



Аксеологические характеристики лично-профессионального самоопределения руководителя образовательного учреждения

Л.Ф. Вязникова

Многие ошибки, которые мы наблюдаем в образовании в последние годы, являются не только следствием объективно сложившейся неблагоприятной ситуации в социально-экономическом развитии нашего общества, но и, на наш взгляд, результатом непрофессионализма руководителей образования (на разных «этажах» системы управления).

Изменения, происходящие в обществе в целом и в образовании в частности, требуют от руководителей образовательных учреждений всех типов изменения своего менталитета, саморазвития, становления духовной культуры личности, которая и может обеспечить полноценную профессиональную деятельность руководителя в современных условиях, когда наблюдается поворот от понимания образования как госфункции к образованию как преобразованию соцреальности.

Поиски современной психологии в сфере управления образованием служат пространством развёртывания двух типов управленческого сознания: сциентистско-технократического, линейного и антропоориентированного, вариативного. «Носители» первого рассматривают управление как воздействие субъекта управления на объект с целью эффективного функционирования последнего, как тотально конструируемый процесс с жёстко фиксированными результатами на основе целей, заданных вышестоящими институализированными учреждениями. Руководители со вторым типом сознания реализуют в сфере управления образовательными учреждениями идеал «самопричинности» человека, его жизни и судьбы, ориентированы на управление как взаимодействие всех субъектов образования, развитие их творческого потенциала, индивидуальности.

Эти крайние типы профессионального сознания не исключают «промежуточных», создающих многообразие подходов, смыслов, в которые человек оказался погружённым.

Мир разнообразных ценностей для людей, привыкших к унитаризму, становится иногда непосильной ношей, вынуждая руководителя постоянно выбирать между естественным стремлением личности к стабильности и необходимостью ломки старых представлений, смены ценностной системы.

Современное состояние системы образования объективно актуализировало потребность в ценностном самоопределении и у педагогов, и у руководителей образовательных учреждений. Необходима синергетическая идентификация себя с миром, в котором человек живёт, с профессией, которая в современных условиях меняет свои сущнос-





Л.Ф. Вязникова

Акселогические характеристики лично-профессионального самоопределения руководителя образовательного учреждения

тные характеристики. Требуется другой тип руководителя, манёвренный в принятии самостоятельных решений, способный эффективно работать в кризисных условиях.

Сущностные изменения в образовательной сфере возможны только при наличии нового менталитета руководителей, педагогов, творчески вбирающих новые ценности образования, ориентированные на Человека как высшую ценность.

Взращивание подобного менталитета на данном этапе является главной задачей, стягивающей в узел решение всех проблем модернизации образования. В связи с этим можно утверждать, что уровень методологического мышления и гуманитарной подготовки руководителей образования в современных условиях является определяющим для эффективного решения задач модернизации этой сферы. Академик В.М. Шепель по результатам исследований сделал достаточно определённый вывод о том, что «чем ниже их (руководителей) гуманитарно-управленческая подготовка, тем беднее опредмечивается их лично-деловой потенциал».¹

Гуманитарная деятельность есть человекообразующая деятельность (В.С. Библер), потому и педагогическая, и управленческая деятельность гуманитарны по своей природе. Игнорирование принципа гуманитарности, безусловно, ведёт к серьёзным деформациям в деятельности и личности работников образования. Гуманитарный принцип (от лат. *humanitas* — человеческая природа, образованность, духовная культура) предполагает обращённость к человеческой личности, к природе и интересам человека, к его внутреннему миру.

Это меняет представление о сущности управленческой деятельности. Управленческую деятельность в образовательном учреждении мы рассматриваем как ориентированную на создание благоприятных условий для развития образовательного учреждения, реализацию потенциальных возможностей всех участников образовательного процесса, для развития индивидуальности.

Такое понимание сущности управленческой деятельности с необходимостью предполагает смену привычных «рамок» профессионального менталитета, изменение негативного стереотипа руководителей образовательных учреждений. Процесс ценностного само-пере-определения, как правило, сопровождается интенсификацией эмоциональных переживаний, порой растерянностью в условиях «расщепления ценностных слоёв», когда одни ценности активно транслируются средствами массовой информации, документами государственного значения (Законом «Об образовании», концепциями и программами модернизации разных типов образования и т.д.), а реально деятельность работников образования (и руководителей, и учителей) оценивают по критериям иного ценностного содержания. Чаще всего акцент делается на результативном показателе (что сделано?) при игнорировании показателя процессуального (какой ценой достигнут результат? как? и т.д.).

Массированные проверки деятельности образовательных учреждений чаще всего носят формальный характер и направлены на «изучение» документации (различных планов, отчётов и т.п.) Иногда дело доходит до абсурда. Например, директорам школ необходимо было сдать в управление образованием для «согласо-

¹ Шепель В.М. Управленческая гуманитарология // Высшее образование в России. 1994. № 1. С. 72–77.





Л.Ф. Вязникова

Акселогические характеристики лично-профессионального самоопределения руководителя образовательного учреждения

вания» сценарии последнего звонка и выпускного вечера. Подобные «проверки» выходят за пределы понимания. В чём их целесообразность? Как они помогут повысить эффективность планируемых дел? Это недоверие по отношению к интеллекту администрации школ и учителей или по отношению к их нравственности? И кто решил, что чиновник лучше знает, как надо «проводить» расставание с выпускниками в каждой конкретной школе, чем учителя, судьбы которых за много лет переплелись с судьбами этих детей? Могут ли руководители образовательных учреждений, учителя, не имеющие опыта гуманистического отношения к себе со стороны вышестоящих управленцев, гуманизировать образовательные процессы, процессы управления персоналом, работу с родителями и т.д.?

Сама постановка таких вопросов представляется унижительной для думающих руководителей. Как сказал нам руководитель одного из районных отделов образования (слушатель ФППК), «за несколько последних лет при наличии потока почти каждодневных (порой бессмысленных) отчётов, ни разу никто не обратился с вопросом или с просьбой уточнить какие-либо данные по представленным документам».

Можно с большой долей вероятности предполагать, что, к сожалению, функция анализа освоена чиновниками гораздо хуже, чем функция контроля.

Пусть не примет уважаемый читатель эти строки как «очернение» чиновничьего аппарата. И там есть очень разные специалисты, в том числе и такие, кто «служит делу, а не лицам» и понимает (или «продвигается к пониманию»), что управленческая компетентность — это, прежде всего, преобразующая способность, а не адаптивные умения. Чтобы руководитель мог принять на себя ответственность за решения, он должен обладать внутренней и внешней свободой. Принятие решений — «пронизывающая квалификация» (П. Щедровицкий), тем более для руководителя, а пространство принятия решений и у администрации школы, и у учителей сужено. Нередко многие из них становятся объектами манипулирующего управления, но человек не может быть удовлетворён только ролью исполнителя чужих замыслов. Плата за это слишком велика: теряется свобода, нарушается цельность человеческой личности, человек теряет самого себя (Э. Фромм).

Профессиональные ценности руководителей являются первичными по отношению к технологии управления. Смена «рамок» управленческого мышления есть прежде всего смена лично-профессиональных ценностных приоритетов. Иерархия ценностей не предзадана, её воссоздаёт каждый по своему усмотрению, переживая порой драматические моменты, экзистенциальный вакуум, порой — «испытывая инсайт и т.д. (по А. Маслоу — «пиковые» переживания). Иногда долгие сомнения и раздумья помогают «высветить» личную значимость той или иной ценности (в том числе профессиональной). Процесс самоопределения нередко бывает мучительным.

Реальным психологическим образованием, которое неминуемо подвергается изменениям в процессе ценностного самоопределения, является Я-концепция учителя, руководителя. На наш взгляд, профессиональная Я-концепция руководителя — это динамическая система его ценностных установок, направленных на себя как субъекта управленческой деятельности и определяющая наличие или отсутствие преобразующей (авторской) позиции в этой деятельности.

Важнейшим условием и механизмом развития и самокоррекции Я-концепции является рефлексия, которую П.Г. Щедровицкий назвал «рамочной» техникой, так как именно она способна изменить «рамку» профессионального сознания. В этом процессе актуализируется проблема доступа. Проблему доступа можно понять, представив себе личность, состоящую, как минимум, из двух частей: той, что хочет изменяться, и той, которая препятствует переменам. Психологи считают, что чаще всего сознательная часть (желающая перемен) конф-



Л.Ф. Вязникова

Акселогические характеристики лично-профессионального самоопределения руководителя образовательного учреждения

ликтует с бессознательной частью (препятствующей переменам). Потому надо «достучаться» до первой части, помочь ей, обойдя вторую. Однако специалисты по клиент-центрированной терапии считают, что именно сознательная часть создаёт проблему, а бессознательную часть игнорировать нельзя, она может помочь переменам.

Наша многолетняя практика работы с учителями, руководителями образовательных учреждений позволяет сделать вывод о том, что если содержание «сопротивляющегося» бессознательного сделать осознанным, то это значительно снизит силу внутреннего неосознаваемого сопротивления переменам, снизит уровень гиперсоциализированности.

В.Д. Шадриков пишет: «Нормативные способности и способности творчества трагически противостоят друг другу, ибо способности не только связаны с нашей социальной жизнью, но и подавлены этой социальной жизнью, деформированы и подмяты ею».² И с этим выводом учёного трудно не согласиться, ибо в реальной практике руководителями образовательных учреждений нередко искажается смысл способностей подчинённых (и далее по цепочке — способностей учащихся), сводится к чёткому исполнению функциональных обязанностей. Поэтому руководитель, сам ориентированный лишь на обеспечение эффективного функционирования вверенного ему учреждения, может на подсознании выступать тормозом (и выступает!) для развития творческих способностей подчинённых, блокируя их попытки создать свой педагогический опыт, отличающийся творческой оригинальностью и не укладывающийся в общепринятые в данный момент нормативы. Такая «управленческая политика» в конечном итоге стимулирует развитие бессубъектности, которая понимается нами вслед за А.И. Пригожиным как зависимая исполнительность, получение компетенций от других и её реализация в заданном объёме, режиме, целях.

Высокий уровень рефлексивности, на наш взгляд, является важнейшим средством противостояния профессиональным деформациям личности. Ряд исследователей (И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов и др.) понимают рефлексивность как переосмысление и перестройку субъектом содержания своего опыта, что обеспечит смысловые перспективы реализации потенций личности в профессиональной деятельности.³

Индивидуальное движение личности в исторически меняющемся пространстве жизни общества предполагает периодическую «инвентаризацию» социальных норм, эталонов, ценностей, их соотнесения с собственными ценностными представлениями. Система ценностных представлений, как считает В. Налимов, непрерывно меняется, особенно в острых жизненных ситуациях. Если человека рассматривать как текст, то это особый *живой текст*, способный к нескончаемой реинтерпретации самого себя на основе рефлексивных процессов. Самоанализ рефлексивных и перцептивных умений, психологических состояний, профессионально значимых качеств своей личности, моделей поведения в различных ситуациях важен не только потому, что открывается основа для коррекции профессиональной подготовленности и личностных смыслов ситуаций и деятельности, но и в связи с возможностью найти активационные моменты, обеспечивающие

² Шадриков В.Д. Духовные способности. М.: Магистр, 1996. С. 5.

³ Степанов С.Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культуродигме в психологии / С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов // Рефлексия в науке и обучении: сб. науч. тр. Новосибирск, 1989.





Л.Ф. Вязникова

Аксeологические характеристики личноcтно-профессионального самоопределения руководителя образовательного учреждения

личноcтное движение по пути профессионализации. Особую роль рефлексивность играет в процессе профессионального самоопределения руководителя. Вспомним слова китайского мудреца Лао Цзы: «Когда я ощущаю себя наиболее разрушенным, я нахожусь в начале периода роста». Эти строки удивительно точно характеризуют возможности руководителя в сложный кризисный период. Главное — осознать эти возможности, принять для себя необходимость самоизменений в изменяющихся условиях. Самоопределение выступает относительно последующей профессиональной деятельности как *потенциал её преобразования*, который при наличии определённых условий может актуализироваться.

Профессиональное самоопределение — достаточно сложный и многоаспектный процесс рефлексии себя как профессионала, своей профессиональной деятельности, предпосылка к овладению новыми формами социокультурного взаимодействия.

Рассматривая самоопределение «как своеобразную единицу творческого процесса развития личности», В.К. Зарецкий и Р.Г. Каменский разработали концептуальную схему самоопределения, которая описывает этот процесс как движение в четырёх смысловых пространствах: ситуативном, социальном, культурном и экзистенциальном.⁴ Даже «дух бескорыстного сомнения» не смог нам помешать признать, что предложенная указанными авторами схема обладает достаточно высоким эвристическим потенциалом, хотя они и не претендуют (возможно, зря) на теорию самоопределения и не рассматривают схему как онтологическую, хотя по форме она таковой и является. Их идеи явились для нас ориентирами при осмыслении и анализе феномена *профессионального самоопределения* руководителей системы образования (включая не только профессиональную деятельность, но и процесс повышения квалификации). На этой основе мы разработали концептуальную схему *профессионального самоопределения*, которая является результатом теоретического осмысления и обобщения опыта собственной многолетней практики в системе последипломного образования с руководителями образовательных учреждений.

Таблица

Смысловые пространства профессионального самоопределения

Как видно из таблицы, процесс профессионального самоопределения руководителей образовательных учреждений представлен как движение в трёх *смысловых пространствах: ситуативном, социальном и ценностном.*

Смысловые пространства профессионального самоопределения	Профессиональные ориентиры	Выбор	Типичный способ поведения	Способы самоопределения
Ценностное	Ценности, ценностные ориентации, смыслы	Осознанный, свободный (с принятием ответственности)	Автономный (на основе самодетерминации)	Перспективная (преобразующая) рефлексия
Социальное	Заданная извне цель	Регламентированный (нормативно заданный, конвенциональный)	Конформный	Рационально-критическая, актуальная рефлексия
Ситуативное	Контроль	Случайный (ориентировочный)	Адаптивный (прагматический)	Ситуативная рефлексия (оценка результата)

⁴ Зарецкий В.К. Концептуальная схема самоопределения / В.К. Зарецкий, Р.Г. Каменский // Проблема проектирования образования в работах аспирантов ИПИ РАО за 1994 г.: Сб. науч. тр. М., 1995. С. 71.



Л.Ф. Вязникова

Акселогические характеристики лично-профессионального самоопределения руководителя образовательного учреждения

Адаптивный (прагматический) тип поведения обуславливается, как правило, утилитарными интересами (польза, выгода, успех), локальными целями, снятием неприятных переживаний, ориентацией на исполнение действий в конкретной ситуации, на внешний контроль. Выбор действия нередко носит случайный характер, направленный на экономию сил, на решение исключительно адаптивных задач. Такой руководитель не готов к глубокому сущностному анализу ситуации, рефлексия носит, как правило, внешний, ориентировочный характер (каков результат?), функция контроля в собственной деятельности гипертрофирована, но при этом он сам (его деятельность) готов быть объектом контролирующей функции вышестоящих руководителей. Более того, соответствие требованиям контролирующей «стороны» становится одним из ориентиров его профессиональной деятельности, даже безотносительно цели. Фактически такой руководитель не способен контролировать последствия своих действий.

Выбор на основе социально-ситуативных моментов самоопределения закрывает возможность движения в ценностном пространстве, что ограничивает возможности личностного роста через выработку других оснований, ориентиров собственной профессиональной деятельности.

Способность легко приспосабливаться к новым условиям есть признак «не-нормы», признак моральной и эмоциональной неразвитости, отсутствия системы ценностей и т.д. Безусловно, адаптивные механизмы важны, но концепция развития личности, базирующаяся только на идеях адаптивности, «создаёт образ индивидуальности человека зависимой, не испытывающей нужды выделять себя из окружающего мира и отказывающейся от личностной автономии, а потому частичной, неполной». Следует, однако, согласиться с В.К. Зарецким и Р.Г. Каменским в том, что «любая проблемная ситуация содержит в себе возможность в процессе рефлексии анализа причин её возникновения, пройти в самоопределении «на всю глубину»,... осмыслить отдалённые последствия своих действий, что определяется в ценностях как конечном пункте самоопределения» [2, с.70].

Социальное и ценностное смысловые пространства профессионального самоопределения связаны с осознаваемыми ценностными ориентациями, но имеющими разную сущностную характеристику. Руководитель может придавать ценностям, «усвоенным» на уровне убеждений, разный смысл:

1. *Конвенциональный*, основанный только на внешних требованиях, общепринятых нормах. В результате — определяющим способом поведения (и деятельности) будет **конформный** способ. Такой руководитель зависит от непосредственного влияния ближайшего окружения, в первую очередь — вышестоящего начальства, приказов, инструкций и т.д.

2. *Ценностный*, когда ценностные ориентации являются результатом напряжённой внутренней работы, размышлений, сомнений, поисков, эмоциональных переживаний, переоценок своей деятельности, моделей поведения, Я-концепции. Определяющим способом поведения в этом случае является **автономный** способ, способствующий преобразованию своей личности, деятельности, жизни. Это, на наш взгляд, есть путь к профессиональному «авторству».

Закреплённые в опыте способы поведения переводятся на уровень бессознательно-го регулирования. Э. Фромм, говоря о бессознательных психологических меха-





Л.Ф. Вязникова

Аксeологические характеристики лично-профессионального самоопределения руководителя образовательного учреждения

низмах, регулирующих отношения человека и общества, выделяет *автоматический конформизм*, который заключается в идентификации потребностей, норм, ценностей индивидуума с социально одобряемыми ценностями. Безусловно, это снимет противоречия между Я и миром, исчезнет сознательный страх бессилия и одиночества. Однако плата за это слишком велика — теряется свобода, нарушается целостность человеческой личности, человек теряет самого себя. Человек не может быть удовлетворён только ролью исполнителя чужих замыслов.

Нам представляется, что нежелание делать выбор, отсутствие готовности к профессиональному самоопределению (или само-пере-определению) является *психологической защитой* от необходимости проживать те переживания, которые нарушают сложившуюся позитивную (нередко завышенную) самооценку, профессиональную Я-концепцию. Это защита от необходимости иметь *свои* убеждения, профессиональные принципы, от необходимости преодолевать самого себя. Самоопределение меняет «вкус» к профессии. Но для этого надо принять переживания как данность профессиональной жизни человека, понять необходимость самоопределения. Без этого выход в *ценностное* смысловое пространство профессионального самоопределения невозможен.

По сути дела, ценностная саморегуляция и адаптация ориентируют руководителя на разное соотношение приоритетов в детерминирующих его источниках развития, в том числе — профессионального.

К. Роджерс, признавая проблему ценностей как одну из кардинальных для психологической науки, считает, однако, что они лежат не вне человека, а в нём самом, в аутентичном опыте его собственной жизни. Следовательно, их нельзя дать человеку в готовом виде как внешние по отношению к его Я императивы, можно лишь *создать условия для «ценностного процесса» внутри целостной личности, целостного «Я»*. Ценностный процесс — часть жизни человека. В определённом смысле эту позицию разделяет и М.С. Каган, считающий, что ценность не является онтологической характеристикой объекта, а именно его значением для субъекта, то есть *ценность — отношение, а не качество*. Это отношение определяет сам человек, что, безусловно, предполагает включение *внутренних* механизмов саморазвития. И в этом смысле нам понятна категоричность Фихте: «Я хочу сам быть последним основанием, последней причиной того, что меня определяет».

Вязникова Любовь Фёдоровна, профессор кафедры социальной педагогики, доктор психологических наук, Дальневосточный государственный гуманитарный университет, г. Хабаровск

e-mail: Lviaz@inbox.ru