

ИНТЕГРАТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ

Созидание в педагогике — это непрерывный процесс поиска, критического осмысления достигнутого и совершенствования, оптимизации способов, средств и методов управления образовательными учреждениями. Созидание — своего рода «теория управленческой практики», открытость новому опыту, новым научным идеям, концепциям, способствующих успешности каждого участника образовательного процесса: ученика, учителя, методиста, управленца... Итогом их коллективного сотрудничества является такая образовательная среда, в которой знание рождает новое знание и воспитывается взрослеющий человек.

Педагог-новатор корректно, толерантно относится к опыту своих коллег. К их концепциям, их программам, их технологиям и т.п. А если авторские позиции не совпадают, то творцы и подвижники, как правило, ищут «обходные пути развития» (Л.С. Выготский), перенимая, заимствуя друг у друга всё полезное и целесообразное.

Созидание — это системное движение от развития к покою и от покоя к развитию, динамичный процесс совершенствования среды, в которой живёт и действует профессионал.

Следовательно, созидание — это способ интегративного управления. А интеграция, как представляется автору этих строк, возможна только на почве универсальной идеи успешности. То есть самосозидания личности, способной управлять собой, развивать себя, способной жить в гармонии с самим собой и с окружением. Критерий успешности — разумная неудовлетворённость, свойственная саморазвивающейся системе, каковой является Человек. Критерием успешности образовательного учреждения является включённость каждого члена коллектива в процесс самостоятельного познания, общения, саморазвития. Процесс «делания самого себя» в школе — есть не что иное, как **субъектно-развивающая образовательная среда**.

О технологиях, способах, методах включения взрослого человека в процессы самосозидания и пойдёт речь в

цикле практико-ориентированных статей.

Предлагаемые программы созидания и управления **субъектно-развивающей средой образовательного учреждения** прошли апробацию преимущественно в Красноярском крае. Некоторые аспекты темы требуют дальнейшего экспериментального подтверждения и совершенствования. Мы вынесли на суд педагогического сообщества некоторые технологии и многообещающие гуманистические идеи, близкие концепции модернизации российского образования.

* * *

Концепция модернизации российского образования ориентирует на развитие у школьников самостоятельности, на формирование способностей к созидательной деятельности и к самоорганизации, готовности к сотрудничеству, толерантности, диалогу, содержательным компромиссам. Реализация данных задач предполагает изменения в парадигме управления школой. Поскольку за годы реформирования российского образования произошли не только позитивные изменения, но и обнажились негативные тенденции в управленческой культуре образовательного процесса.

Речь идёт о нарушении баланса между сохранением управленческих традиций и внедрением управленческих новшеств. Как любой социальный организм, будь то человек, семья или государство, образовательное учреждение испытыва-

ет на себе влияние двуединой тенденции **покоя и развития**. В психологии покой трактуется как опыт или стереотип, в педагогике как традиция, в управлении как функционирование. Термин «развитие» характеризуется словами: «изменение», «обогащение», «совершенство» — развитие имеющегося в наличии». Следовательно, для того чтобы что-то развивать, необходимо что-то иметь. Поэтому равнодействующие **покоя и развития** не должны рассматриваться в отрыве друг от друга, как самостоятельные категории. Их единство выражается в том, что развитие нужно для покоя (стереотипов, традиций, функционирования на новом качественном уровне), а покой — для накопления новых сущностных свойств и последующего этапа развития (изменений, обогащений, совершенствований).

В сегодняшней школе, на наш взгляд, и прежде всего в управлении, двуединая тенденция к покою и развитию рассматривается как две переменные, независимые друг от друга величины. Видимо, поэтому традиционная массовая школа отдельными управленцами оценивается как школа функционирования, а лицеи, гимназии или другие новые типы образовательных учреждений как носители развития... Хотя на практике наблюдаются обратные явления: в функционирующей, с точки зрения управления, школе происходят глубинные, латентные процессы развития, а в новых типах образовательных учреждений царят рутинная и застой.

Ощущается явный перекокс в использовании управленческих инноваций. Ничего предосудительного нет в том, что сегодня каждое образовательное учреждение обладает своей «фирменной» концепцией, программами, моделями развития, стремится обзавестись собственными педагогическими технологиями. Но к чему это ведёт? Что стоит за благими намерениями?

Не педагогическая ли мода? Да. В условиях перманентного реформирования появился соблазн обладания популярными изделиями «педагогического рынка идей», престижными новациями. Не восприимчивые к веяниям отраслевой моды педагоги и коллективы рискуют прослыть в глазах коллег и вышестоящих руководящих инстанций ретроградами... Увы, форма заслоняет содержание. Подражание новым починам реализуется ради почина, а не ради совершенствования системы отношений.

«Педагогическую моду» вольно или невольно стимулируют чиновники от образования. Благодаря их опеке, например, школа несколько лет занималась внешней дифференциацией, создавая школы и классы по умственным способностям детей. С их лёгкой руки и под их неусыпным оком внедрялись новомодные образовательные курсы и учебники, а вместо «пресловутых» ЗУНов — ключевые компетентности. А в данное время все управленческие ресурсы сосредоточены на профессионализации образования. Не ставя под сомнение целесо-

образность внедрения востребованных временем педагогических движений, содержащих конструктивные идеи совершенствования образовательной среды, мы скептически относимся к педагогическим кампаниям, которые наносят непоправимый ущерб школе, обделённой материальными и профессиональными ресурсами.

Педагогическая мода породила и такое явление, как бизнес на инновациях. В своё время, когда каждой школе предписали иметь концепцию и программу развития, оказались востребованными люди, которые за определённую плату создавали документы, порой шаблонно изменяя лишь наименования учебного заведения и некоторые предложения в тексте... Это ли не бизнес? А как следует оценивать недавнюю практику прикрепления к школам — кандидатам на присвоение статуса федеральной экспериментальной площадки — научных руководителей с учёной степенью? Для отдельных учёных это стало источником дополнительных доходов. Жалую школе свой титул, кандидат наук при этом лишь номинально числился в бухгалтерской ведомости, реально не влияя ни на эксперимент, ни на его результаты. А наши многочисленные конкурсы на звание лучшего образовательного учреждения? Суета с получением диплома, в процедуру которого включалась обязательная поездка в Москву, с предварительной оплатой организационного взноса, питания и проживания в гостинице... И как итог — диплом,

своеобразная индульгенция для финансово состоятельных образовательных учреждений.

Управленческие инновации стимулировали псевдотворчество, порождали бесплодные амбиции: «быть не такими, как все». На гребне этой волны появились многочисленные школы с различными воспитательными уклонами: «школы здоровья», «патриотизма», «краеведения», «добра». За счёт сосредоточенности сил коллектива на реализации одного из образовательных направлений, в ущерб другим, во имя «имиджа».

Имитация новаторства наносит серьёзный вред педагогической науке и практике. Так, известный учёный, истинный подвижник охраны здоровья детей в образовательной среде Владимир Филиппович Базарный рассказал, что с итогами использования его методик в 30 экспериментальных школах ознакомились около пятисот директоров школ. К удивлению новатора, коллеги, не вдаваясь в тонкости его методики, в выступлениях дали понять, что важнее не повторять опыт Базарного, а создать нечто своё... Не адаптировать в своих школах успешные, результативные приёмы обучения коллеги, а изобретать «своё колесо». Интересный, живой опыт коллег отмечают и в пику ему творят нечто своё, «фирменное». Вот уж воистину движение — всё, конечная цель — ничто.

К сожалению, и педагогическая наука способствует псевдоноваторству в школах. Так как большинство научно вы-

веренных разработок и методик недоступны для массовой школы. Их невостребованность связана, прежде всего, с тем, что большинство научных трудов носит явно теоретический, а не практико-ориентированный характер. Школе явно не хватает процессуального описания, алгоритмов, «технологических карт», внедрения и использования педагогических новшеств.

Беда в том, что экспериментаторы ограничивают свою деятельность только исследовательским уровнем и не заботятся о научном сопровождении внедрения результатов собственных исследований в практику массовых школ. Мы можем привести несколько примеров, когда благодаря чётко продуманному управлению научные разработки способствовали выращиванию новой массовой образовательной практики. Например, «развивающее обучение» Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, Л.В. Занкова. Эти учёные не только отстаивали свои идеи, но и занимались вопросами управления, организовывали и проводили курсы повышения квалификации, писали и издавали учебники, пособия, поддерживали обратную связь с педагогами, готовили по своим методикам педагогические кадры, проводили конференции и т.д.

Управленческое псевдотворчество потворствует массовому плагиату, когда оригинальные авторские идеи обезличиваются и беззастенчиво присваиваются исполнителями популярных методик и техноло-

гий. Это касается и так называемых авторских учебных курсов, разрабатываемых учителями в массовом порядке, и рефератов по педагогическим проблемам, «скаченных» из Интернета.

Не секрет, что педагогические инновации столкнулись с серьёзным сопротивлением педагогического сообщества. И дело не только в корпоративном консерватизме учителей, их привязанности к классно-урочной парадигме. Непростительной управленческой ошибкой был психологический просчёт. Доказано, что стереотипы (тенденция к покою) человека имеют устойчивую структуру, которая с годами становится менее чувствительной и восприимчивой к новому. Любое посягательство на собственный опыт человек воспринимает как нарушение его личностного, профессионального статуса. Чтобы сохранить статус-кво, устоявшийся порядок вещей, педагог защищается всеми доступными средствами. Педагог, состоявшийся в профессии, обладая собственной шкалой ценностей, не хочет отказываться от неё в пользу неизвестного (не прожитого) им опыта и поэтому сопротивляется всему новому. С порога отменяет навязанное извне. Он не только пассивно игнорирует инновации, но иногда переходит к активным формам борьбы. Занимаясь очернительством нового, тратит свой творческий потенциал на доказательство неэффективности, несостоятельности предложенной инновации. В арсенале противников нова-

торства имеет место и «приспособленчество», когда внешне педагог декларирует за внедрение новшества, а на практике, в учебном процессе продолжает пользоваться традиционными формами и методами. К сожалению, в нашей среде нередко встречаются факты, когда по отношению к учителям, успешно использующим инновацию, применяется эмоциональное давление, с тем чтобы новаторы «не высывались» и не мешали работать по-старому.

Вариативность использования форм саботажа инноваций весьма многообразна. Степень проявления неконструктивных форм сопротивления зависит от уровня профессионализма коллектива, его управленческой команды и тех смыслов, которые становятся ценностью данного педагогического сообщества.

Проведённое нами исследование профессиональной направленности учительства, в котором участвовали свыше ста педагогов инновационных школ, показало, что первое ранговое место в системе ценностей занимает **мотивация одобрения**. С психологической точки зрения это свидетельствует о том, что многие педагоги видят в деле, прежде всего, себя. В работе они в основном ориентированы на внешние оценки своей деятельности (что о них подумают руководители, коллеги и в последнюю очередь — школьники). Многие уделяют внимание своему внешнему виду, внешнему рисунку поведения, соответствующему социально-ро-

левому статусу учителя-интеллекта.

Второе ранговое место занимает показатель авторитарной интеллигентности, то есть следование старым традициям, в которых преобладают поучения, морализаторство. Они — олицетворение истины в последней инстанции, вершители судеб, не склонные видеть в учениках равноценных субъектов педагогического процесса.

Третий ранговый показатель занимает «организованность», автономность, самодостаточность, стремление полагаться только на свои силы, неспособность конструктивно сотрудничать с другими, в том числе и с учениками.

Особую тревогу вызывает показатель «направленность на предмет», который в нашем рейтинге занял четвёртое место. Дело в том, что урок за годы реформирования для части педагогов утратил ценность. Некоторые из них слабо используют всё ещё эффективное средство вооружения учащихся знаниями, умениями и навыками. В сочетании с показателем «мотивация одобрения» это свидетельствует о том, что в управлении школой неверно выбраны оценочные критерии учительского труда.

И последнее ранговое место в нашем исследовании занимает ценность общения с детьми. Их по-прежнему не воспринимают как партнёров, способных к самостоятельности, ответственности, диалогу.

Спрашивается, для чего в таком случае затеваются педагогические кампании внедре-

ния инноваций, если ценности урока и общения с детьми перестали быть приоритетными в деятельности педагога? Это ли не показатель непродуманности управленческих решений и форм их реализации?

Сознательно обострив видение управленческих проблем, мы рассчитываем на то, что профессионально рефлексирующие педагогические коллективы и их руководители критически отнесутся к состоянию дел в «отрасли» и определят для себя пути совершенствования образовательной среды на основе сбалансированной диалектической тенденции покоя и развития.

Для этого мы предлагаем переосмыслить некоторые состоявшиеся идеи и способы их реализации, предлагаем преодолеть неконструктивные стереотипы в управлении образовательным процессом. Рекомендуемые нами формы, приёмы и методы интегративного управления объединены прежде всего идеей созидания и культивирования субъектно-развивающей среды образовательного учреждения.

* * *

Основные идеи интегративного управления. Базовая идея управления образовательным учреждением — *идея интеграции*, основанная на принципах универсальности, открытости, включённости каждого, вне зависимости от индивидуальных особенностей, в управление процессами саморазвития. Включённости как на уровне коллектива образовательного

учреждения, так и на личностном уровне каждого субъекта образовательного процесса. Интеграция — это более зрелый, более продуктивный и качественный, более гуманный уровень управления, чем, скажем, дифференциация и адаптация. Если при дифференцированном управлении осуществляется ранжирование по качествам, уровням, приоритетам, при адаптивном управлении — приспособление под актуальные (наличествующие) возможности каждого и коллектива в целом, то при интегративном управлении основной задачей является создание условий, способствующих успешному личностному развитию каждого члена коллектива, независимо от его психофизических или личностных особенностей.

Идея интегративного управления не нова. Её успешно реализуют в образовательном процессе ряда зарубежных стран при обучении детей со специфическими возможностями (детей-инвалидов в условиях массовой школы). Попытки реализации такого подхода имели место и в российском образовании.

В нашем случае речь идёт не о разовых, эпизодических фактах — о норме, когда **в любом образовательном учреждении могут быть созданы универсальные условия, способствующие успешной индивидуальной интеграции каждого как на уровне конкретной образовательной среды, так и на уровне социума.** Под универсальностью условий мы понимаем многооб-

разие, многовариативность стимулов, средств, способов деятельности; а под индивидуальной интеграцией — усвоение, обогащение, преобразование личностного опыта за счёт механизмов самоопределения, самоактуализации и самореализации. На языке психологии этот процесс принято обозначать как интериоризация (от лат. interior — внутренний), то есть формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности [1].

Это не процесс стандартизации личности, когда специально спроектированные условия формируют тот или иной заданный тип личности. Напротив, процесс индивидуализации (качественной представленности) личности, когда при стандартизации (алгоритмизации) условий саморазвивающаяся личность интегрирует (сообразно своим возможностям и способностям) специфический, неповторимый стиль успешности (или неуспешной) жизнедеятельности. Это происходит уже за счёт другого механизма личностного развития, который определяется концепцией феноменологии развития (автор — действительный член Российской академии образования В.С. Мухина) как единый механизм «идентификации — обособления» [2].

Суть действия данного механизма заключается в том, что благодаря идентификации (самоотождествления) и обособлению (выделения себя из общего) индивидуум, взаимодей-

ствую с другими людьми и социальными группами, в процессе разнообразной деятельности, избирательно, а главное — самостоятельно, формирует свою систему личностных смыслов и значений, содержательно наполняет своё самосознание личностно значимым опытом и действует сообразно этому опыту, который с возрастом получает своё воплощение в мировоззренческой позиции по отношению к себе и другим людям. Благодаря единому механизму «идентификации — обособления», по образному выражению Л.С. Выготского, «через других мы становимся самим собой» [3], становимся уникальной социальной единицей (личностью) [4], носителем существующих общественных отношений и одновременно индивидуальной свободы. Или, проще говоря, действие механизма развития «идентификация — обособление» выглядит следующим образом: **Я (субъект) — сам (самостоятельно) — благодаря другим людям (среда моего развития) — через разнообразные виды деятельности (познание, общение, деятельность самосознания и т.п.) — в зависимости от степени моей активности (самодейтельности) — становлюсь личностью (избирательно вбираю в себя общественный опыт) — управляю самим собой (своим опытом) и жизненными обстоятельствами (моей средой обитания и развития).**

Для того чтобы эта схема заработала, чтобы каждый взрослеющий человек стал со-

циально успешной, одобряемой обществом личностью, должна быть востребована, на наш взгляд, несколько иная парадигма управления образовательным учреждением. А именно:

— процессы педагогических воздействий (субъект-объектных отношений) и взаимодействий (субъект-субъектных отношений). Чтобы стать субъектом обучения, воспитания и развития, взрослеющий человек (школьник) должен стать объектом своей субъектности;

— процессы профессионального управления (научно обоснованного, проверенного практикой) и самоуправления, когда разнообразные ситуации развития формируют опыт управления самим собой;

— традиционные и инновационные способы не исключаются из арсенала управления образовательным учреждением;

— педагогику мероприятий и педагогику отношений не выносят за скобки инноваций и экспериментов.

Интегрированное управление — это синтез, оптимальное сочетание традиций и новаторства, постоянный диалог различных управленческих культур, допускающий педагогический плюрализм, сосуществование разнообразных приёмов и средств, отобранных по критериям эффективности воздействия на процесс обучения, воспитания и развития, объединённых единой целью. То есть созидание и культивирование субъектно-развивающей

среды образовательного учреждения.

Основные характеристики субъектно-развивающей среды образовательного учреждения. Научное определение любого явления, как правило, охватывает структуру, сущность, основные элементы, типологию, вид. В нашем случае сделать это непросто, поскольку в академических словарях отсутствует системное определение и характеристики такого явления, как **среда развития**. Поэтому обратимся к трудам психологов и педагогов, акцентирующих в своих исследованиях внимание на роли внешних факторов и среды в воспитании личности. Так, представители социогенетического направления (Моложавый С. С., Залужный А. С., Залкинд А. Б.) считали, что ребёнок на девяносто процентов — продукт средовых воздействий и лишь на десять процентов его поведение определяется инстинктами и, для того чтобы изучить ребёнка, достаточно проанализировать структуру его среды: какова окружающая среда, таковы структура личности и механизмы поведения. Учитель сможет сделать очень много, если он, исследуя экономические, политические, культурные факторы, использует их в воспитательных целях [5].

П.П. Блонский указывал, что причины моральной дефективности ребёнка следует искать в социально-экономических и педагогических условиях, в которых рос и развивался ребёнок. Он рассматривал проблему воспитания как проблему

среды и считал, что оздоровление среды является основой воспитательной практики. При этом исследователь подчёркивал, что ребёнок — не пассивный продукт среды, а активный её член: он живёт и действует внутри среды, подвергаясь влиянию со стороны среды и сам, в свою очередь, влияя на среду. Поэтому педагогическая наука должна изучать связь ребёнка с окружающей средой, связь его развития с развитием общества, а не одностороннее влияние среды на ребёнка без учета активности и реакций его [6].

О влиянии среды развития на ребёнка указывал и Л.С. Выготский: «Если поведение живого организма есть его взаимодействие с миром, система приспособительных реакций к среде, то изменение этой системы раньше всех сказывается на перерождении и смещении социальных связей и условий, в которых совершается и осуществляется нормальный процесс поведения». И далее: «Решительно все психологические особенности ... ребёнка имеют в основе не биологическое, а социальное ядро» [7]. Воспитание должно быть подчинено социальному, увязано с ним, как его составная часть. Он выступал против искусственной среды развития ребёнка, расходящейся с тем нормальным миром, в котором ему придётся жить: «нельзя атрофировать те силы ребёнка, которые помогли бы ему впоследствии войти в жизнь» [8]. И огромное влияние имеет аффект, побуждающий ребёнка на преодоление трудностей. Если эти трудности не

размагничивают ребёнка, не заставляют бежать от них, а активизируют его, они приводят ... к развитию» [9]. Соединение ребёнка со средой, по мнению Л.С. Выготского, имеет огромное педагогическое значение.

Безусловно, важными для педагогической практики остаются замечания Л.С. Выготского [10]:

об избирательности различных средовых влияний, так как у ребёнка имеется свойственная только ему форма реакции на те или иные средовые условия;

об установлении динамической связи между теми или иными моментами среды и той или иной линией развития ребёнка;

«развитие есть непрерывный самообусловливаемый процесс, где синтезированы влияния среды и наследственности»;

что не следует понимать «всякий новый этап в развитии ребёнка как новый продукт взаимного перекрещивания икс-единиц наследственности плюс игрек-единиц среды». Для чего должна быть раскрыта внутренняя логика самодвижения в развитии, взаимная обусловленность, связи, взаимосцепление отдельных моментов.

А. Анастаси [11] в свою очередь отмечает, что среда включает в себя сумму всех стимулов, на которые реагирует индивид с момента оплодотворения до смерти. Связь между наследственностью и средой лучше всего может быть описана как взаимодействие.

Это означает, что тот или иной фактор среды будет по-разному проявляться в зависимости от специфики наследственного материала, на который он действует, а тот или иной наследственный фактор будет по-разному проявляться в различных условиях внешней среды.

Мы могли бы продолжать цитирование и других авторских концепций, но нам важно, что при некоторых различиях их объединяет общая идея: исследование феномена образования во взаимодействиях с обществом и культурой; идея детерминированности воспитания и образования социокультурной средой и, наконец, рассмотрение образования как фактора стабилизации и развития этой среды.

Что касается характеристики основных составляющих субъектно-развивающей среды образовательного учреждения, то необходимо отметить следующие моменты.

Субъектно-развивающая среда — это атмосфера, которая окружает субъект, в которой он, по мнению С.Л. Рубинштейна, обнаруживается и проявляется, создаётся и созидается, а также определяется в своих действиях и актах творческой самостоятельности [12].

Это развивающая образовательная среда, побуждающая субъект к позитивной активности (субъектности) во взаимодействии с самим собой и окружающей действительностью. При этом формами активности (субъектности) являются разнообразные виды продуктивной самостоятельной деятель-

ности — познания, общения, самосознания и т.п.

Это среда, удовлетворяющая потребности развивающейся личности в безопасности и защите, признании и любви, самопринятие, самоуважение, саморукводство, самореализацию.

Это среда, способствующая формированию таких личностных черт характера, как самостоятельность, ответственность за собственную жизнь и жизнь окружающих, толерантность, соревновательность с самим собой.

Это интегративная и интегрирующая среда развития, признающая, транслирующая и культивирующая гуманистические цели — ценности образования в образ и стиль (уклад) жизни коллектива и личности: целостность, уникальность и неповторимость. Это среда, предоставляющая одновременно и формирующая нравственную культуру выбора в многообразных ситуациях самоопределения.

Это среда, критерием эффективности которой является позитивная динамика (успешность) развития на индивидуальном уровне, то есть когда интересуются не собственно результатом внешних воздействий, а продуктом самоизменений (взаимодействий) с учётом возрастных особенностей, позитивной изменчивости, незавершённости линий развития.

Это универсальная среда развития, базирующаяся на едином принципе природокультуросообразности, который предполагает и дифферен-

циацию, и адаптацию, и успешную интеграцию каждого в образовательном пространстве и в пространстве конкретного образовательного учреждения.

Это среда, ориентирующая взрослеющего человека на формирование умений и навыков сосуществования в постоянно изменчивых ситуациях жизни социума.

И, наконец, это специально организованная среда образовательного учреждения, в которой используются системные преобразующие формы, методы, приёмы, технологии и как образ (уклад) жизни, предусматривающие интеграцию взаимоотнославливаемых (учебной, воспитательной) частей в единый стиль жизнедеятельности образовательного учреждения. Созидание субъектно-развивающей среды — это весьма сложный, многоаспектный и многотрудный инновационный процесс управления развитием образовательного учреждения, который требует взаимодействия эффективной управленческой команды и профессионально выверенных действий педагогического коллектива, известного мужества в отказе от устоявшихся стереотипов и ответственности во имя будущности их учеников.

Для созидания субъектно-развивающейся среды необходимо, прежде всего, провести инвентаризацию имеющегося у образовательного учреждения педагогического опыта. Критически осмыслить и отобрать педагогические формы, методы, средства и технологии, направленные на культивирование

способов самостоятельности и самоуправления, которые способствуют разностороннему развитию обучающихся. В становлении их как самостоятельных субъектов жизнедеятельности.

Так, при инвентаризации учебных планов и программ следует в качестве приоритета избрать линию универсальности, которая может быть реализована за счёт отказа от использования (вплоть до старшей ступени школы), специализированных программ обучения. Каждый школьник до девятого класса, независимо от его способностей, интересов его родителей, должен получить стандартный уровень знаний, умений и навыков по всем образовательным областям, поскольку ранняя специализация ограничивает возможности взрослеющего человека в обогащении его познавательного репертуара, не готовит его к динамичным изменениям социально-экономической среды обитания. Только универсальная образовательная база повышает степень интеграции выпускников, гарантирует их социальную защищённость. Раннюю специализацию следует реализовывать в системе дополнительного внеурочного образования. На старшей же ступени обучения естественным и органичным будет введение специализированных курсов и программ, по выбору школьника.

Совершенствование образовательного процесса не следует рассматривать как огульную критику классно-урочной

системы обучения, признав её универсальной основой внедрения разнообразных способов и технологий передачи детям знаний, умений и навыков. Уроку как организационной форме учебных занятий, как показывает практика, нет достойной альтернативы. И какую технологию обучения мы бы ни стремились применить, следует признать, что урок остаётся базовой единицей организации и управления образовательным процессом. Эффективность же урока зависит не от избранной формы изложения материала, а от соблюдения психолого-педагогических закономерностей обучения, которые обеспечивает педагог-профессионал. Именно в классно-урочной системе обучения живёт универсальная педагогическая традиция, признающая ключевой фигурой школы учителя.

В образовательной среде нет альтернативы классу, социальному объединению детей, способствующему освоению позитивного коммуникативного и личностного опыта взрослеющего человека. Следовательно, в классно-урочной системе обучения заложены мощные основания для внедрения и использования любых управленческих педагогических новшеств.

Линия универсальности может быть реализована за счёт *интегрированных образовательных программ*, затрагивающих методологический, психологический, дидактический, валеологический и управленческий уровни жизни образовательного учреждения. Любое

локальное нововведение, используемое школой, должно быть сквозным, затрагивающим все стороны образовательного процесса — и обучение, и воспитание, и развитие. Вот поэтому каждому нововведению должна предшествовать всесторонняя экспертиза, следующая:

а) соответствие новшества заявленным и реализуемым программным целям и задачам коллектива — **методологический уровень**;

б) позитивность влияния на индивидуальную успешность детей и взрослых (педагогов, родителей) — **психологический уровень**;

в) процессуальную и технологическую обеспеченность приёмами и способами его реализации — **дидактический уровень**;

г) позитивность влияния новшества на укрепление здоровья (физического, психического, нравственного и т.п.) — **валеологический уровень**;

д) оптимальность затрат и усилий коллектива при внедрении новшества — **управленческий уровень**.

Если по одной или нескольким позициям заявленное нововведение не соответствует данным критериям, то следует отказаться от его использования.

Линия универсальности не исключает культивирования в образовательной среде школы многообразия способов удовлетворения и обогащения потребностей взрослеющего человека. Речь идёт о том, чтобы в организованной образователь-

ной среде, где используются правильно подобранные способы обучения и воспитания, каждый школьник мог обрести опыт самопознания и самооценки сильных и слабых сторон своего характера и на этой основе приступить к реализации индивидуальной программы успешной самореализации. Следовательно, школа должна создавать условия для конструирования различных вариантов будущего для своих подопечных за счёт формирования у учащихся культуры выбора (приобретённого в разнообразном опыте взаимодействия с самим собой и окружающим миром). Культура выбора исключает ситуации самоотказа ребёнка от того, что в данное время у него не получается. Напротив, побуждает его к преодолению недостатков, формировать, выковывать позитивные черты характера, вырабатывать стойкость, выносливость, решительность, ответственность за выбранную линию жизни. Пока же в педагогической практике мы наблюдаем обратное явление, когда дифференциация и специализация ребёнка осуществляются за счёт отказа от тех образовательных областей, в которых у него в данный момент появились трудности. И постепенно, от класса к классу, мы теряем не только отличников и хорошистов, но и губим веру ребёнка в свои возможности и силы, формируем поколение хлюпиков, возможно, предающих свои мечты.

Миссия (предназначение) школы как раз и заключается в укреплении душевных и нравст-

венных сил взрослеющего человека, создавая условия преобразующей самостоятельности ученика. Следовательно, сегодня должна быть востребована **педагогика самоосознания и самоосуществления**, педагогика отношений, где каждый способ, приём или средство, каждое управленческое решение должны стимулировать и побуждать в школьнике стремление к преодолению собственной ограниченности, избавление от комплексов неполноценности, пассивности, духовного прозябания.

Решение упомянутых системных задач невозможно представить без подлинного соавторства, включённость каждого педагога в процессы управления нормативными изменениями в школе. Соавторство предполагает использование профессионального опыта учителя при переходе на преподавание новой педагогической технологии. Учителю предоставляется возможность самому определить, что из имеющегося у него профессионального репертуара устарело, а что ещё может эффективно использоваться в процессе внедрения новых концепций обучения и воспитания.

Соавторство немыслимо без опоры на системный рефлексивный анализ происходящих изменений в профессиональном опыте учителя. Решение возникших педагогических проблем и трудностей при внедрении новой педагогической технологии. При этом речь идёт не об обвинении в неэффективности и в связи с этим

отрицании новой практики как таковой, а о том, как выявленный недостаток, противоречие между старыми знаниями и новой педагогической реальностью разрешить в пользу растущего мастерства учителя и познавательных возможностей учеников.

Открытость опыту коллег — норма, которая предусматривает обогащение управленческого арсенала средств созидания субъектно-развивающей среды школы. Мы допускаем и считаем возможным наличие в управлении образовательным учреждением элементов заимствования и эклектики. В педагогической практике всё, что идет на благо ребёнка, что способствует его успешному обучению, нравственному воспитанию и личностному развитию, всё, что экспериментально апробировано, — имеет право на существование в образовательном процессе. Особенно если речь идёт об управлении учебным процессом. На учебных занятиях не должна господствовать монокультура преподавания, один и тот же педагогический метод. В управленческом, а следовательно, методическом репертуаре учителя должно присутствовать многообразие приёмов и средств эффективного обучения. Ведь доказано, что учитель-профессионал отличается от непрофессионала, прежде всего, количеством используемых им в своей обыденной повседневной практике приёмов и способов эффективного обучения. На собственном опыте разработки и внедрения технологии индиви-

дуально-ориентированного способа обучения (ИОСО) мы убедились, что заимствование способов и средств из других технологий обогащает учителя и его подопечных. Поэтому на учебных занятиях в «ИОСОшных классах» можно видеть приёмы и методы из коллективного способа обучения (КСО), из авторских методик Шаталова, Ильина, Лысенковой и т.п.

Открытость иному опыту в развитии образовательного учреждения вне зависимости от его концепции, программы, избранной технологии приносит только пользу. Поэтому в наших школах востребованы психоразвивающие методики В.С. Мухиной, И.В. Дубровиной, И.С. Якиманской, здоровьесохраняющие методики В.Ф. Базарного, новая дидактика В.К. Дьяченко, формы и методы нравственного воспитания Н.Е. Щурковой и М.И. Шиловой, способы эффективного управления Т.И. Шамовой. Любое педагогическое открытие, хотя бы на уровне приёма или средства эффективного развития, обретает право на прописку в любом образовательном учреждении.

Большинство технологий оказались невостребованными школой потому, что их навязывали учителю, который вынужден был отказываться от собственного опыта в угоду конъюнктуры «текущего момента» и работать в чуждой монокультуре. Понятно, что насильственное освоение новаторских приёмов не может дать того эффекта, на который рассчитывал автор разработки. Здесь нужны партнёрские отношения, а не диктат.

Поэтому так велика роль управленческого заказа, призванного гармонизировать интересы всех сторон, занятых освоением новых форм обучения: авторов методик, педагогического коллектива, управленческого звена и, разумеется, учащихся.

Управленческий заказ на новое качество образования предполагает организацию защиты школы от произвола экспериментаторов, соискателей научных титулов, карьеристов от педагогики. Только в условиях защищённости возможно создание субъектно-развивающей среды образовательного учреждения. Однако анализ управленческой практики показывает, что защищённость педагогов и детей не является приоритетным в деятельности руководителей педагогических коллективов. Зачастую школьники подвергаются педагогическому произволу, который чрезвычайно многообразен: от внезапного вызова к доске и удаления из класса до непомерного объёма домашних заданий...

Едва ли в таких условиях возможно плодотворное освоение новаторских программ. В лучшем случае такая педагогическая среда способна репродуцировать ежегодный выпуск среднестатистических учащихся средней школы... Гарантией полнокровного, органичного развития школы и её воспитанников, на наш взгляд, может служить система норм — требований к педагогам, оформленных в локальных актах образовательного учреждения: в уставе, правилах внутреннего распорядка, должностных инст-

рукциях, в жёстком контроле их соблюдения со стороны не только администрации, но и общественных институтов школы.

Нормы должны оградить детей не только от педагогической бестактности и произвола, но и перегрузок, стоять на страже единого орфографического режима, психолого-дидактической атмосферы урока.

Соблюдению заказа на безопасность и защиту может содействовать система контроля, когда в ней будут правильно расставлены акценты, побуждающие педагогов к соблюдению правил, установленных в коллективе. Поэтому предметом анализа, на наш взгляд, должны стать вопросы перегрузки учащихся, соблюдения правил.

Соблюдение единых правил — требований — полдела. Нормы должны создать условия, побуждающие каждого педагога к профессиональному самосовершенствованию. Подход стимулирующего управления может реализоваться через различные формы и методы, включающие педагогов в инновационные процессы. Мы убедились на собственной практике, что позитивных изменений при внедрении педагогического новшества можно достичь в том случае, если в процесс вовлечён весь педагогический коллектив, а не отдельные учителя. Включённость каждого члена коллектива в инновационные процессы можно реализовать через управленческие действия, которые мы определяем как «самоказ педагога», когда через определённые

формы и методы педагог самостоятельно формулирует для себя программу своего профессионального самосовершенствования в рамках той концепции и программы развития, которые реализует образовательное учреждение. Сформировать субъектно-развивающую среду образовательного учреждения без распределённой ответственности невозможно. Несказанно трудно управлять коллективом, в котором чётко не определены не только задачи и функции каждого педагога, но и сферы персональной ответственности за результаты деятельности. Как правило, в таких учебных заведениях ощущается дефицит реализма и самокритичности. Здесь принято обвинять государство, общество, родителей, детей, но только не себя. В плохом усвоении образовательных программ мы виним прежде всего учащихся, а не учителей, которые непрофессионально исполняют свои обязанности...

Поэтому мы настаиваем на распределённой ответственности: чтобы каждый член коллектива, зная пределы своих полномочий, мог свободно, без оглядки на управленческую вертикаль реализовать свой творческий потенциал. Распределённая ответственность имеет несколько управленческих аспектов. Мы остановимся лишь на характеристике тех из них, которые касаются управления инновационными процессами.

На федеральном и региональном уровнях, как представляется, целесообразно отказаться от практики повальной

защиты концепций и программ развития. Это связано, прежде всего, с выстраиванием и сохранением единой государственной образовательной политики, определением сфер ответственности за её реализацию между субъектами учебно-воспитательного процесса. На федеральном уровне вырабатываются концепции развития образования в целом, на уровне регионов — программы реализации концепций развития, на муниципальном и уровне образовательного учреждения — планы реализации концепций и программ развития. Оптимальность данного подхода, прежде всего, заключается в том, что органы управления образованием и педагогические коллективы школ избавляются от псевдотворчества и в рамках своих полномочий несут ответственность за реализацию единой образовательной политики.

На уровне научно-методического сопровождения и управления разработкой, экспериментальной апробацией и внедрением инновационных практик образования мы рекомендуем использовать подход, успешно реализуемый в системе общего образования Красноярского края — инновационные комплексы. В настоящее время в крае действуют три инновационных комплекса по разработке и внедрению новых образовательных технологий обучения, воспитания и развития — коллективного способа обучения, индивидуально-ориентированного способа обучения, развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдо-

ва. Каждый инновационный комплекс — это научно-внедренческий коллектив с лабораторией краевого института повышения квалификации, пилотными, экспериментальными и тиражирующими площадками, систематически функционирующими курсами повышения квалификации, семинарами, конференциями, консультациями, на которых педагогической общественности сообщают о диагностических срезах эффективности внедряемых в практику новых способов обучения, воспитания и развития. Действуя в режиме обратной связи, научные руководители и методисты краевых инновационных комплексов передают свои новаторские разработки в пилотные учреждения образования, которых, как правило, в каждом комплексе не более трёх. После получения первых результатов, доказывающих эффективность нововведения, технология апробируется на экспериментальных площадках школ различного типа (городских и сельских, гимназиях). Затем в дело вступают тиражирующие площадки, внедряющие новый опыт. При каждом комплексе действует общественная организация — педагогическая ассоциация, объединяющая в своём составе учителей, работающих в русле разрабатываемой образовательной практики. Такой вариант управления инновационными процессами доказал свою эффективность и результативность масштабности включённости образовательных учреждений края. Сегодня, шесть лет спустя

после начала эксперимента, индивидуально-ориентированная система обучения (ИОСО) вовлекла в свою орбиту 50 образовательных учреждений различного типа и свыше 1000 учителей, прошедших курсы повышения квалификации и успешно использующих технологии ИОСО в собственной практике. Таким образом, распределённая ответственность наделяет учителя инновационного комплекса правами подлинного субъекта образовательного процесса и в стенах школы, и за её пределами.

Наша методика управления инновационными процессами может быть реализована как на федеральном, так и региональном уровне. Каков алгоритм её освоения? На уровне министерств и управлений образования (по определённым критериям) проводятся конкурсы проектов, в которых принимают участие научно-исследовательские коллективы и учёные, работающие на профессиональной основе в системе Российской академии образования, в педагогических университетах и институтах, в институтах повышения квалификации педагогических кадров, доказавших эффективность пилотной апробации своих новшеств. Победителям проектов предоставляют управленческие и материальные ресурсы, позволяющие организовать научно-методическое сопровождение; переобучение и повышение квалификации педагогических кадров, вести издательскую деятельность; развёртывать экспериментальные и про-

пагандистские центры на базе школ различного типа в регионах и т.д.

Мы думаем, что в данной управленческой тактике будут заинтересованы не только учёные — педагоги, которые, как правило, не имея достаточных организационных и материальных средств для внедрения в массовую практику своих открытий и технологий, вынуждены ограничивать себя только агитирующей деятельностью, но и управленцы.

Что касается использования управленческой позиции распределённой ответственности на уровне образовательного учреждения, то здесь не может быть универсальных рецептов

воплощения, так как каждая школа имеет свою специфику. В условиях внедрения новых технологий и эксперимента допускается перераспределение управленческих полномочий. Так, на уровне управленческой команды следует осуществить ревизию используемой практики повышения квалификации и профессионального совершенствования, оптимизировать затраты труда и времени педагогов, переложить ответственность за профессиональный рост на самого учителя. Сила инерции велика и поэтому трудно сразу отказаться от проведения тематических педагогических советов, от методических объединений и кафедр, от

бесконечного количества назидательных совещаний... Сам факт их существования в планах работы образовательного учреждения позволяет заявлять контролирующим органам о том, что с повышением квалификации педагогов школы всё в порядке... Но так ли это?

И что можно предложить взамен шаблонных форм совершенствования педагогического мастерства? Преобразующее управление, управленческий заказ, соавторство, открытость опыту коллег, распределённой ответственности, наконец, что создаёт опосредованные условия, побуждающие учителя к профессиональному самосовершенствованию.

Литература

1. Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. С. 147.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. М.: Издательский центр «Академия». С. 83—96.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. В 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 144.
4. Мухина В.С. Указ. соч. С. 56—58.
5. Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. М., 1991. С. 7—8.
6. Блонский П.П. О некоторых встречающихся у педологов ошибках // На путях к новой школе.
7. Выготский Л.С. Указ. соч. С. 70
8. Выготский Л.С. Там же. С. 111.
9. Выготский Л.С. Там же. С.127.
10. Выготский Л.С. Там же. С. 309—310.
11. Анастаси А. Дифференциальная психология // Психологии индивидуальных различий /Под ред. Ю.Б. Гипперейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеРО, 2000. С. 13—19.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 283.