

# Причины авторитарности российских директоров

*Анатолий Георгиевич Каспржак,  
Наталья Витальевна Исаева*

## «Историческая память» и зависимость от предыдущего опыта развития

Истоки директивного стиля управления, присущего российским директорам, кроются, по нашему мнению, в бытующих в стране представлениях о роли директора школы. Анализ нормативной базы показывает, что, начиная с 30-х годов XX века и вплоть до завершения советского периода, директору отводилась роль «инспектора». Он — директор школы — контролировал выполнение решений вышестоящих организаций. Причём, что важно, свыше задавалось не только ЧТО, но и КАК должны были делать учитель и ученик, задавался стандарт их поведения.

Приход к модели директора-приказчика, мастера производственного цеха, который осуществляет оперативное управление: подбирает средства для решения «спущенной сверху» задачи, учитывая имеющиеся ресурсы, ситуацию, был осознанным. Исторически вертикальная модель пришла на смену сверхдемократической схеме управления романтической советской школы 1920-х, в которой управление образовательными организациями находилось в руках «школьных коллективов». В разнообразные советы, которые реально управляли образовательными организациями, входили абсолютно все представители школы, включая и учеников. В новой модели школы была предпринята попытка отказаться от традиционной «школы знаний»: были упразднены все старые методы обучения. Это было поистине инновационным действием, сутью которого являлась попытка противопоставить традиционной, во многом формальной, школе технологию активных методов («исследовательский», «проектный»). Советская школа 1920-х годов становится «самой передовой в мире по методике преподавания и формам управления»<sup>1</sup>. Однако успехи новой школы, связанные с неадекватно поставленными задачами, уровнем квалификации школьных работников, не были столь сомнительными, как ожидалось. Экспериментальный хаос испугал власть, и советская школа постепенно начала мигрировать в сторону дореволюционного прототипа. Уже в 1930-е годы самоуправление сменяется иерархической системой подчинения во главе с директором, «...была восстановлена классно-урочная система, введено единообразие в содержание образования, формы и методы преподавания, воспитательную работу, когда в школы были внедрены партийные, профсоюзные, комсомольские, пионерские — квазиобщественные, а по сути — административно-командные и карательные, органы»<sup>2</sup>. Вводятся единые для всей страны учебные планы и учебники. Новые программы, составленные в 1930-е

<sup>1</sup> Геллер М.Я. Машина и Винтики: история формирования современного человека / М.Я. Геллер. — М.: МИК, 1994. — 336 с.

<sup>2</sup> Каспржак А.Г., Левит М.П. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. — М.: МИРОС, 1994. — 144 с.

годы, отличаются от прежних гораздо большей детальностью. Методисты стремятся теперь регламентировать каждый шаг учителя. Кроме того — устанавливался единый для городов и сёл, расположенных по всей территории СССР, единый учебный год, вводятся единые требования к расписанию учебных занятий, которое сопровождается сокращением объёма учебной нагрузки, окончательно изживаются последствия педагогического экспериментирования. И, наконец, в 1936 году вводится единая форма для школьников. Основными принципами становятся: безальтернативность и чрезмерная унификация принципов, содержания и организации учебного процесса; отказ от дифференциации в обучении; отход от педагогических нововведений и исканий; жёсткое администрирование; регламентация всей школьной жизни<sup>3</sup>. Только такая консервативная школа, по мнению высшего руководства страны, могла обеспечить воспитание «своих учащихся в духе коммунистической морали»<sup>4</sup>, пополняя ряды «культурных советских рабочих». Директор в такой системе стал контролёром за тем, чтобы учебный процесс не отклонялся от единого плана, что по замыслу гарантировало обеспечение качества и нужных результатов.

Итак, к концу тридцатых годов формулируются базовые принципы советской школы, которые оставались неизменными от раннего сталинского времени до горбачевской перестройки. Как следствие, в школу возвращается классно-урочная система, которая становится единственной. Роль директора в школе и учителя в этих условиях становится доминирующей, учитель — источник знаний, директор — руководитель. Учитель ставит отметки и пишет на учеников характеристики, которые подписывает директор.

Ситуация резко меняется в последние годы советской власти, когда директор школы из человека, который отвечал перед государством за всеобщее обучение детей и за качество обучения и воспитания, превращается в «хозяйственника», который теперь отвечает и за общее функционирование школы в терминах управления организацией. С контроля над образовательным процессом он переориентируется на обеспечение высоких результатов: на школу возлагается ответственность за состояние здоровья учащихся, растут требования к качеству предоставляемой образовательной услуги, условиям её реализации. Процесс расширения сферы ответственности школы (она по-прежнему отвечает за свою деятельность перед государством) связан с получением ещё одного полноценного заказчика — родителя. Директор российской школы начинает осваивать новые для себя обязанности, связанные с идущим процессом институализации школы, ищет варианты придать руководимой образовательной организации своеобразие. Однако он — директор — продолжает ориентироваться в выборе образовательной стратегии школы на сигналы, которые идут сверху, не замечая появления нового заказчика, которым является семья ученика. Из этого следует, что директор российской школы ощущает себя, скорее, элементом крупной системы (образования), которая демонстрирует ему иерархические образцы управления, а не руководителем самостоятельной организации, которая требует учёта интересов всех заинтересованных в деятельности школы участников (семью, местное сообщество). В какой степени это относится лишь к отечественному руководителю школ — задача отдельного исследования. Однако

<sup>3</sup> Гуркина Н.К. История образования в России (X–XX века): учеб. пособие. — СПб.: ГУАП, 2001. — 64 с.

<sup>4</sup> Медынский Е.Н. Народное образование в СССР. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. — 67 с.

результаты, полученные в ходе исследования 2002-го года в канадской провинции Нью-Брансуик<sup>5</sup> (подробнее в статье в № 7 журнала, 2015), показывают, что Россия не одинока.

Находясь в системе, которая регулируется, настраивается сверху, он, даже будучи ориентированным на решение вместе с коллективом задач высокого уровня сложности, остаётся директивным руководителем, уровень личных притязаний которого связан с трансформацией полученных сверху инициатив (решений), их технологическом решении в конкретных условиях. Этот факт может быть объяснён «исторической памятью». Та самая советская привычка, приобретённая руководителем в период ученичества (директорами в современных российских школах являются люди, чья карьера началась более 20-ти лет назад), пронизывает всю школу. Руководители школ воспроизводят привычные схемы поведения, которые пока принимаются учителями и родителями, и, как следствие — учениками. Именно в этом причина преобладания в сегодняшних российских школах классно-урочной системы, стремление вернуться к единым учебникам. Таким образом, выводы, сделанные Кузьминовым, Фруминим и Семёновым<sup>6</sup> о феномене зависимости постсоветской системы высшего образования от предыдущего развития (*path dependence theory*)<sup>7</sup>, могут быть распространены и на российскую среднюю школу: «В широком смысле *path dependence* означает, что для развития того или иного института имеет значение его история: направление, куда мы движемся, зависит не только от того, где мы сейчас, но и от того, где мы были до этого».

### Противоречие между требованиями и декларируемыми принципами

Следующее предположение заключается в том, что, несмотря на провозглашаемую политику свободы школы (её руководителя), требующей педагогического лидерства в школах, представители отраслевой и местной власти ожидают от директоров исполнения поручений. То есть реальные практики управления образовательными организациями (их директорами) не соответствуют декларируемым принципам. В этой ситуации успешным считается тот директор, которому приходится подстраиваться под авторитарную по сути систему, даже если это не соответствует его личным установкам.

Подтвердим это предположение фактами. Результаты проведённой в 2013 году в трёх городах России<sup>8</sup> апробации инструментария международного исследования «SABER-учителя» показали, что в России: «Ни федеральная, ни региональная политика не предусматривают выполнения директорами школ функций руководителей педагогической работы или выработки указаний/рекомендаций для учителей». Это может быть пояснено, если провести анализ требований учредителя к профессиональным компетенциям директоров школ. Требования к профессиональным умениям руководителей российских школ, на основании которых происходит оценка их деятельности, принимается решение об их увольнении и/или начислении надбавок к заработной плате, в большинстве случаев связаны с общими показателями функционирования школы и отсутствием жалоб потребителей образовательной услуги, но не результативным педагогическим руководством коллективом. Таким образом, у директоров российских школ отсутствует внешняя мотивация к демонстрации лидерства. Для того чтобы его не уволили или не лишили премии, необходимо выполнять требования, не связанные с педагогическим руководством. В качестве подтверждения этого тезиса

<sup>5</sup> *Williams R.B.* (2006). Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a collaborative Approach? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue 53.

<sup>6</sup> Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фрумин И.Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // *Вопросы образования*. — 2013. — № 4. — С. 8–63.

<sup>7</sup> *Arthur, Jeffrey* (1994). «Effects of Human Resource Systems on Manufacturing Performance and Turnover». *Academy of Management Journal*, Vol. 37, No. 4, pp. 670–687.

<sup>8</sup> Томск, Иваново, Санкт-Петербург.

приведём перечень требований к профессиональным характеристикам директоров школ Санкт-Петербурга<sup>9</sup>:

1. Выполнение государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ);
2. Выполнение требований действующего законодательства для реализации основных образовательных программ;
3. Отсутствие просроченной кредиторской задолженности;
4. Показатель средней заработной платы в образовательной организации;
5. Подготовка образовательной организации к новому учебному году;
6. Мероприятия по обеспечению комплексной безопасности образовательной организации;
7. Эффективное управление структурными/инфраструктурными подразделениями;
8. Снижение коэффициента травматизма по отношению к предыдущему периоду;
9. Наличие победителей и призёров в конкурсах, соревнованиях и олимпиадном движении;
10. Участие в независимых сертифицированных исследованиях;
11. Участие в экспертных комиссиях, в жюри конкурсов, советах на региональном и федеральном уровне;
12. Организация эффективной физкультурно-оздоровительной и спортивной работы;
13. Отсутствие подтверждённых жалоб потребителей образовательных услуг и предписаний Управления по надзору и контролю за соблюдением законодательства в области образования;
14. Информационная обеспеченность образовательного процесса;
15. Развитие кадрового потенциала (кадровое обеспечение образовательного процесса);
16. Организация системы работы с молодыми педагогами и мастерами производственного обучения.

Обратите внимание, что, согласно этому списку требований, вся работа директора в направлении педагогического руководства коллектива сводится к комплектованию организации кадрами и организации педагогической поддержки молодых учителей.

В пользу гипотезы, касающейся отсутствия у директоров российских школ мотива к педагогическому руководству коллективом, говорят и результаты анкетирования директоров, проведённого Центром развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ в 2014 году<sup>10</sup>. При ответе на вопрос: «Какие показатели эффективности

<sup>9</sup> Распоряжение правительства Санкт-Петербурга от 23.04.2013 № 32 [Электронный ресурс] // Администрация Санкт-Петербурга [Официальный сайт]. URL: Это HTML версия файла [https://gov.spb.ru/static/writable/ckeditor/uploads/2013/08/06/Dorozhnaja-karta-\(obrazovanie-i-nauka\).docx](https://gov.spb.ru/static/writable/ckeditor/uploads/2013/08/06/Dorozhnaja-karta-(obrazovanie-i-nauka).docx) (дата обращения: 20.08.15).

<sup>10</sup> Проекты: «Руководящие кадры (лидеры) российских школ: кто и как управляет обновлением образовательного процесса (российская часть международного сравнительного исследования «Asia Leadership Project»)» Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ и Государственного контракта на выполнение научно-исследовательских работ № 08.№81.11.0076 «Исследование эффективных моделей государственно-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения рекомендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории РФ».

работы учреждения чаще всего применяются при аттестации директоров, являются основанием для увеличения размера стимулирующих выплат директорам?», респонденты чаще всего указывали: соответствие деятельности ОУ требованиям законодательства; информационную открытость; результаты итоговой аттестации (47–71%). Требования же, связанные непосредственно с результатами обучения (уровень обученности школьников), учитываются учредителем реже (от 6% до 22%, выделено в таблице 1).

Таблица 1

**Распределение ответов на вопрос: Какие показатели эффективности работы учреждения чаще всего применяются при аттестации директоров, являются основанием для увеличения размера стимулирующих выплат директорам? (не более пяти вариантов ответов), в %, N респондентов = 1248, N ответов = 5832**

Показатели эффективности	N ответов	% от ответов	% от респондентов
Соответствие деятельности ОУ требованиям законодательства в сфере образования (отсутствие предписаний надзорных органов, объективных жалоб)	930	16	71
Информационная открытость (сайт ОУ, размещение протоколов комиссии по распределению стимулирующего фонда на сайте, участие в процедурах независимой оценки качества образования)	622	11	47
Результаты итоговой аттестации	618	11	47
Удовлетворённость населения качеством предоставляемых ОУ образовательных услуг дополнительного образования	558	10	43
Реализация программ, направленных на работу с одарёнными детьми	376	6	29
Реализация мероприятий по профилактике правонарушений у несовершеннолетних	375	6	29
Рост средней заработной платы работников учреждения в отчётном году по сравнению с предшествующим годом без учёта повышения размера заработной платы в соответствии с решениями вышестоящих органов	310	5	24
Реализация программ по сохранению и укреплению здоровья детей	308	5	23
Динамика индивидуальных образовательных результатов учащихся (по материалам контрольных мероприятий)	290	5	22
Функционирование системы государственно-общественного управления в ОУ	260	5	20
Отношение среднего балла единого государственного экзамена (в расчёте на 1 предмет) у 10 процентов выпускников с лучшими результатами единого государственного экзамена к среднему баллу единого государственного экзамена (в расчёте на 1 предмет) у 10 процентов выпускников с худшими результатами единого государственного экзамена	252	4	19

Показатели эффективности	№ ответов	% от ответов	% от респондентов
Сохранность контингента в пределах одной ступени обучения (коэффициент выбытия из образовательного учреждения)	198	3	15
Реализация профильного обучения, предпрофильной подготовки	167	3	13
Реализация мероприятий по привлечению молодых педагогов	157	3	12
Организация физкультурно-оздоровительной и спортивной работы (спортивные секции, соревнования)	127	2	10
Реализация социокультурных проектов (школьный музей, театр, социальные проекты, научное общество учащихся, др.)	125	2	10
Реализация программ дополнительного образования на базе образования образовательного учреждения	82	1	6
Создание условий для реализации обучающимися индивидуальных учебных планов	77	1	6
Все	5832	100	444

Согласно тому же опросу, наложение взысканий на российских директоров связано исключительно с ненадлежащим выполнением административно-хозяйственных и финансовых аспектов в функционировании организации (таблица 2).

Таблица 2

**Распределение ответов на вопрос: нарушение каких обязанностей директора школы чаще всего служит основанием для привлечения руководителей к ответственности? (не более трёх вариантов ответов), в %, N респондентов = 1248, N ответов = 2511**

Причины привлечения к ответственности	№ ответов	% от ответов	% от респондентов
Организация административно-хозяйственной и финансовой деятельности школы	685	27	53
Организация и осуществление образовательной деятельности	452	18	35
Соблюдение законодательства РФ при выполнении финансово-хозяйственных операций	400	16	31
Обеспечение своевременного и качественного выполнения всех договоров и обязательств школы	304	12	24
Представление проектов планов деятельности школы и отчётов об исполнении этих планов в порядке и сроки, которые установлены законодательством РФ	161	6	13

Причины привлечения к ответственности	№ ответов	% от ответов	% от респондентов
Приём в школу либо отчисление (исключение) из школы	123	5	10
Организация проведения государственной (итоговой) аттестации	99	4	8
Обеспечение достижения установленных школе ежегодных значений показателей соотношения средней заработной платы отдельных категорий работников школы со средней заработной платой в соответствующем субъекте РФ	96	4	7
Представление в установленном порядке сведений о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера директора школы, а также о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера супруги (супруга) и несовершеннолетних детей директора школы	89	4	7
Другое	102	4	8
Всего	2511	100	195

К этому следует добавить, что на педагогическое лидерство у директора российской школы, по факту, просто нет времени. Согласно результатам этого же исследования, получается, что ему — директору школы — приходится примерно 11 раз в день реагировать на запросы учредителя, которые почти всегда касаются хозяйственных вопросов или выполнения внешних поручений (таблица 3).

Таблица 3

**Распределение ответов на вопрос: что чаще всего является поводом для запросов в школы? (не более трёх вариантов ответа), в %, N респондентов = 1248, N ответов = 3457**

Поводы для запросов в школу от ОУО	№ ответов	% от ответов	% от респондентов
Реакция на запрос от сторонних организаций, контролирующих органов	923	27	74
Внеплановая отчётность	892	26	72
Запрос количественных данных	645	19	52
Плановая отчётность	409	12	33
Реакция на жалобы родителей	265	8	21
Изменения в законах, нормативных актах	193	6	16
Профилактика по факту нарушений, выявленных в других школах	125	4	10
Другое	5	0	0
Всего	3457	100	277

Результаты количественных исследований подтверждены в ходе проведённых в том же исследовании фокус-групп. Директора говорят о постоянной загруженности отчётами и выполнениями поручений (по их оценкам, на документооборот уходит от 30% до 70%, хозяйственные вопросы — 10–90% времени), которые не требуют от них вникать в образовательный процесс (5–20%). Приведём выдержки из стенограмм фокус-групп, которые проводились с директорами в 2014-м году:

- «У меня рабочий день по часам распределяется следующим образом: 1 час — беседа с бухгалтером, 2–3 часа — обсуждение вопросов стройки, 1 час — общение с родителями, потому что каждый день кто-то приходит, 40 минут — столовая, на почту и документооборот уходит 3 часа, с 17:00 до 19:00 я смотрю вебинары на разные темы. Также регулярно отнимают время беседы с руководителями предприятий по вопросу выбивания средств».
- «У нас центральная бухгалтерия, я полдня теряю, чтобы съездить в ОУО, а это из-за одной печати приходится ездить».
- «Школу судят по ЕГЭ — в этой области я знаю всё, в методическую работу не вникаю вообще».
- «Методические конкурсы, мероприятия — это все игры, если у меня идёт долгострой, за который бьют, куда вложены деньги, конечно, я только в теме строительства».

Можно было бы предположить, что нежелание руководителей российских школ реализовать педагогическое руководство (лидерство) коллективом может быть связано не только с необходимостью соответствовать ожиданиям учредителя, выполняя его поручения, а в нежелании и/или неумении самих директоров заниматься этим видом деятельности. Однако результаты пилотного исследования, в котором определялись стили принятия управленческих решений директорами школ по методике Алана Роу<sup>11</sup>, проведённого в 2014-м году Центром исследования лидерства в образовании (2 региона России: Москва и Красноярский край и победители профессионального конкурса «Директор школы»), во многом опровергают это предположение.

В рамках дисследования одна из гипотез состояла в том, что руководители школ разных регионов принимают управленческие решения по-разному, что связано с характером власти на территории. Ещё одно предположение состояло в том, что директора школ — победители профессионального конкурса — демонстрируют большую самостоятельность в принятии решения.

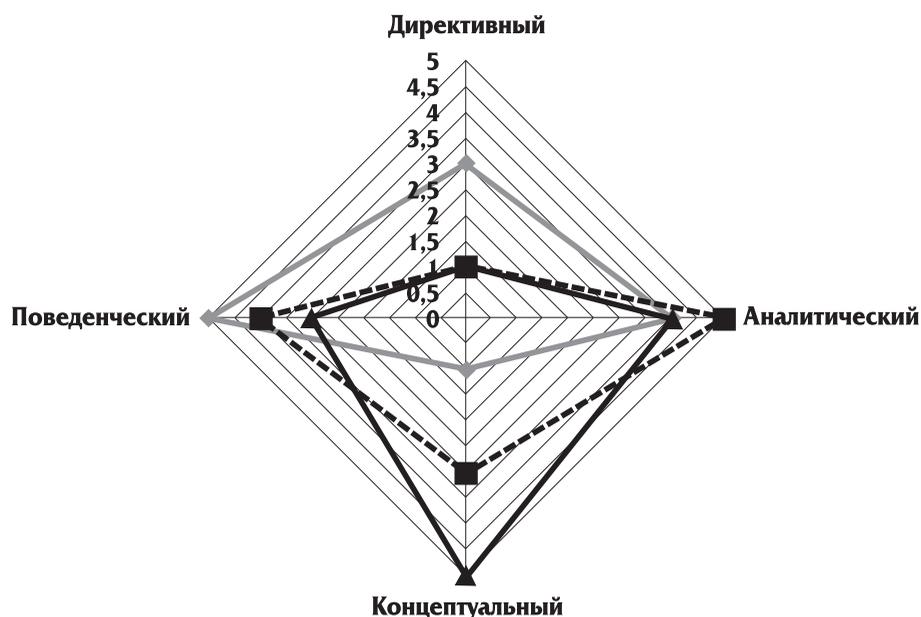
Полученные результаты подтвердили обе гипотезы. Далее, вслед за А. Роу, А.В. Карповым, Е.В. Марковой<sup>12</sup>, «...попробовали «положить» предполагаемые результаты на плоскость, которая позволила бы нарисовать профили стилей принятия решения директорами разных регионов и сравнить их между собой...» (рисунок 1)<sup>13</sup>.

В рамках статьи важно, что директора, сочетающие концептуальный и аналитический стиль управления, предрасположены к педагогическому лидерству, они готовы решать проблемы высокой когнитивной сложности с опорой на коллектив. Тогда как директора-пользователи директивного и аналитического стиля

<sup>11</sup> Reardon K., Reardon J., & Rowe A. (1996). Leadership Styles for the Five Stages of Radical Change. Acquisition Review Quarterly: 129–146.

<sup>12</sup> Reardon K., Reardon J., & Rowe A. (1996). Leadership Styles for the Five Stages of Radical Change. Acquisition Review Quarterly: 129–146. Карпов, А.В. Психология стилей управленческих решений: учебное пособие Текст. / А.В. Карпов, Е.В. Маркова. Институт «Открытое общество». Ярославль, 2003. — 108 с.

<sup>13</sup> Каспржак А.Г., Бысик Н.В. Как директора российских школ принимают решения? // Вопросы образования. — 2014. № 4. — С. 96–118.



**Рис. 1. Профили стилей принятия решений директорами школ Красноярского края, города Москвы и победителями профессионального конкурса «Директор школы»-2011–13 гг. (по осям отложены доли доминирующих стилей принятия решений директорами школ каждой группы респондентов)**

принятия решений ориентированы на власть, сфокусированы на решение задач, педагогический же коллектив при этом остаётся на периферии, вне зоны их внимания.

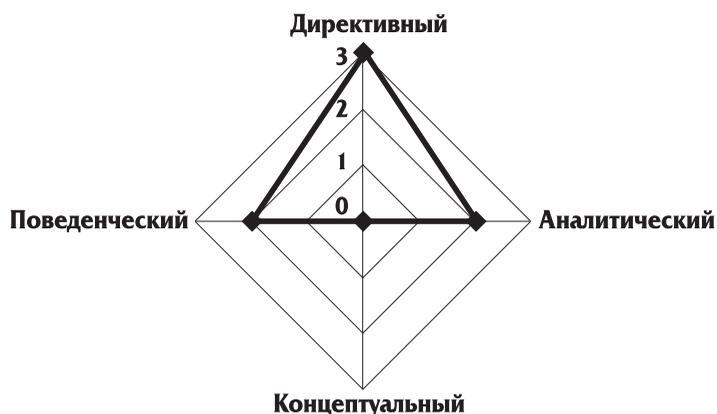
Среди директоров Москвы и Красноярского края преобладают аналитический и директивный стиль принятия решений, которые характеризуются ориентацией на решение задач и достижение результатов, а не взаимоотношения с людьми.

И ещё один, интересный, на наш взгляд, результат. Понимая всю условность предложенного способа-метода, мы разбили вопросы, предлагаемые методикой А. Роу, на две группы. В первую вошли те, которые можно отнести к профессиональным характеристикам руководителя школы, вторую — к личностным. «Зеркальная картина, полученная в Красноярском крае (здесь картина получилась наиболее выпуклой, яркой, рисунок 2), показывает, что директора образовательных учреждений этой территории, выполняя распоряжения начальства, действуют почти всегда против личных установок»<sup>14</sup>.

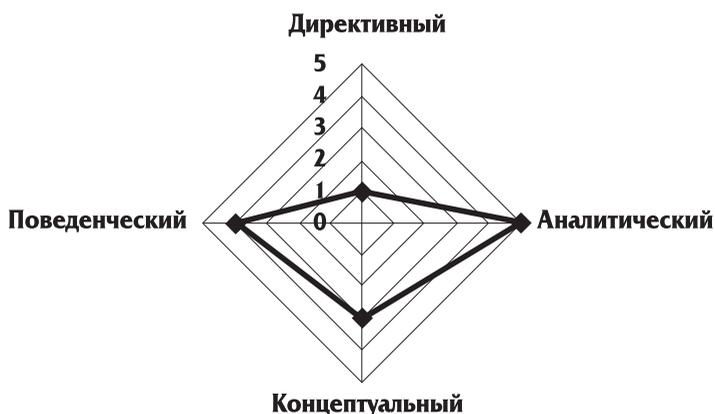
Таким образом, внешние требования учредителя по отношению к директорам школ вынуждают их отходить от собственных личных установок в пользу соответствия ожиданиям и подстраиваться под заданные правила системы, предполагающие постоянную отчётность и надлежащее выполнение административно-хозяйственных вопросов, упуская из внимания появление нового заказчика в лице родителей. Современный директор стал заложником авторитарной системы, в которой ему приходится работать, а отсутствие стимулов и мотивации к изменению практик (требования к аттестации, показатели оценки эффективности деятельности) не позволяют ему вырваться из неё. Лишь немногие (например, победители конкурса «Директор школы») способны сопротивляться предложенным «правилам игры»

<sup>14</sup> Каспржак А.Г., Бысик Н.В. Как директора российских школ принимают решения? // Вопросы образования. — 2014. № 4. — С. 96–118.

### Красноярск, профессиональный стиль



### Красноярск, личностные характеристики



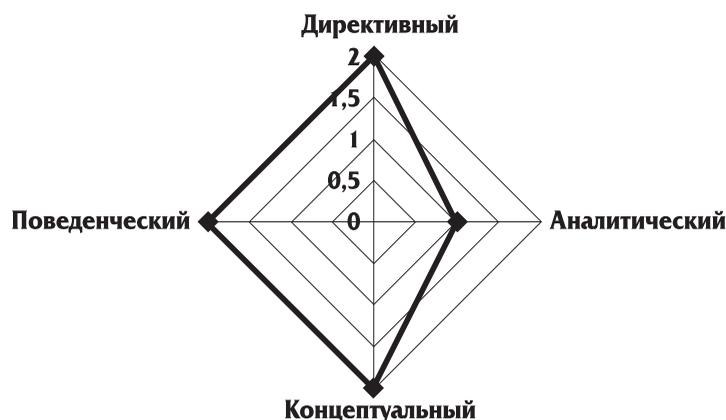
*Рис. 2. Профили стилей принятия решений директорами школ Красноярского края (профессиональные и личностные характеристики, по осям отложены доли доминирующих стилей принятия решений директорами школ данной когорты)*

(рисунок 3), реализуя собственную образовательную стратегию, что не может не предполагать их ориентации на педагогическое лидерство в организациях.

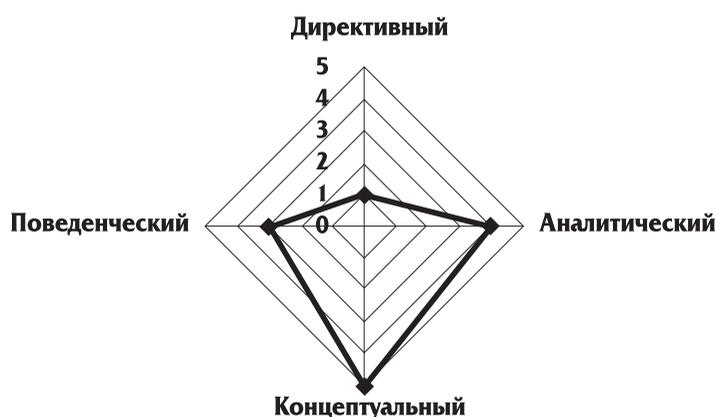
### **Российская система подготовки, переподготовки и повышения квалификации директоров школ — архаика, не способная решить задач, стоящих перед системой образования**

Повышенное внимание российских директоров школ к решению исключительно административно-хозяйственных вопросов подтверждается ответами на вопросы, ориентированными на выяснение их потребности в повышении профессиональной квалификации, оценками того, что из содержания программ, которые они осваивали, пригодилось им в производственной деятельности. В рамках анкетирования директоров школ, которое проводилось в 2014 го-

### Лучшие директора, профессиональный стиль



### Лучшие директора, личностные характеристики



**Рис. 3. Профили стилей принятия решений директорами — победителями профессионального конкурса «Директор школы» 2011–13 гг. (профессиональные и личностные характеристики, по осям отложены доли доминирующих стилей принятия решений директорами школ данной когорты)**

ду<sup>15</sup>, выяснилось, что 27% из их числа хотели бы повысить квалификацию в экономико-финансовых аспектах управления школой, 23% респондентов — правовых, 17% — ощущают дефициты знаний в области менеджмента, 12% — оценки качества образования. При этом практически никто из числа опрошенных руководителей школ не указал вопросы, связанные с совершенствованием образовательного процесса, характера взаимоотношений между учителями и учениками (педагогика и психология), как значимые.

<sup>15</sup> Проект «Руководящие кадры (лидеры) российских школ: кто и как управляет обновлением образовательного процесса» Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ и Государственного контракта на выполнение научно-исследовательских работ № 08. № 81.11.0076 «Исследование эффективных моделей государственно-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения рекомендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории РФ».

Таблица 4

**По каким направлениям директора хотят проходить обучение  
 (не более трёх вариантов ответа), в %, N респондентов = 1248, N ответов = 3247**

Направления запроса на обучение	N ответов	% от ответов	% от респондентов
Экономико-финансовые основы управления школой	866	27	71
Правовые основы управления школой	752	23	61
Менеджмент	536	17	44
Оценка качества образования	393	12	32
Оценка деятельности современной школы	296	9	24
Управление персоналом	212	7	17
Государственная политика в системе общего образования РФ	131	4	11
Психология	36	1	3
Педагогика	13	0	1
Другое (напишите, что именно)	12	0	1
Всего	3247	100	264

Только 7% опрошенных отнесли управление персоналом к числу вопросов, которые должны входить в учебные планы программ повышения квалификации руководителей школ. Впрочем, здесь мы склонны полагать, что, отвечая на этот вопрос, директора школ не относили к значимым вопросы педагогического лидерства, имели ввиду, скорее, кадровую политику (таблица 4).

Аналогичные результаты получены в ходе оценки директорами российских школ, содержания курсов повышения квалификации, с точки зрения их значимости для профессиональной деятельности. Ответы на вопрос: «*Что из перечисленного ниже списка пригодилось руководителям больше всего в работе после прохождения повышения квалификации? (не более трёх вариантов ответа)*» — распределился следующим образом, в %, N=4477:

- 54% — Правовые основы управления школой.
- 46% — Оценка качества образования.
- 38% — Оценка деятельности современной школы.
- 31% — Менеджмент.
- 23% — Государственная политика в системе общего образования РФ.
- 8% — Экономико-финансовые основы управления современной школой.
- 8% — Управление персоналом.
- 8% — Психология.
- 8% — Педагогика.
- 8% — Неформальное общение с коллегами.
- 8% — Другое.

Такое распределение ответов на поставленный вопрос во многом подтверждает третье предположение, которое касается того, что директора остаются по сути директивными и не склонными к педагогическому лидерству. Причина этого кроется в том,

что они, в большинстве, попросту не понимают значимости этого аспекта профессиональной деятельности, не умеют использовать педагогическое лидерство в качестве ресурса развития образовательной организации. Существующие же в России образовательные программы повышения квалификации директоров этому аспекту не уделяют должного внимания.

Зарубежные же исследования говорят о том, что формирование педагогического лидерства — задача не только самого директора, но и программ специализированного обучения<sup>16</sup>. В международной практике принято обучать директоров основам управления и лидерским навыкам ещё до назначения на должность, тогда как в России большинство проходит обучение только после вступления в должность. Как показало исследование «7 system leadership study», проведённое в четырёх регионах РФ в 2015 году Центром развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ в рамках международного сопоставительного проекта, только 11% нынешних руководителей российских школ проходили хоть какую-то подготовку до назначения (не обязательно целенаправленное обучение для занятия должности). Основным же содержанием программ подготовки, по словам директоров, являлись, как и в случае повышения квалификации действующих директоров школ, юридические вопросы (53%), менеджмент (51%) и финансы (48%)<sup>17</sup>.

Когда же исследователи, задавая респондентам прямые вопросы, пытались выяснить, какие факторы повлияли на совершенствование лидерских качеств руководителей школ, то оказалось, что у половины (51%) это происходит в ходе рефлексии собственной профессиональной деятельности, 41% — на примере, в результате анализа деятельности успешных директоров. При этом можно предположить, что в ответах значительной части респондентов происходила подмена понятия педагогического лидерства техниками руководства.

Реальный эффект от программ подготовки, да и в целом представление о квалификации директоров можно увидеть, проанализировав результаты исследовательского проекта «Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации», реализованного в 2007-м году Национальным фондом подготовки кадров. Задачей проекта состояла в разработка моделей повышения квалификации работников системы российского образования, в том числе — директоров школ. Проводя экспертную оценку уровня квалификации руководителей школ семи регионов<sup>18</sup>, исследователи определили ту часть руководителей, которая готова к обеспечению процессов функционирования и развития, возглавляемых ими учреждений. Были введены следующие характеристики готовности «директорского корпуса». Если к решению какой-либо функции готово более трёх четвертей опрошенных, она относилась к первой группе; в районе 50% — второй, 25% — третьей, и, наконец, если каким-либо ресурсом обладали отдельные директора — к четвёртой.

Из рисунка видно, что:

- подавляющее большинство руководителей школ знают законы, ориентируются в стратегических и нормативных документах;
- примерно половина из них — ориентируется в области педагогических инноваций и стратегического планирования, владеет умениям проектировать, применительно к школе;
- некоторые (меньшинство) — ориентируются в рынке учебной литературы, вопросах оценки имеющихся ресурсов и качества образования;

<sup>16</sup> European Synopsis on Educational Leadership. (2011) Germany: OECD.

<sup>17</sup> *Byalik, N., Harris, A., Evstigneeva, N., Isaeva, N., Kukso, K., and Jones, M., (2015) A Missing Link? Contemporary Insights into Principal Preparation and Training in Russia Asia Pacific Journal of Education.*

<sup>18</sup> Красноярский край; Республики Карелия и Чувашия; Самарская и Тверская области; Санкт-Петербург; ХМАО.

- только единицы (отдельные директора) — ориентируются в вопросах организации мониторинга качества образования, методах социальных исследований, способны подготовить открытый доклад.

Таким образом, подавляющее большинство директоров российских школ не готово к выполнению управленческой деятельности. Уровень их компетентности не позволяет решать задачи, которые можно отнести к уровню задач стратегического, и даже оперативного управления. **Современный директор — «исполнитель воли учредителя», он контролирует исполнение получаемых заданий, отвечает за использование выделенных им людских, финансовых, материально-технических и иных ресурсов.** На основании полученных результатов делается вывод, что российский менеджер в сфере образования, не имеющий достаточного уровня компетентности в области собственно педагогической деятельности, способен обеспечить лишь эффективное функционирование школы, но вряд ли сможет обеспечить её развитие, если понимать под развитием достижение существенно новых педагогических результатов. Таким образом, получается, что для выполнения всех поручений и соответствия ожиданиям учредителя директорам и вправду необходимы знания по менеджменту, праву и финансам. Поэтому нет ничего удивительного в том, что именно это они и хотят изучать, тем более, что знания в этих областях быстро устаревают: постоянно меняются нормативная база, схемы финансирования. Эти обстоятельства находят отражение и в содержании образовательных программ, которые могут удовлетворить спрос на развитие менеджерских функций, но не лидерства. Понятно, что именно на формирование «хорошего функционера» и ориентированы существующие сегодня в России программы повышения квалификации. Директора-стратеги, появляются, как говорится, не «благодаря», а «вопреки» сложившейся ситуации. Система повышения квалификации отстаёт от реальных потребностей развития системы и происходящих реформ. Отрадно, что эту проблему замечают не только исследователи, но и представители региональных органов управления образованием. Отвечая на вопрос в рамках проведённого в 2014 году исследования<sup>19</sup>: «*В каких сферах, по вашему мнению, директорам школ вашего региона (муниципалитета) больше всего не хватает практических навыков?*» — респонденты выделили сферы, непосредственно связанные с лидерскими характеристиками директоров и их способностью к формированию команды лидеров внутри коллектива школы.

## Новые горизонты

**Во-первых, мы понимали, что директор образовательного учреждения — ключевая фигура, которая должна принять для реализации основные идеи новой российской школы, во многом определив, таким образом, её судьбу.** Вместе с тем изменения, произошедшие в стране за годы реформ, поставили руководителя образовательной организации в затруднительное положение, что можно отнести прежде всего к профессиональной стороне его жизни. Противоречивость позиции директора современной российской школы определяется следующими причинами:

<sup>19</sup> Проект «Руководящие кадры (лидеры) российских школ: кто и как управляет обновлением образовательного процесса» Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ и Государственного контракта на выполнение научно-исследовательских работ № 08.№81.11.0076 «Исследование эффективных моделей государственно-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения рекомендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории РФ».

- За прошедшие двадцать лет реформ директор российской школы не только не увидел, что наряду с государством появился ещё один заказчик образовательной услуги — родитель, но не смог распознать, реконструировать заказ потребителей (государства, общества, бизнеса) на образовательный результат работы массовой школы. В этой ситуации директор продолжал ориентироваться на мессианскую традицию, столь сильную в России, но не связанную с рассмотрением института школы как сферы производства. Эмоциональный взгляд на ситуацию «кризисного менеджера» (именно эту функцию осознанно и/или интуитивно исполнял директор девяностых) способствовал консервации ситуации и, как следствие, сохранению школы, но не развитию института, который не должен был, как минимум, отставать от процессов, происходящих за его стенами.
- Директора образовательных учреждений ощутили необходимость работы в условиях свободного общества, почувствовали недостатки администрирования перед управлением, но, не обладая соответствующими умениями и навыками, сами останавливали процессы развития. Это в первую очередь касалось изменений в организации образовательного процесса, освоения новых педагогических технологий, что тормозило осознание директорами российских школ значимости педагогического лидерства.
- Директора старшего поколения, которые не были сильны в управлении (в советский период этого от директора не требовалось), но были хорошими педагогами, ушли (уходят) из школы по объективным причинам. Пришедшие им на смену директора школ пытались стать квалифицированными управленцами, не успев сформировать собственную педагогическую позицию, и, как следствие, не уделяют внимание педагогическому лидерству. Впрочем, этот процесс не обошёлся без сигналов государства, которое обозначило приоритетными финансово-хозяйственные аспекты деятельности школы, и, главное — исполнительность, что понуждало российского директора к директивному способу руководства.

Можно констатировать, что инициативные директора, пришедшие в школу в период перестройки или первые годы новой власти (по данным статистики, значительная часть руководителей образовательных учреждений), пребывают в должности директора школы более 20 лет<sup>20</sup>, почувствовавшие преимущества работы в условиях свободного общества. Об этом говорит то, что их представления о том, как должен действовать директор школы в различных ситуациях, вполне современны. Но столкнувшись во второй половине девяностых и, особенно, в нулевые годы, с «крепкими хозяйственниками»<sup>21</sup>, они или начали уходить из системы или меняли взгляд на происходящее, или смирились с новыми вызовами, вписываясь в вертикальные схемы управления и, как следствие, теряли лидерский потенциал. Вот и получилось, что личные установки российских директоров, которые мало чем отличаются от западных коллег, вошли в противоречие с тем, что от них требовала власть, которая продолжает в сегодняшней России оставаться основным заказчиком. В этой ситуации директора массовой школы, к сожалению, имеют мало шансов стать педагогическими лидерами возглавляемых ими образовательных организаций, следовательно — авторами, катализаторами сушностных для образовательной системы изменений.

**Второе.** В последние годы, в образовательной политике, реализуемой в России, произошли некоторые изменения, которые позволяют надеяться на смещение внимания в работе директоров школ к педагогическому лидерству. Управленческие, экономические и организационные реформы, акцент на проведение которых делался в системе российского образования

<sup>20</sup> Bysik, N., Harris, A., Evstigneeva, N., Isaeva, N., Kukso, K., and Jones, M., (2015) A Missing Link? Contemporary Insights into Principal Preparation and Training in Russia Asia Pacific Journal of Education.

<sup>21</sup> Речь идёт об опытных управленцах, которые были склонны к реальной хозяйственной работе, обычно людях с партийным стажем, которые пришли либералам-руководителям в период перестройки, а затем заменили их.

в последние 10–15 лет, как показывают исследования, на повышение внимания к совершенствованию образовательного процесса, не работали. Как следствие, вопросам педагогического лидерства не уделялось должного внимания и системой подготовки и повышения квалификации руководителей образования. Однако в последние годы в России был введён новый Федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт педагога, что не может не привести к модернизации образовательных программ подготовки работников школ. А так как эти изменения следует отнести скорее к содержательным, нежели организационно-финансовым реформам, не может не произойти смещения внимания от вопросов управления организацией к педагогическому её совершенствованию, то есть — педагогическому лидерству.

**Третье.** *Изменения, происходящие в системе переподготовки руководителей школ, традиционно запаздывали по отношению к реформированию системы, касались лишь организационно-хозяйственных аспектов деятельности образовательных организаций.* Директор как представитель государства в школе был традиционно не готов к грядущим изменениям, не понимал идеи реформы и потому не принимал её. Надеемся, что приведённые в настоящей работе результаты станут достаточным основанием для того, чтобы модернизировать образовательные программы подготовки и повышения квалификации директоров школ, аттестационные процедуры.

И, наконец, **четвёртое.** *Полученная оптимистическая картина распределения генеральной совокупности директоров по стилям принятия управленческих решений* хоть и отражает скорее потенциал российских управленцев с точки зрения их возможных действий, нежели говорит об их реальных управленческих практиках, показывает, что *российские директора школ по личностным характеристикам ничем не отличаются от западных коллег.* Это говорит о том, что руководителям федерального и регионального уровней надо изменять схемы управления, ориентиры, выводя на первый план вопросы, связанные с модернизацией образовательного процесса, уделять больше внимания вопросам педагогического лидерства. Задача эта не самая простая, но решение её существенно более реалистично, чем изменение позиции директора школы, его ментальности.

Итак, сегодняшний директор российской школы, как и вся система образования, вся страна, находится между «вчера» и «завтра». Перефразируя известного советского писателя Виктора Астафьева, можно сказать, что он — современный российский директор — из советской школы уже вышел, а в новую школу ещё не пришёл<sup>22</sup>. Это не плохо и не хорошо. Это так есть, с этим можно и нужно работать.

---

**Анатолий Георгиевич Каспржак,**  
директор Центра развития лидерства в образовании  
Института образования Научно-исследовательского университета  
«Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук

**Наталья Витальевна Исаева,**  
младший научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ

---

<sup>22</sup> Выдающий сибирский писатель Виктор Астафьев, говоря о перемещении крестьян, в период индустриализации из села в город, писал: «...Мы, получается, из деревни ушли, а в город так и не пришли...», «Чтобы помнили», <http://chtoby-pomnili.com/page.php?id=1183>