем процесс распространения знания в организации, процесс распространения инноваций, то организация весьма напоминает упругую среду. Например, вода очень упругая среда, и если вы бросили в неё камень, то волны (новое знание, инновации) быстро достигают весьма отдалённых участков.

Почему вода упругая? Очень сильные связи между частицами. Бросьте камень на песок: никакой волны (распространения) не будет,

в лучшем случае небольшая горка вокруг камня, дальше возмущение не пойдёт — неупругая среда, нет сильных связей между частицами. Человек, обучившийся где-то, подхвативший какую-то идею, возвращается в свою организацию, и если он работает в условиях высокой автономии, то, во-первых, его новые знания принадлежат только ему, а во-вторых, приобретённая новая компетентность без интереса со стороны коллег постепенно затухает. Проще говоря, есть связи — есть социальный капитал, среда упругая, инновации, информация, знания распространяются на организацию, происходит повышение человеческого капитала. Нет связей — нет социального капитала, среда неупругая — инновации затухают, информация, знания не распространяются, человеческий капитал организации не растёт. Таким образом, реальное развитие человеческого капитала мало эффективно без капитала социального. **НО**