

ЛИДЕРСТВО – ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ

Ольга Григорьевна Марчукова,

*старший преподаватель Тюменского областного государственного
института развития регионального образования*

• управленческая эффективность • рынок и образование • профессионал-
хозяйственник • руководитель-лидер • лидерские качества

Работая с руководителями образовательных учреждений на курсах повышения квалификации, я испытываю особый интерес к аудитории, желание, что называется, поближе познакомиться. Особенно с теми директорами школ, чей стаж работы более 20 лет. Они мотивированы, критичны, конструктивны в подходах к обучению, у них взвешенные высказывания, грамотная профессиональная речь, развитый кругозор, они эрудированы, у них богатейший опыт работы. Именно этот опыт (который отнюдь не сумма лет в кресле директора, а только так, как определил А.С. Пушкин, — «сын ошибок трудных») проявляется в ходе занятий и дискуссий, сформировал стойкое убеждение в том, что директор школы должен оставаться директором. Это означает только одно: не должен российский руководитель образовательного учреждения жить «на потребу дня», изменять своему призванию, следовать моде на «эффективных менеджеров». А призвание его всегда соответствовало высокой цели образования — «творение человека» (В.И. Загвязинский).

Популярная же ныне установка, возведённая чуть ли не в аксиому: менеджерская подготовка способна

существенно повлиять на эффективность деятельности руководителя образовательного учреждения, — весьма сомнительна.

Основание для этого более чем серьёзное: может ли школа получить значимые результаты в своей основной — образовательной деятельности, если директор школы исключён из неё как субъект деятельности и по сути отлучён от непосредственного управления ею? Как реально руководитель может помочь учителю, если подавляющее большинство современных директоров школ не ведёт уроки, не имеет классного руководства, не участвует в работе методических объединений? Эта тенденция начинает распространяться и на заместителей. Всё чаще завучи становятся освобождёнными как от управления классным коллективом, так и от ведения уроков. Нет необходимости уточнять основное содержание деятельности администрации образовательного учреждения. Это сделано многократно. Очевидно, что деятельность эта связана с компенсацией «менеджеризма» в отношении школы (детского сада, училища и т.д.), упорно навязываемого беспомощными министерствами в стремлении переложить на женские плечи наших руководителей всю полноту ответственности — от содержания зданий до заключения

крупных сделок, от определения содержания образования до ответственности перед обществом за его качество, от необходимости научить и накормить ребёнка в безработной деревне до обеспечения конкурентоспособности образовательных услуг.

Любопытно, что в потоке выступлений и документов новейшего времени, регламентирующих изменения в жизни образовательного учреждения, в качестве обоснования предлагаются результаты скрупулёзных анализов общемировой и европейской практики. Создается впечатление, что К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, П.Ф. Каптерев перестали быть достоянием мировой системы образования! Иначе чем объяснить, что замалчивается и не исследуется потенциал учения о коллективе А.С. Макаренко, игнорируется практика В.А. Сухомлинского, его убеждение в ведущей функции воспитания в деятельности директора школы? Ответ напрашивается сам собой: и А.С. Макаренко, и В.А. Сухомлинский были в первую очередь педагогами, учителями. Создав передовую образовательную практику, они уже потом, во вторую очередь, озаботились вопросами эффективной управляемости образовательного процесса.

Однако для наших реформаторов «нет пророка в своём отечестве» и надежды на обновление школы возлагаются на достижения западной культуры. Эти «достижения» замечательно охарактеризовал американский исследователь В.А. Критсонис, обращаясь к деятельности руководителя в образовательных учреждениях США: «Эрозия моральной восприимчивости, поразительная распространённость неэтичного поведения и постыдно низкого уровня рабочих стандартов быстро становятся типичными для американского делового мира. В результате этой эрозии качества обучения и принятия заниженных стандартов деятельность руководителя образовательного учреждения чаще всего оценивается в отрицательных терминах — по отсутствию того вреда, который она могла бы причинить».

Какая острая необходимость заставляет упорно внедрять рыночные механизмы в образование? В чём первопричина? Может быть, в стремлении государства сделать образование автономным от себя и перестать участвовать в воспроизведении человеческого капитала? Согласно новым требованиям к квалификации, и руководитель и заместители руководителя образовательного учреждения обязаны иметь высшее образование по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом» и стаж работы на педагогических или руководящих должностях не менее 5 лет. Соединим эти требования с призывом привлекать в школу неспециалистов и спрогнозируем возможные последствия. В сельские школы преподавать химию и биологию придут безработные агрономы. Проработав пять положенных лет и пройдя дополнительную профессиональную подготовку в области менеджмента и экономики, они становятся директорами и завучами. И можно смело утверждать — не будут испытывать затруднений, как соединить рынок с образованием. Поскольку знакомство с основами педагогической деятельности менеджмент не предполагает, равно как и с методикой преподавания предмета, возрастной психологией, теорией воспитания и т.д. Современные руководители — люди новой формации. Усвоив основное требование — получать прибыль от деятельности, школы без труда внедряют в школьную практику премудрости рыночных «университетов». В результате мы увидим портрет Адама Смита рядом с портретами А.П. Чехова и Ф.М. Достоевского, кассовый аппарат на учительском столе и на доске объявлений в школе — перечень нерентабельных образовательных услуг, детей, программ, учителей планируемых к исключению и увольнению...

Опыт работы руководителей убеждает: лёгкой жизни в образовании не было никогда. Образовательные реформы следуют

в нашей стране с удивительным постоянством. Но в прежние времена, чего бы эти реформы ни касались, они имели чёткое и последовательное научное обоснование, многократную экспериментальную апробацию, итоговый анализ эффективности и воплощение в жизнь учителями под руководством методистов и в тесном сотрудничестве с наукой. Директора школ даже спустя десятилетия принимают и профессионально говорят о теории оптимизации Ю.К. Бабанского, о проблемном обучении М.И. Махмутова, об интегрированном уроке, учебно-производственных комплексах. Вывод очевиден: прежде чем повсеместно внедрять нечто новое в практику, государство (в лице профессиональных институтов) добивалось понимания на местах и сопровождало процессы адаптации к новой системой распространения передового педагогического опыта, проблемных курсов повышения квалификации, чётких алгоритмов действий. Самостоятельность и инициативность в таких жёстких условиях были, может быть, и затруднены, но не приводила к свободному вселенскому педагогическому хаосу, что началось в 90-е годы.

Современная ситуация в управлении образованием изменилась до уровня «наоборот». Государство, сохраняя за собой и постоянно наращивая функции контроля и надзора, практически не участвует в определении ориентиров и критериев развития образования. Все вновь появляющиеся документы — проект Федерального закона РФ «Об образовании», инициатива «Наша новая школа», «Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект» — грешат размыванием конкретных показателей качества образования, деятельности школы и её руководителя. Обретённая свобода «образовательной организации» в выборе стратегий развития, проектировании портфеля образовательных услуг и «деятельности, приносящей доход» оборачивается потерей не только конечных целей воспитания и обучения, но и собственно предназначения образовательного учреждения. Свобода превращается в вольность. И если за всю историю своего существования основной функцией школы (детского сада, училища, института и т.д.) было выполнение политики государства в области обра-

зования, то сегодняшний статус «образовательной организации» определяет самостоятельность не только экономическую (в выборе способов привлечения дополнительного финансового обеспечения и его источников), но и политическую (идеология, ценности образования, определение стратегических перспектив, содержание и качество образования, востребованность результатов образования обществом завтрашнего дня и т.д.).

Конечно, отрадно, что государство настолько доверяет учителям школ и уверено в том, что они испытывают потребность только в пище духовной. Однако здравый рассудок подсказывает, что в условиях, когда почти 50% работающих учителей — это люди пенсионного (17,8%) и предпенсионного возраста (32,1%), а значит, недалёк тот день, когда они покинут образовательные учреждения, радоваться полной самостоятельности школ, по меньшей мере, преждевременно и неосмотрительно¹.

Эти доводы отнюдь не означают, что у современных руководителей образовательных учреждений должна отсутствовать подготовка в области менеджмента и экономики. Напротив, такая подготовка необходима, должна вестись повсеместно и финансироваться государством. Объективная оценка показывает: менеджер образования способен профессионально осуществлять процессы управления школой адекватно социально-экономическим условиям перехода к рыночным отношениям. Он знает и понимает, как обеспечить позиционирование образовательного учреждения в конкурентной среде, ориентирован на удовлетворение социального заказа и потребностей общества в содержании и качестве образования.

¹ См. об этом подробно в статье: Клячко Т.Л. Образование в России: проблемы и тенденции развития. НО. 2010. № 10. С. 43–51.

Но менеджерская подготовка, по нашему убеждению, должна следовать только после определённого времени работы в должности директора школы или его заместителя и иметь педагогическую целенаправленность. Определяется это особенностью развития профессиональной компетентности российского руководителя образовательного учреждения. Ретроспективный анализ выявляет, что развитие его профессиональной компетентности осуществляется за счёт **приращения** новых содержательных областей и включения новых видов деятельности (функций). Подтвердим это краткими характеристиками статусного положения руководителя школы.

В послереволюционный период его целевая деятельность была связана преимущественно с ресурсным обеспечением её жизнедеятельности, позиционировался он как непрофессионал-«хозяйственник».

В период со второй половины 1930-х гг. до конца 1950-х гг. получили распространение идеи А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского о «главной» роли руководителя как «учителя учителей», руководитель оценивался прежде всего по результатам педагогической деятельности школы как руководитель-педагог.

В последующем — до начала 1980-х гг. — он становится администратором-исполнителем должностных обязанностей в соответствии с едиными нормативными требованиями.

Реформирование системы образования и последовавшие за этим изменения в правовом поле деятельности, начиная со второй половины 1980-х гг., определили целевую деятельность современного руководителя образовательного учреждения как управленческо-педагогическую, требующую профессиональной подготовки. Руководитель позиционируется как менеджер.

Однако уже в начале 1990-х гг. учёные высказали сомнение в достаточности профессиональной компетентности менеджера для развития современного образовательного

учреждения. Так, например, В.С. Лазарев и М.М. Поташник указывают: «Освоение роли менеджера необходимо, но, увы, ещё недостаточно для успешного руководства развивающейся школой. Ей нужен не просто менеджер, а лидер»².

В наше время речь идёт о становлении новой позиции — «руководитель-лидер». Объясняется это тем, что лидерство руководителя (организационное лидерство) связывается со способностью управлять функционированием и развитием образовательного учреждения в условиях неоднородной, слабопредсказуемой и интенсивно меняющейся среды. Руководитель образовательного учреждения, компенсирующий негативизм реальности и обеспечивающий достижение качества образования, соответствующего прогнозируемому будущему, в научно-практических исследованиях и публикациях последнего десятилетия выступает как лидер преобразований.

Исследования потенциала организационного лидерства руководителя в западной науке предопределено, во-первых, более чем вековым изучением лидерства как процесса социального взаимодействия людей в организационном контексте, во-вторых, истощённостью потенциала менеджмента в обеспечении эффективности организации. Лидерство всё чаще оценивается не как эффективный менеджмент, но как его альтернатива, антипод.

Особенностью исследования лидерства в отечественной науке стало то, что велось оно преимущественно в русле социальной психологии, а **не в теории управления**, как в западной науке, да и началось значительно позднее — только в конце 1960-х — в 1970-е годы. Природа лидерства сводилась к неформальному статусу и противопоставлялась официальному руководству. Господствующие идеологемы сводили исследования

² Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995.

лидерства к внутригрупповым взаимоотношениям. Результатом этого стала психологизация феномена и «уход» от его социальной природы. Некоторые современные авторы по неизвестным причинам предпочитают умалчивать (или не знают?) о весомых результатах, полученных советскими учёными. Не останавливаясь на том, что сформировалась научная школа политического лидерства Г.К. Ашина, в том числе изучавшая с позиций критического анализа западные концепции (1960–1980-е гг.), отмечу, что правомерно говорить как минимум о двух направлениях в изучении лидерства, — Б.Д. Парыгина (Москва) и Р.Л. Кричевского. Она взрастили замечательную плеяду учёных-психологов и получили экспериментально подтверждённое знание о ролевой дифференциации лидерства, его динамике, структуре и т.д.

Традиционно в российском образовании сформировалось представление о лидерстве, как о явлении выдающемся, определяющем ведущее положение личности в ряду других. Характеризуя руководителя как лидера образования в 1960–1980-е годы, учёные и практики имели в виду прежде всего его организаторские способности и неординарные личностные качества. Лидер ассоциировался с образом вожака, зачинщика, инициатора, реформатора, генератора идей. Выделялся лидер определённой свободой мышления, инициативной раскрепощённостью, способностью иметь собственную точку зрения и готовностью её отстаивать. В условиях тоталитарного государства право иметь свою точку зрения, в чём-либо идущую вразрез с официальной или опережающую время, опиралось на очень серьёзную аргументацию как с позиции науки, так и с позиции практической целесообразности и перспективности. Может быть, поэтому фигура лидера являла собой пример руководителя блестяще образованного, нестандартно мыслящего, идущего в авангарде передовой педагогической практики. При этом настолько реально передовой, что необходимость сравнивать её с какой-либо другой не возникала. Естественно, руководитель, не умеющий **просто и заразительно** рассказать людям о своей идее (Ю.А. Конаржевский говорит о заразительности как основном качестве руководителя), как лидер не осознавался. Опыт работы лидеров-руководителей в профессиональной

среде исследовался, а в обществе их имена знали даже люди далёкие от педагогики — это А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, Л.И. Мильграм, В.А. Караковский, Е.А. Ямбург и другие). Лидерами таких руководителей не называли, поскольку в период советской истории лидерство рассматривалось, как буржуазное явление, чуждое духу коллективизма и потому нам не свойственное, лидером мог считаться только глава государства.

Обобщив результаты деятельности лидеров современной школы Е.Л. Рачевского, Е.А. Ямбура и других и проведя опрос в среде специалистов органов управления образованием, системы повышения квалификации, мы попытались охарактеризовать деятельность современного руководителя образовательного учреждения в категориях науки управления. Руководитель образовательного учреждения, **осуществляя лидерство:**

- управляет с позиций будущего, в организации учебно-воспитательного процесса ориентируясь на уровень, содержание и качество образования, востребованное обществом завтрашнего дня, стремится к созданию условий, удовлетворяющих потенциальные образовательные потребности;
- инициирует инновационно-образовательную деятельность в образовательном учреждении, проектирует концептуально-стратегическую базу управления, интегрирующую цели и ценности работников с целями и ценностями образовательного учреждения и далее — с целями и ценностями общества через микросоциум.

Основа лидерства руководителя образовательного учреждения — социальная направленность его преобразующей деятельности, видение перспективы — дальновидность, прогностичность принимаемых решений, содействие развитию и вовлечение субъектов образовательной деятельности в управление школой.

По результатам исследования считаем возможным так определить лидерство руководителя образовательного учреждения: лидерство — процесс социального взаимодействия руководителя как субъекта управленческой деятельности и субъектов образовательной деятельности, реализующийся посредством стратегически ориентированной управленческой деятельности, направленной на развитие образовательного учреждения в условиях нестабильности и непредсказуемости среды.

Анализ деятельности руководителей-лидеров и мнения экспертов дают возможность описать содержание этой деятельности посредством таких функционально-ролевых характеристик:

- роль «специалист» предполагает профессиональную компетентность руководителя школы в управлении её развитием, реализуется в стратегической и инновационно-образовательной функциях;
- роль «организатор» — способность мотивировать коллектив к выполнению поставленной задачи, реализуется посредством создания команды и творческого коллектива;
- роли «учитель» и «наставник» отражают педагогическое содержание в обучении коллег поддержке, помощи, передаче им профессионального опыта, реализуются в ценностно-формирующей и обучающей функции.

Структуре лидерской компетентности руководителя образовательного учреждения свойственно единство когнитивной, деятельностной, социальной и интерактивной компетенций.

Когнитивная компетенция включает знания и умения в области управления развитием образовательного учреждения: государственно-общественную модель управления образованием, особенности стратегического, маркетингового, ресурсного, программно-целевого

подходов к управлению школой, организацию инновационно-образовательной деятельности и другие умения.

Деятельностная компетенция включает знания и умения в области использования инноваций в практической деятельности: стратегический анализ среды, проблемно-ориентированный и ресурсный анализ деятельности школы, анализ маркетинговой среды, стратегическое планирование, социальное партнёрство и другие виды деятельности.

Социальная компетенция включает знания и умения в реализации принципов общественного участия в управлении образовательным учреждением и его открытости: вовлечение субъектов образовательного процесса в решение вопросов жизнедеятельности школы.

Интерактивная компетенция включает знания и умения в организации интерактивного взаимодействия субъектов образовательной деятельности: организацию командных форм работы, развитие коллегиальности и т.д.

Деятельность современного руководителя имеет полифункциональный характер, из неё нельзя вычленять какое-то одно содержание в ущерб другим — это приведёт к стагнации образования и крайне негативным последствиям в понимании роли руководителя в управлении развитием образовательного учреждения. Новый век — век кризисов — исторически предопределил необходимость исследовать становление современного российского руководителя школы как лидера, развитие профессиональной компетентности которого включает последовательное овладение компетенциями руководителя, администратора, менеджера, лидера. Формирование и развитие профессиональной компетентности руководителя должны сохранять главенствующее положение. **НО**