

НАСЛЕДИЕ  
Ю.А. КОНАРЖЕВСКОГО  
И АКТУАЛЬНЫЕ  
ПРОБЛЕМЫ  
СОВРЕМЕННОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ

*IV Всероссийские  
Конаржевские чтения  
8 ноября 2012 года*



Псков, 2012

ББК 74.03(2)  
Н-31

Все материалы публикуются в авторской редакции.

*Составитель:*

**О.Д. Лапицкая**, кандидат философских наук, доцент,  
координатор научно-методической работы Псковского областного  
института повышения квалификации работников образования

**Наследие Ю.А. Конаржевского и актуальные проблемы**  
Н-31 современного образования: IV Всероссийские Конаржевские  
чтения 8 ноября 2012 года / сост. О.Д. Лапицкая. — Псков:  
ПОИПКРО. — 2012. — 72 с.

ISBN 978-5-7522-0150-9

Данный сборник продолжает традицию Конаржевских чтений, посвященных памяти Юрия Анатольевича Конаржевского, ученого, педагога, труды которого представляют синтез теории и практики, содержат глубокий анализ управленческой и педагогической деятельности. В статьях российских ученых и педагогов подчеркивается значимость идей Ю.А.Конаржевского для развития современной школы и педагогической науки. так как они пронизаны инновационными идеями, созвучными нашему времени.

**ББК 74.03(2)**

## СОДЕРЖАНИЕ

Ю.А. Конаржевский. Биографическая справка .....	4
<b>Воровщиков С.Г.</b> Перспективные направления развития отечественной системы повышения квалификации работников образования .....	6
<b>Шклярова О.А.</b> Управление опережающим образованием: актуальность и некоторые направления исследования .....	30
<b>Канаев Б.И.</b> «Урок на одном дыхании» .....	36
<b>Степанов Е.Н.</b> Концепция внутришкольного менеджмента Ю.А. Конаржевского как методологическая основа менеджмента воспитания .....	43
<b>Буева И.И.</b> Роль традиций в формировании корпоративной культуры образовательного учреждения .....	47
<b>Давыдов Г.А.</b> Системный подход и гуманизация отношений в процессе внутришкольного управления (по материалам работ Ю.А. Конаржевского) .....	52
<b>Санникова Н.Г.</b> Ученый по званию и по призванию .....	60
<b>Алексеев В.А.</b> Некоторые подходы к систематизации научно- педагогического наследия Ю.А. Конаржевского .....	66
Список основных публикаций Ю.А. Конаржевского .....	70

ISBN 978-5-7522-0150-9

© Коллектив авторов, 2012  
© Псковский областной институт  
повышения квалификации  
работников образования, 2012

## БИОГРАФИЧЕСКАЯ СПРАВКА Ю.А. КОНАРЖЕВСКОГО

Конаржевский Юрий Анатольевич (20.08.1925—08.11.2000) — доктор педагогических наук, профессор. Родился в г. Ленинграде. В 1941 году закончил 7 классов неполной средней школы № 224. В августе 1941 г. по путевке Октябрьского РК ВЛКСМ был направлен в Комсомольский полк противовоздушной обороны г. Ленинграда, где прослужил до марта 1942 г. и был эвакуирован в г. Йошкар-Олу Марийской АССР. Поступил работать на завод № 298 НКО СССР. В январе 1943 г. призван в ряды Советской Армии. Служил в составе 33-й Мурманской стрелковой дивизии. В августе 1943 г. был направлен в Рязанское пулеметно-минометное училище, которое закончил в сентябре 1944 г. Воевал на Ленинградском и 1-м Украинском фронтах в составе 291-й Гатчинской Краснознаменной дивизии в должности командира пулеметного взвода. В январе 1945 г. в уличных боях за город Беутин в Южной Силезии был тяжело ранен и по май 1945 г. находился в госпитале. В мае 1945 г. отделом кадров КВО был направлен для дальнейшего прохождения службы в 35-ю дивизию войск специального назначения МВД в г. Киев на должность командира пулеметного взвода. В 1946 г. демобилизован в запас. Работал заведующим хозяйством в СМУ-1 г. Киева, затем в Ленинградском проектно-монтажном управлении № 1 в качестве электромонтажника. В 1949 г. был переведен на работу в трест «Урал-электромонтаж» г. Златоуста. В 1952 г. с золотой медалью закончил 10-й класс школы рабочей молодежи № 3 г. Златоуста и в 1958 г. закончил исторический факультет Уральского государственного университета им. М. Горького. До 1959 г. занимал должность заведующего учебной частью школы рабочей молодежи № 3 г. Златоуста, с 1959 до 1961 г. — заведующий этой же школой, в 1961 г. стал заведующим отделом культуры Златоустовского горисполкома. В 1962 г. назначен директором школы-интерната № 32, затем заведующим городским отделом образования. В 1964—1966 гг. работал заведующим отделом пропаганды и агитации ГК КПСС г. Златоуста, в 1966 г. — лектором обкома в областном комитете КПСС и первым заместителем заведующего Челябинского областного отдела народного образования. В 1972 г. защитил кан-

дидатскую диссертацию. В 1974 г. принят в Магнитогорский государственный педагогический институт на должность старшего преподавателя кафедры педагогики и психологии. Читал курс лекций по введению в педагогику, по истории педагогики. С 1975 по 1978 г. был проректором по научной работе. В 1976 г. получил звание доцента. В 1979 г. занимал должность старшего научного сотрудника для завершения докторской диссертации. В конце 1979 года прошел по конкурсу в Челябинский государственный университет и был принят на работу в качестве доцента кафедры педагогики и психологии. В 1981 г. в Москве защитил докторскую диссертацию «Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой». В 1982 г. избран заведующим кафедрой научных основ управления школой ФПК при Челябинском государственном педагогическом университете, где проработал до 1991 г. С 1991 г. переехал в Калининград, где был избран профессором кафедры педагогики начального образования Калининградского государственного университета. Параллельно работал в Балтийской государственной академии РФ. В течение 6 лет на базе педагогического лицея № 18 г. Калининграда руководил масштабным комплексным экспериментом по созданию школы развивающего образования. В 1995 г. разработанный им проект школы развивающего обучения получил от Фонда Сороса Гран-при 3-й степени. Является автором свыше 120 публикаций, в т. ч. 8 монографий: *Пед. анализ учеб.-воспит. процесса и управление шк.: Моногр. — М.: Педагогика, 1986; Система. Урок. Анализ: Моногр. — Псков: ПОИПКРО, 1996; Анализ урока: Моногр. — М.: ОЦ «Пед. поиск», 1999; Менеджмент и внутришк. управление. — М.: ОЦ «Пед. поиск», 1999.* Награжден двумя орденами Великой Отечественной войны II степени, орденом Красной Звезды, десятью медалями («За отвагу», «За победу над Германией» и др.), значком «Отличник народного просвещения РСФСР», нагрудным знаком Минвуза СССР «За отличные успехи в работе».

Материалы опубликованы: **Люди, дела, традиции: энциклопедия МаГУ (1932—2002)** / Гл. ред. С.Г. Шулежкова; сост. С.Г. Шулежкова, А.А. Осипова, О.С. Климова, Р.Ш. Нащекина, Н.В. Сычева. — Магнитогорск: МаГУ, 2003. — С. 129—130.

**С.Г. Воровщиков,**  
доктор педагогических наук,  
профессор, заведующий  
кафедрой управления  
образовательными  
системами, декан факультета  
повышения квалификации и  
профессиональной  
переподготовки Московского  
государственного  
университета

## ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Своим ничего не нужно доказывать...

*Н.А. Бердяев. Философия свободного духа*

Если нужно что-то доказывать, доказывать ничего не надо...

*Д.С. Мережковский*

Нельзя ничего понять не «мое»...

*В.В. Розанов. Сахарна*

Для того чтобы представить и прокомментировать возможные и перспективные направления развития отечественной системы повышения профессиональной квалификации, т.е. ответить на вопрос **ЧТО ВОЗМОЖНО БУДЕТ?**, необходимо прежде ответить на два других вопроса: **ЧТО БЫЛО?** и **ЧТО ЕСТЬ?**

Поэтому условно я разделил свою статью на три неравные части.

**1 часть. ЧТО БЫЛО?** Эта история имеет как славные, радостные, так и поистине трагичные страницы. При разрушении в 90-е годы системы отечественного образования не могла не пострадать и некогда целостная система повышения квалификации. При этом во многом были утрачены научно-методические связи, например между факультетами повышения квалификации педагогических университетов, еще и потому, что многие из них по соображениям экономии были просто закрыты, преданы забвению прошлые достижения, поэтому порой открытие якобы новых форм повышения квалификации — это всего лишь переоткрытие забытого. Невольно вспомнишь Экклезиаста: «Бывает нечто, о чем говорят: «Смотри, это новое»»; но это уже было в веках до нас».

При представлении данной части я буду опираться не только на архивные материалы и нормативные документы прошлых лет, но и свои воспоминания руководителя школы, который в середине 80-х годов дважды проходил курсы профессиональной переподготовки: очно-заочные резерва и очные директоров школ.

**2 часть. ЧТО ЕСТЬ?** Полно и объективно представить современное состояние системы повышения квалификации тоже непросто. И не потому, что, как известно, «лицом к лицу...», дальше мы все помним. Но объект рассмотрения столь сложен и вариативен, находится в динамике, что многообразны и точки зрения на происходящее. Очевидно одно: мы находимся на переломном этапе двадцатилетнего периода. Сегодняшняя система повышения квалификации, сложившаяся в начале 90-х годов, уже не соответствует в полной мере современной системе образования, новым финансово-экономическим и правовым реалиям образования.

С учетом опыта последних трех лет деятельности тридцати пилотных регионов, апробирующих новую модель профессиональной квалификации, будут названы основные особенности федерального, регионального, муниципального уровней повышения квалификации.

**3 часть. ЧТО ВОЗМОЖНО БУДЕТ?** Мне, как и Вам, известно, что в соответствии с принципом предметно-методологической адекватности системные проблемы требуют столь же системного решения, но, учитывая скромный формат статьи, позвольте остановиться только на некоторых перспективах направления взаимодействия муниципального уровня повышения квалификации, уровня школы и учреждения дополнительного профессионального образования.

**ЧТО БЫЛО? Прошлое отечественной системы повышения квалификации.**

И старым бредит новизна...

*А.С. Пушкин. Евгений Онегин*

Охотники мы все до новизны...

*А.С. Пушкин. Гавриллиада*

Уж носятся сомнительные слухи,

Уж новизна сменяет новизну...

*А.С. Пушкин. Борис Годунов*

В качестве своеобразного слогана этой части статьи я взял известные слова Эрнесто Че Гевара: «Будьте реалистами — требуйте невозможного!» Ибо, действительно, в прошлом столетии было сделано невозможное — была сформирована целостная система повышения квалификации работников образования.

Мы совершим очень скромный, я бы даже сказал, эскизный экскурс в историю теории и практики повышения профессиональной квалификации, демонстрируя кажущуюся новизну и даже якобы авангардизм се-

годняшних средств совершенствования этой системы. На ум приходят известные слова Новеллы Матвеевой:

*Все сказано на свете,  
Несказанного нет.  
Но вечно людям светит  
Несказанного свет.*

Следует признать, что в период с конца XIX до начала XX вв. отмечаются лишь единичные факты попыток организовать повышение профессиональной квалификации учителей. Так, в стенах Московского учительского дома, торжественно открытого 30 декабря 1911 года на Малой Ордынке, «читались лекции, в том числе по экспериментальной педагогике, устраивались курсы для учителей» [9, с. 289]. Справедливости ради следует отметить, что на Первом Всероссийском съезде работников образования, который прошел в январе 1914 года, было введено понятие «наблюдательные уроки». Предполагалось, что они станут своеобразной педагогической лабораторией, где учителя смогут знакомиться с опытом преподавания своих коллег.

По сути дела, по-настоящему система повышения квалификации педагогических работников начала складываться после октябрьского переворота 1917 года. Объяснялось это несколькими очевидными обстоятельствами, назовем только два основных:

- *во-первых*, посредством системы повышения квалификации учителя проходили проверку на политическую лояльность к новому режиму, да и в результате такой работы сама политическая лояльность повышалась;
- *во-вторых*, чудовищно низкий образовательный уровень самих учителей.

И, как мы понимаем, дело не в знаменитых «философских пароходах» 1922 года — «Обербургомистр Хакен» («Oberbürgermeister Haken») и «Пруссия» («Prussia»), — которые вывезли всего лишь более 160 человек, кстати, наиболее высокий процент составили преподаватели вузов и в целом лица гуманитарных профессий. Дело в том, что те, кто не успел сесть на эти пароходы, сели... и надолго, в другие места нашей бескрайней Родины. И в результате даже в 1935 году, по данным Центрального статистического управления, в начальных школах РСФСР работали почти **35% учителей с низшим образованием** и **только 1,5% — с высшим** [8, с. 7].

В сентябре 1926 года в журнале «Народное просвещение» было опубликовано восторженное выступление Анатолия Васильевича Луначарского. Приведу всего лишь одну цитату: «Работа по повышению квалификации охватила 104 000 учителей, а если прибавить сюда работу, которая шла и в деревнях вокруг районных школ, то все 100% учителей работали над поднятием своей квалификации... всякие нарекания и экивоки наших заграничных друзей должны замолкнуть: **подобного подъема учителей в своей квалификации не видел мир** (выделено нами — *С.В.*)» [5, с. 159]. Позвольте эти восторженные слова наркома просвещения оставить без очевидного комментария.

В 20-е годы широкое распространение получили так называемые **самокурсы** как новая форма переподготовки учителей. **Сами** учителя определяли содержание лекционных, лабораторных, студийных занятий. Кроме того, значительная роль в работе по переподготовке учительства принадлежала экспериментальным и стажировочным площадкам, ресурсным центрам, называемым в то время **опытно-показательными школами и станциями по народному образованию**, на базе которых проводились конференции, семинары, педагогические выставки по изучению передового педагогического опыта. Рабпрос издавал в помощь учителю специальные пособия, например «Ступени **самообразования**», «Педагогические **курсы на дому**». Большую роль сыграли такие педагогические журналы и сборники, как «На путях к новой школе», «**Повышение квалификации работников соцвосо**», «Методический путеводитель» [9, с. 185–186].

В 30-е годы начала создаваться централизованная государственная сеть учреждений методической службы — институтов повышения квалификации кадров народного образования, районных и городских методических бюро, которые позже стали называться педагогическими кабинетами, а в 1959 году были переименованы в методические кабинеты, это нынешние методцентры, методслужбы [10, с. 86; 13, с. 367]. В постановлении 1934 года Совнаркома РСФСР «О повышении квалификации учительства» определялись самые разнообразные формы повышения квалификации: краткосрочные курсы в летний период, курсы-конференции, командировки в базовые школы по ознакомлению с работой опытных педагогов, индивидуальная и коллективная самообразовательная работа учителей, заочные курсы и т.д. и т.п.

В этот период, пожалуй, не было только, во-первых, дистанционного повышения квалификации, и то из-за отсутствия Интернета, во-вторых, не

могло быть массового повышения профессиональной компетентности педагогов в границах школ во многом потому, что сами руководители учебно-воспитательных учреждений, с одной стороны, не имели соответствующих полномочий, а с другой — не обладали необходимым уровнем образования. Конечно, цифры всегда скучнее живого слова, и все же иногда они помогают быстрее дойти до сути... Так, по данным проведенной в 1933 году переписи работников просвещения, только **13,5% директоров** средних и неполных средних школ **имели высшее образование и 16% — начальное и незаконченное среднее** [15, с. 27–28]. А в пункте № 9 «Положения об управлении школой» (1921 г.) указывалось: «Заведующий школой имеет право посещения уроков преподавателей, вмешиваться непосредственно, помимо школьного педагогического совета, в работу преподавателей без крайней надобности права не имеет» [11].

Период 50-х годов можно рассматривать в качестве стартового этапа развития **внутришкольной методической работы** как формы повышения профессиональных знаний и умений учителей, заложившей теоретические и практические основы для ее превращения в дальнейшем в обязательный атрибут жизнедеятельности школы. Все более широкое распространение получает практика проведения в летние каникулы курсов для учителей при ведущих университетах. Основная их цель — ознакомление учителя с важнейшими современными достижениями науки. С лекциями перед учителями выступают крупнейшие ученые страны. В эти годы сложилась многоуровневая система повышения квалификации: от внутришкольной методической работы к районным или кустовым методическим объединениям учителей по предметам. На базе городских и районных педагогических кабинетов начинают действовать постоянные семинары директоров школ.

Период 60–80-х годов стал значительным этапом в развитии отечественной системы повышения квалификации. Например, в связи с тем, что кратковременные курсы при областных институтах повышения квалификации не могли в полной мере справиться с поставленными задачами, в это время на базе ведущих педагогических вузов страны создаются факультеты повышения квалификации руководителей школ. Так, в апреле 1974 года был открыт подобный факультет при Московском педагогическом государственном институте. На базе данного факультета в дальнейшем Татьяна Ивановна Шамовой и была создана научная школа управления образовательными системами.

Профессорско-преподавательский состав созданной системы повышения квалификации не только осуществлял собственно профессиональную переподготовку и повышение квалификации руководителей школ, но и разрабатывал теорию и методику андрагогики как педагогики взрослых. Капитолина Алексеевна Нефедова, профессор из Омска, коллега и друг Татьяны Ивановны, в статье «О деятельности научно-методических советов по вопросам повышения квалификации», которая была опубликована в сборнике первых Шамовских чтений, вспоминает, как постепенно и скрупулезно в течение более двух десятилетий выстраивалась целостная методолого-теоретическая и программно-методическая база общесоюзной системы повышения квалификации и сколь значительная роль Татьяны Ивановны была в этом [7, с. 65–68].

Но что особенно важно, вместо пресловутого школоведения создавалась методология и теория внутришкольного управления: исследовательский, рефлексивный, проблемно-функциональный, программно-целевой, кластерный и другие подходы к управлению, управленческий цикл и система методов внутришкольного управления получали теоретическое обоснование, технологическую конкретизацию, инструментальную экипировку, практическое внедрение в школах, т. е. сама система повышения квалификации отвечала на вопросы: как и чему учить?

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Значимость системы повышения квалификации как системы сопровождения многократно возрастает в двух основных случаях:

- *во-первых*, если перед основной системой образования ставятся инновационные задачи, которые она, имея определенный кадровый потенциал и программно-методическое обеспечение образовательного процесса, не в состоянии эффективно решить без соответствующего научно-методического сопровождения;
- *во-вторых*, когда уровень профессиональной компетентности подавляющего количества учителей не удовлетворяет потребителей в лице школы, родителей, учащихся, государства, либо из-за массового и единовременного обновления учительского корпуса, либо из-за низкого базового профессионального педагогического образования, вызванного, например, сокращением срока обучения за счет уменьшения педагогической практики.

Вслед за последним отечественным энциклопедистом Михайло Васильевичем Ломоносовым, 300-летний юбилей которого недавно празд-

новала вся наша страна, можем повторить: «сколько чего у одного тела отнимется, столько присовокупится к другому». С бухгалтерской точки зрения, главное — ослабить нагрузку на бюджет, а к каким последствиям это приведет, уже становится неважным. Поэтому-то считается, что необходимо сокращать срок профессионального обучения — это выгодно, а то, что автоматически должна увеличиваться нагрузка на систему повышения квалификации, которая вынуждена доделать то, что не сделало базовое профессиональное образование, и, следовательно, туда должны направляться финансы, об этом забывается.

#### **ЧТО ЕСТЬ! Настоящее отечественной системы повышения квалификации работников образования.**

В воспоминаниях мы дома;

А в настоящем — мы рабы...

*П.А. Вяземский. Родительский дом*

Я не могу поверить, чтобы наука могла продвигаться далеко, когда ученые ее тянут в разные стороны.

*В.Ф. Одоевский. «Русские ночи».*

Для любой волнующей человека проблемы всегда легко найти простое, понятное всем неверное решение.

*Л.М. Генри*

В качестве своеобразного эпиграфа второй части я взял известные слова Конфуция, которые часто цитируют, но от этого они не стерлись и не утратили свой глубины: «Против ветра надо строить не ветряные щиты, а ветряные мельницы».

Итак, в результате почти за 80 лет сложилась целостная система повышения квалификации, которой был нанесен значительный ущерб, впрочем как и всему отечественному образованию в 90-е годы. Современную историю повышения квалификации, как и вообще современную историю российского образования, можно условно ограничить двадцатилетними рамками. Однако в связи с неизбежным принятием нового Федерального закона «Об образовании в РФ» та немногочисленная действующая нормативная база, по сути дела, доживает последние месяцы. Происходит это по многим причинам. Пожалуй, у всех у нас уже набилась оскмину слова о том, что мы живем в условиях кризиса, и не только финансового, но и вообще — цивилизационного. В свое время Джон Фицджеральд Кеннеди напоминал, что в китайском языке слово «кри-

зис» состоит из двух иероглифов: один обозначает «опасное время», второй — «время возможностей, шанс». Поэтому мудрое пожелание, приписываемое Конфуцию, примерно звучало следующим образом: да минует тебя благополучно эпоха перемен, если ты не видишь перспектив.

Мы, действительно, живем в условиях информационного взрыва, живем в изменяющемся стремительном мире, который перенес «шок от настоящего». Те студенты, которые сегодня учатся на бакалавра в технических вузах, в конце обучения сталкиваются с тем, что то, чему их учили на первом курсе, уже существенно изменилось. Мы живем в ситуации, которую Александр Григорьевич Асмолов, перефразировав название известного романа Эрнеста Хемингуэя, определил как «**стресс, который всегда с тобой**» [2]. Мы все время живем в информационном шоке, и это состояние, которое присуще нашему с вами времени.

Естественно, что в этой системе неопределенности и условиях постоянных изменений особая нагрузка ложится на образование, на педагогов и руководителей образовательных учреждений. В связи с этим вечно актуальная кадровая проблема приобрела характер острого кризиса. Ведь ключевым залогом качественного образования является качество профессиональной компетентности педагогических работников. Ибо известно: **качественных результатов достигают люди высоких качеств**. Так, из Доклада международной консалтинговой компании «МакКинзи» «Уроки анализа лучших образовательных систем мира» следует, что качество системы образования не может быть выше уровня работающих в ней учителей; роль хорошего учителя больше, чем сумма всех других факторов, вместе взятых [1].

Именно поэтому в центре внимания, в том числе, политического руководства нашей страны оказались вопросы подготовки педагогических кадров и совершенствования системы дополнительного педагогического образования. В.В. Путин на заседании Совета по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 13 сентября 2007 г. сказал следующее: «Залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать... Для внедрения новых методик преподавания потребуются также современные программы повышения квалификации педагогов» [14].

В соответствии с логикой развития отечественного образования были определены основные направления национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», одно из ключевых мест принадлежит **совершенствованию учительского корпуса**. Реализация замыслов по материальной поддержке, обновлению процедуры аттестации педагогических и управленческих кадров, изменению требований к педагогическому образованию, конечно, обусловят модернизацию существующей системы повышения квалификации. В связи с этим не бесполезно будет представить данную систему.

Сегодняшняя система повышения квалификации представлена на четырех уровнях: внутришкольном, муниципальном, региональном и федеральном. Как утверждает министерство, ежегодно в государственной системе повышения квалификации проходят обучение свыше 500 тыс. работников образования. В образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования всех уровней занято более 50 тыс. преподавателей и методистов.

Еще в 2007 году Минобрнауки определило приоритеты модернизации системы повышения квалификации, которыми руководствуется на протяжении последних трех лет:

- проведение в рамках приоритетного национального проекта «Образование» конкурсов с участием общественных экспертов по выявлению и поддержке инновационного опыта в системе образования;
- опора на лидеров среди образовательных учреждений, реализующих инновационные образовательные программы, развитие на их базе методических и ресурсных центров повышения квалификации, проведение стажировок педагогов и руководителей, учебной практики студентов педагогических специальностей;
- привлечение лучших учителей — победителей приоритетного национального проекта «Образование» к методической работе, в том числе в дистанционной форме;
- создание условий для получения руководителями образовательных учреждений, работниками органов управления образованием и кадрового резерва квалификации «менеджер в образовании»;
- совершенствование технологий педагогического образования и повышения квалификации: развитие блочно-модульной и кредитно-зачетной систем, дистанционных и интерактивных методов обучения;
- модернизация тематики научно-педагогических исследований на основе ключевых направлений модернизации образования;

- разработка и совершенствование современного профессионального педагогического стандарта и соответствующего стандарта профессионального образования;
- развитие конкурентной среды в сфере подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования, в том числе с использованием механизмов нормативного финансирования соответствующих образовательных услуг [6].

В соответствии с данными приоритетами в рамках региональных проектов Комплексной программы модернизации образования в 31 субъекте, на базе действующих учреждений дополнительного профессионального образования, начали с 2008 года отрабатываться новые подходы к организации повышения квалификации педагогов:

- доведение средств на повышение квалификации школьных работников до школ на основе принципа нормативного подушевого финансирования;
- модульные программы повышения квалификации, включающие проектную деятельность и стажировки на базе школ-лидеров;
- расширение основной деятельности региональных структур, отвечающих за обеспечение повышения квалификации работников: переход на организацию, координацию, логистику функционирования сетевого повышения квалификации с опорой на успешную практику лидеров образования;
- обновление принципов оплаты труда работников, организующих и осуществляющих повышение квалификации (установление зависимости зарплаты от количества и качества оказанных образовательных услуг конкретными работниками).

В результате проводимого эксперимента предполагается обеспечить более тесную связь процедур аттестации с повышением квалификации, т.е. новые профессиональные компетентности, полученные в результате повышения квалификации, должны, прежде всего, учитываться при аттестации. Таким образом, результаты деятельности учителя будут связаны со стимулированием его профессионального развития.

В качестве своеобразной лирической иллюстрации к данному положению позвольте напомнить притчу, которую любил рассказывать Лотар Зайверт, мэтр западного менеджмента.

*Некто, гуляя по лесу, повстречал человека, который **долго и упорно** пилил сваленное дерево. Прохожий подошел ближе, чтобы разглядеть, почему работа дается **с таким трудом**, и сказал: «Изви-*



ните, но мне кажется, что ваша пила совершенно затупилась! Почему бы вам ее не заточить?»

На что дровосек **просто**нал: «Для этого у меня нет времени — я должен пилить!»

В соответствии с законодательными и нормативными документами **федеральному** уровню отводится роль сохранения единого образовательного пространства, образовательной политики и развития системы непрерывного образования. Так, Министерство образования и науки РФ формирует стратегические задачи развития образования; предлагает федеральный компонент заказа на повышение квалификации управленческих кадров. Федеральный научно-образовательный центр создает модульные учебные программы; организует подготовку региональных тьютеров; осуществляет экспертизу эффективности системы повышения квалификации; выполняет экспертные функции оценки работы; формирует федеральный банк образовательных программ повышения квалификации; осуществляет дистантный консалтинг и методическую поддержку региональных систем повышения квалификации.

**Региональные** системы дополнительного профессионального образования, опираясь на общегосударственную политику в области образования, разрабатывают и реализуют стратегии развития образования региона, и обеспечивают оценку соответствия качеств руководящего персонала; формирование необходимых региону компетенций; подготовку предложений по формированию заказа на повышение квалификации руководящих кадров и организацию контроля. Региональные институты повышения квалификации реализуют федеральный компонент образовательных программ; формируют и реализуют образовательные циклы, организуют дистантную поддержку повышения квалификации руководителей и специалистов.

**Муниципальный уровень** управления образованием позволяет конкретизировать образовательную политику, поскольку данный уровень управления находится в тесном и непосредственном соприкосновении, взаимодействии с образовательными учреждениями и потребностями отдельных профессионалов. В связи с этим к муниципальному уровню повышения квалификации предъявляются особые требования (когда непрерывное повышение квалификации переходит на уровень перманентного и тотального). Этот уровень имеет свои ограничения (ведь результативность данной работы во многом определяется наличием и качеством преподавате-

лей муниципальных учреждений дополнительного образования), но и достоинства, например, преодоление просветительского и репродуктивного характера повышения квалификации, призванного решить необходимые профессиональные компетентности для решения злободневных проблем образовательного процесса конкретных образовательных учреждений.

В качестве выводов из данной части статьи приведем некоторые устоявшиеся в настоящее время позиции компетентностного подхода в профессиональном образовании.

*Во-первых*, в настоящее время в теории педагогики высшей школы сложилось объединение компетенций педагогов в три группы: **ключевые компетенции** являются общими для современных специалистов разных профессий; **педагогические** включают компетенции, актуальные для всех специалистов педагогического профиля; **специальные** относятся к компетенциям, обусловленным предметной областью деятельности педагога.

*Во-вторых*, компетентность педагога рассматривают как единство трех составляющих: **когнитивной**, т.е. владение системой педагогических декларативных и процедурных знаний, отвечающих на вопросы «что?» и «как?»; **операционно-технологической**, т.е. владение системой умений по воплощению этих знаний в образовательную практику в традиционных и инновационных условиях; **личностной** составляющей, т.е. владение системой ценностных установок по отношению к педагогической деятельности и ее объекту [2].

*В-третьих*, профессиональная компетентность педагогов трактуется как опыт эффективного осуществления того или иного вида педагогической деятельности при решении **репродуктивных** (т.е. стандартных) и **творческих** (т.е. продуктивных, нестандартных) проблем образовательного процесса.

*В-четвертых*, если **компетенция** задает круг обязанностей, ролей, вектор задач, которые должны выполняться, то **компетентность** — это владение, обладание соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности [16].

*В-пятых*, профессиональная компетентность учителя — это сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее благодаря интеграции опыта применения теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающих готовность учителя к успешному выполнению педагогической деятельности.

**ЧТО ВОЗМОЖНО БУДЕТ? Перспективные направления развития отечественной системы повышения квалификации работников образования.**

А нынче с петель мир сорвался,  
Везде смятенье, шум и звон!  
Вверху, видать, Господь скончался,  
А черт — внизу скончался он.

*Генрих Гейне. «Я как-то грустно-беспокоен...»*

Когда не ведают далеких дум, то не избегнут  
близких огорчений.

*Конфуций*

Если вы хотите, чтобы Бог рассмеялся, расскажите ему  
о своих планах.

*Аллен Вуди*

Своеобразным обращением ко всем нам являются слова Махатма Ганди: «Вы сами должны стать изменением, которое Вы хотите увидеть в мире».

Перед системой образования в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» поставлен главный приоритет — достижение нового качества образования, создание и внедрение в практику новой модели школы, в том числе посредством реализации всем известных шести основных направлений развития современной школы. Задачи по реализации данных направлений, определенных на федеральном и региональном уровне, носят, в основном, **инновационный характер и требуют нестандартных, опережающих решений**. Идеологические, ментально-культурные, содержательные, технологические, квалиметрические проблемы, возникающие перед современной школой, столь сложны, а их инновационный коэффициент так высок, что очевидна необходимость достижения нового уровня профессиональной компетентности педагогов и руководителей школ.

Яркой иллюстрацией этого может служить внедрение в образовательный процесс современных федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО). Небрежность при разработке государственного стандарта создает дополнительные трудности у практиков и обуславливает необходимость проведения наукоёмкой внутришкольной научно-методической работы по решению проблемы

освоения школьниками общеучебных умений. Ведь очевидно, что требуются не просто методические рекомендации учителям-предметникам, а необходимо пакетное многоуровневое решение в общешкольном формате сложной системной проблемы, имеющей идеологические, содержательные, технологические, квалиметрические и управленческие аспекты. Кроме того, в настоящее время в стандарте профессионального педагогического образования не предусмотрена подготовка преподавателей метапредметных курсов, как того требуют стандарты общего образования. Следовательно, решение данной проблемы, как и множества других, требует выстраивания целостной многоярусной системы повышения квалификации, призванной нивелировать недостатки современных школьных стандартов.

Так, с одной стороны, отрадно, что в стандартах впервые в истории отечественного образования легитимно на государственном уровне умения учиться выделены как самостоятельный и важный компонент содержания образования: «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [3, с. 3]. С другой стороны, разработчики стандарта ввели понятие «универсальные учебные действия», которое в педагогической теории и практике имело локальное распространение в отличие от общепринятого понятия «общеучебные умения». Следовательно, нарушена незыблемая истина методологического принципа «бритвы Оккама», которая гласит: не надо множить лишние сущности без надобности. Действительно, не надо вводить новые понятия, чтобы объяснить какое-то явление, если это явление можно объяснить известными всем традиционными понятиями.

Кроме того, ФГОС ОО впервые определили не только **предметные и метапредметные образовательные результаты**, но **личностные**. А.В. Хуторской по этому поводу справедливо недоумевает: «Если же разработчики стандартов считают, что с одной стороны есть личностные результаты образования, а с другой — неличностные (метапредметные и предметные). Если метапредметные и предметные результаты неличностные, тогда чьи же они? Учителя? Автора учебника?» [17]

Дополнительную путаницу в понимании состава и структуры образовательных результатов вносит выделение особой группы **личностных действий**, но уже в метапредметных результатах, понимаемых разработчиками стандарта как «освоенные обучающимися универсальные учебные

действия» [104, с. 3]. Попытку сведения метапредметных образовательных результатов только к универсальным учебным действиям А.В. Хуторской справедливо определяет как «существенный недостаток» данных стандартов [17]. Подобное упрощение и искажение важнейшего и необходимейшего для отечественного образования явления метапредметности может привести к дискредитации как этого феномена, так и самого стандарта.

В рамочном по своей сути документе ФГОС ОО «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе», входящем в состав стандарта, представлено перечисление универсальных учебных действий. По мнению авторского коллектива, данное пособие «адресовано учителям начальных классов и родителям» [3, с. 2]. Поэтому оно содержит методические рекомендации, содержащие перечисление шести основных этапов реализации методологии и технологии формирования универсальных учебных действий. Первый этап рекомендует учителю «выделение *цели* формирования универсальных учебных действий, их функций в образовательном процессе, содержания и требуемых свойств с учетом возрастнo-психологических особенностей учащихся» [3, с. 143]. Завершается перечисление формулировкой шестого этапа, реализацию которого затруднительно отнести к компетенции учителя начальной школы: «Создание *учебников нового типа*, реализующих технологию формирования конкретных видов и форм универсальных учебных действий в данной предметной дисциплине, а также разработка соответствующих *учебно-методических пособий для учителей*» [3, с. 146].

Почему-то данное издание позиционируется авторами как пособие для учителя, однако на самом деле, эта публикация обращена к самим разработчикам стандарта, ибо представляет собой некие размышления о психологических основаниях определения содержания универсальных учебных действий. В данной публикации **всего на двух с половиной страницах** просто перечислены универсальные учебные действия, которые объединены в четыре группы: *личностные; регулятивные; познавательные; коммуникативные*.

Следует признать, что данный перечень универсальных учебных действий не может считаться корректной классификацией, ибо в ней не соблюдены **ВСЕ основные правила классификации**, в основе которых лежат определённые требования к логическому делению объема понятия.

**1. Правило одного основания:** деление должно производиться только по одному основанию. Это требование означает, что избранный в

качестве основания признак не следует в ходе деления подменять другими признаками. Так, например, в регулятивные действия, которые обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности, справедливо включено «планирование». Почему это справедливо? Да по той простой причине, что в основу определения данных умений положен целостный управленческий цикл. Но из группы коммуникативных действий, конкретнее — из действия «*управление поведением партнера: контроль, коррекция, оценка действий партнера*», «планирование» исключено, т.е. произошла подмена основания.

**2. Правило соразмерности:** сумма видов должна равняться делимому роду. Так, в группе «*общеучебные универсальные действия*» содержится умение «осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме». А почти идентичное действие «умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации» включено почему-то в группу «*коммуникативные действия*». Еще пример: в группе «*логические действия*» включено действие «подведение под понятие», которое есть суть дедуктивное обобщение. Возникает справедливый вопрос: почему в эту группу не введено индуктивное обобщение? Стремиться научить детей осуществлять только дедуктивное обобщение и при этом игнорировать индуктивное, это все равно, что надеяться научить детей определять, где левая сторона, не объясняя, что есть еще и правая.

**3. Правило исключения.** Согласно этому правилу каждый отдельный объект должен входить только в один вид. Поэтому некорректно одновременно включать учебное действие «постановка и формулирование проблемы» и в группу «*общеучебные универсальные действия*», и в группу «*постановка и решение проблемы*». Некорректно также включать действие «контроль» и в группу «*регулятивные действия*», и в группу «*общеучебные универсальные действия*».

**4. Правило непрерывности:** подразделение на виды должно быть последовательным и многоступенчатым, т.е. в процессе деления всегда следует переходить к ближайшим видам. Например, формулировка «выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов» означает, что в ней представлено одно действие. Это нарушение логики, и оно ведёт к неверному представлению о таких самостоятельных логических действиях, как сравнение (способ познания посредством установления сходства и/или различия признаков объектов); сериация (спо-

соб познания посредством соотношения части и целого объекта); классификация (способ познания посредством деления объема понятия, позволяющий распределять объекты по существенному признаку в точно определенный класс, подкласс, группу). Очевидно, что все эти действия являются самостоятельными и не могут быть объединены в одно действие. Как известно, стандарт может реализовать обучающий потенциал и по отношению к учащемуся, ведь если школьник знает, что должно быть освоено и будет оцениваться, то он будет целенаправленно работать в этом направлении. С уверенностью можно сказать, что наши ученики по-прежнему будут очень смутно представлять себе систему умений учиться, если им в качестве предполагаемого результата будут предлагать подобные формулировки: иди туда, не зная куда; принеси то, не зная что.

Нам думается несправедливым обязывать младшего школьника (да и вообще школьника) осуществлять такое действие, как «самостоятельное **создание** способов решения проблем творческого и поискового характера». Классики отечественной дидактики — И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский — перечислили основные способы творческой деятельности, накопленные человечеством за тысячелетия: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, видение новой функции объекта, самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый, видение структуры объекта и т.д. [4, с. 106—108]. В историю гносеологии вошли имена исследователей, создавших такие способы решения проблем творческого и поискового характера, как мозговой штурм Алекса Осборна, синектика Уильяма Гордона, метод фокальных объектов Чарльза Вайтгома и т.д. Все-таки слова «создание» и «использование» имеют разный смысл. Хороши были бы автошколы, обучающие создавать автомобили, а не их использовать.

В связи с неясной классификационной основой, некорректностью формулировок отдельных действий по-прежнему, несмотря на наличие федеральных стандартов, остро стоит проблема отсутствия четкого определения состава и структуры общеучебных умений. Правда, авторы стандарта, указывая на его рамочный характер, тем самым предусматривают дальнейшее развитие содержательных формулировок. Поэтому очевидна необходимость продолжения работы по классификации общеучебных умений, соответствующих идее универсальных учебных действий как важнейшего деятельностного компонента метапредметных результатов образовательного процесса.

Все это требует соответствующей модернизации системы повышения квалификации работников образования. Назову четыре основных направления.

**ПЕРВОЕ.** Благодаря перспективному решению нашего ректора, Матросова Виктора Леонидовича, академика РАН и РАО, о создании сети экспериментальных площадок университета расширились и укрепились научно-методические связи факультета с образовательными учреждениями Москвы, Московской области и регионами России.

С нашей точки зрения, такая совместная экспериментальная работа вуза и школ является атрибутивным признаком ведущего педагогического университета страны: когда профессорско-преподавательский состав входит в учебные аудитории не с конспектами прочитанных книг, а с собственными научно-методическими наработками теоретического и технологического характера, наработками, апробированными практиками, наработками, реально способствующими повышению качества общего образования.

Однако сотрудничество с данными школами не ограничивается только проведением экспериментальной работы. На базе многих экспериментальных площадок проводятся востребованные курсы повышения квалификации по программам, способствующим решению актуальных проблем образовательного процесса. Как известно, один из андрагогических принципов повышения квалификации гласит: **эффективное обучение взрослого человека возможно только в группе и только при поиске решения лично значимой и социально актуальной реальной проблемы** образовательного процесса. Поэтому перспективна так называемая **ассамблейная учеба**, так популярная в западных бизнес-школах, т.е. выращиваются знания, умения и убеждения по решению той или иной проблемы, актуальной для всей организации, не отдельно у руководства и отдельно у сотрудников, а в общей аудитории, нивелируя известный «эффект испорченного телефона». Кстати, в одной из западных бизнес-школ постулируется принцип: **то, как мы учим, и есть то, чему мы учим.**

Благодаря такому сотрудничеству нашего факультета с экспериментальными площадками:

*во-первых*, происходит своевременное и адекватное ежегодное обновление содержания курсов с целью более полного учета изменений образовательных потребностей педагогических сообществ;

*во-вторых*, своевременно и полно информируются окружные управления образования, школы города об образовательных, научно-методических и консалтинговых услугах факультета;

*в-третьих*, развивается видовое разнообразие социального партнерства с педагогическими сообществами системы образования. Так, например, благодаря взаимодействию с Управлением по работе с образовательными учреждениями и органами управления образования МПГУ (начальник управления — Аунапу Лилия Михайловна, руководитель одной из секций IV Шамовских чтений) мы повышаем квалификацию кураторов педагогических классов, молодых специалистов не как учителей-предметников, а формируем у них общешкольное видение современных актуальных проблем. Мы и впредь будем укреплять плодотворные связи с окружающими Советами молодых педагогов, понимая, что приход в школу бакалавров ставит перед системой повышения квалификации новые задачи, увеличивая тем самым ее значимость в системе непрерывного образования.

**ВТОРОЕ.** Отрадно, что работа по совершенствованию нормативной базы деятельности экспериментальных площадок продолжается в университете под эгидой Научно-методического совета экспериментальных площадок МПГУ. Вот уже второй год у этого совета нет председателя, и в память о нашей Татьяне Ивановне, которая возглавляла этот совет с момента создания, и никогда не будет, будут только сопредседатели. Все-таки незаменимые люди есть.

Управление организационно-методического обеспечения региональных социально-образовательных программ МПГУ (начальник управления, заместитель ректора — Будаева Татьяна Ивановна) предложило три основных типа инновационных научно-образовательных площадок: экспериментальная, внедренческая и стажировочная площадки.

Как Вы знаете, в программе развития системы образования города Москвы указано на необходимость вовлечения педагогов в деятельность **психолого-педагогической интернатуры** и **стажировочных площадок**, «обеспечивающих трансляцию лучших практик и повышение профессиональной квалификации педагогов».

Данные формы внутришкольного повышения профессиональной компетентности педагогов учитывают не просто практико-ориентированную, а проблемно-ориентированную специфику научно-методической работы в школе. Как известно, в условиях школы повышение профессиональной компетентности осуществляется не как самоцель, а в процессе решения актуальных для учителя и школы проблем, требующих подчас более высокого уровня профессиональных знаний, умений и личностно принятых убеждений. Невозможно решить актуальные инновационные проблемы

без активного участия педагогов, ибо только в процессе их разрешения и будет «выращиваться» у учителей осознание их важности, необходимости личного участия в решении данных проблем, потребности для этого новых в профессиональных знаний и умений.

Если открытие «педагогической интернатуры» возможно практически в любой школе, в которой есть молодой специалист и опытный наставник, то стажировочной площадкой может стать не каждая школа. Стажировочной площадкой может стать образовательное учреждение, достигшее научно-обоснованных позитивных педагогических результатов, обладающее потенциалом для трансляции инновационного опыта по актуальным направлениям.

С нашей точки зрения, даже лучшие школы города Москвы, учитывая их направленность на воспитание, обучение и развитие детей, не в состоянии самостоятельно обеспечить разработку и реализацию андрогической (т.е. предназначенной для образования взрослых) образовательной программы стажировочной площадки.

Профессиональные школьные работники, с моей точки зрения, справедливо с осторожностью относятся к идее привлечения в качестве учителей лиц, не имеющих базового педагогического образования. Полагаю, столь же очевидным должно быть понимание, что школьные учителя не могут без соответствующего сопровождения выступить в качестве андрогогов. В этом случае, например, наш факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования способен выступить в качестве такого сопровождения.

Кураторство педагогического университета стажировочных площадок позволит на **легитимной основе** выдавать участникам стажерской практики документ о дополнительном профессиональном образовании при выполнении индивидуальной программы стажировки в полном объеме и в установленные сроки.

**ТРЕТЬЕ.** Повышение профессиональной компетентности в формате управленческо-педагогических консалтинговых услуг. Необходимо признать, что школу не может устраивать сотрудничество с вузами, когда вузовские преподаватели выступают только в качестве источника информации. Нам представляется малоэффективной репродуктивная передача профессиональной информации на всякий случай — авось когда-нибудь пригодится или по принципу: «это должен знать каждый». В этом случае руководители школы и педагоги воспринимаются не как партнеры в ре-

шении проблемы, а как обучаемые. И в результате основным средством совместной деятельности школы и преподавателя вуза становится чтение-слушание незначительно модернизированных вузовских лекций или, в лучшем случае, проведение обучающих семинаров.

Значительно продуктивнее взаимодействие консультанта с управленцами и педагогами по определенным правилам в соответствии с обсужденной и утвержденной программой совместной деятельности по разработке и реализации способов решения реальных проблем образования. **При этом совершенствование профессиональной компетентности педагогов, вовлеченных в совместную деятельность, осуществляется посредством не просто практико-ориентированной, а проблемно-ориентированной деятельности.** Вот это освоение профессиональных знаний и умений не может осуществляться посредством только организации лекций. Нет, возможны и лекции и теоретические семинары, но они должны быть востребованы. Компетентность, представляющая собой опыт успешного осуществления того или иного вида деятельности, как раз и формируется, совершенствуется, воплощается в совместной научно-методической работе.

Думается, что в настоящее время большей востребованностью обладают не отдельные научные руководители, а консалтинговые группы специалистов, **готовых помочь школе самой решить инновационные проблемы образования.** Нам кажется, что деятельность научного руководителя или консультанта в составе консалтинговых групп в большей степени соответствует вечно актуальному императиву: **НЕ НАВРЕДИ.**

Будем откровенны: экспериментальная деятельность — это не только всегда благо, например, определенная дестабилизация отдельных компонентов образовательного процесса как обязательный атрибут развития. Мы должны осознавать, что разработка и внедрение инноваций обязательно предполагают дополнительную нагрузку на учителей, дополнительные финансовые затраты. В разновозрастных педагогических коллективах у значительной части педагогов очевиден синдром усталости от инноваций. Не будем забывать, что школа — это не научно-исследовательское, а образовательное учреждение для детей. Поэтому эксперимент следует рассматривать в определенных случаях как наиболее эффективное и всегда как вынужденное средство решения конкретной проблемы в данных условиях.

Таким образом, совместная работа консультанта и педагогических коллективов строится на принципе **сервизации управления образованием**

как развития сферы проектно-договорных управленческо-методических услуг, оказываемых школе учреждениями дополнительного профессионального образования. Как известно, **сервис** предполагает оказание высококвалифицированных услуг, удовлетворяющих определенные потребности заказчика. В связи с этим конструктивным основанием для общения консультанта со школой являются проектно-договорные отношения, которые предусматривают заключение прямых договоров о выполнении конкретных информационно-методических проектов.

Кроме того, с нашей точки зрения, доминирующим является обще-школьный формат совместной работы, ибо решаемые проблемы образования столь сложны, что касаются большинства членов педагогического коллектива.

Подобная совместная работа консультанта и педагогических коллективов создает возможность для организации на муниципальном уровне курсов повышения квалификации, содержание которых максимально востребованы педагогическими коллективами, ибо помогают решать актуальные проблемы общие для большинства школ муниципалитета.

**ЧЕТВЕРТОЕ.** Мы постоянно ищем новые формы взаимодействия с образовательными учреждениями, которые бы обеспечивали опережающее развитие основных направлений теории и практики управления образованием.

Так, на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Московского педагогического государственного университета в течение нескольких лет традиционно в Татьянин день — день студентов и университетов — проходили научно-практические конференции. С 2009 года эти конференции стали проводиться в формате Всероссийских педагогических чтений Научной школы Управления образовательными системами, основоположником которой является Татьяна Ивановна Шамова (22 ноября 1924 — 28 июля 2010) — профессор, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РФ, член-корреспондент РАО, действительный член Международной академии педагогического образования. В 2011 году Всероссийские педагогические чтения Научной школы Управления образовательными системами получили официальный статус «Шамовских».

25 января 2012 года, в день памяти св. мученицы Татианы — небесной покровительницы студентов и педагогов — в столичной школе № 1234 (директор: И.Г. Волошко), являющейся экспериментальной пло-

щадкой МПГУ, состоялись IV Всероссийские Шамовские педагогические чтения Научной школы Управления образовательными системами «Модернизация системы отечественного образования: современные проблемы и эффективные управленческие решения». В чтениях приняли участие более двухсот пятидесяти учеников, сторонников и последователей Научной школы из нескольких регионов России: Брянска, Екатеринбурга, Курска, Москвы, Нижнего Новгорода, Омска, Пскова, Рязани и др. Подводя итоги, участники чтений подтвердили убежденность в том, что традиционное проведение Шамовских чтений будет способствовать увековечиванию памяти выдающегося ученого Т.И. Шамовой, и дальнейшему совершенствованию теории и практики управления образованием, повышению квалификации педагогов и управленцев, концептуальному развитию столь значимой Научной школы Московского педагогического государственного университета.

Данные Всероссийские Шамовские педагогические чтения как совместная научная акция являются для нас своеобразной коммуникативной площадкой, с одной стороны, по представлению образовательных, научно-методических, консалтинговых возможностей факультета, с другой — по обсуждению актуальных проблем, требующих незамедлительных теоретико-технологических исследований и организации повышения соответствующей компетентности.

Скромный формат статьи не позволил нам остановиться на рассмотрении еще нескольких проблем развития системы повышения квалификации работников образования. Так, например, важной проблемой является особая наукоемкость, а значит и финансовоемкость разработки и функционирования данной системы. По этому поводу вспоминается известный поучительный анекдот. Накануне Первой мировой войны, на двадцать лет с небольшим получившей название «Великая», в одном из пригородов Нью-Йорка собралась европейская элита, спорят, шумят: будет ли или не будет война. В этот момент тихое позвякивание золотой ложечки о чашечку прозрачного фарфора заставило замолчать всех. Бабушка, глава семьи Рокфеллеров, встала и, улыбаясь, пожурела молодежь: «Ну, что вы право, как дети малые, дадим денег — будет война, не дадим — не будет».

#### Список литературы

1. В «школе будущего» обсудили будущее образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rt-online.ru/articles/3233/91038/?action=print>

2. *Введенский В.Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51–54.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. — М.: Просвещение, 2010.
4. *Краевский В.В.* Дидактика средней школы / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев. — М.: Просвещение, 1982.
5. *Луначарский А.В.* Народное просвещение в РСФСР // Народное просвещение. — 1926. — № 4–5. — С. 159.
6. Модернизация системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/work/obr/prior/4319/>
7. *Нефедова К.А.* О деятельности научно-методических советов по вопросам повышения квалификации // Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: сб. статей Первых педагогических чтений научной школы управления образованием (29 января 2009 г.). — М.: Прометей, МПГУ, 2009. — С. 65–68.
8. О школе и учителе: сб. материалов. — Л., 1936. — С. 7.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. — М.: Педагогика, 1991.
10. *Паначин Ф.Г.* Управление просвещением в СССР: орг.-пед. аспекты руковод. и упр. системой нар. образования. — М.: Просвещение, 1977.
11. Положение об управлении школой // Народное просвещение. — 1921. — № 87–98. — С. 12–13.
12. Россия нуждается в смысловом образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://leningrad24.ru/articles/79696.html>
13. *Ситник А.* От советов — к институтам повышения квалификации / Народное образование в России: исторический альманах. — М.: Народное образование, 2000. — С. 364–367.
14. Стенографический отчет заседания Совета по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике [Элек-

тронный ресурс]. Режим доступа: [http://archive.kremlin.ru/appears/2007/09/13/2351\\_type63378type63381\\_143866.shtml](http://archive.kremlin.ru/appears/2007/09/13/2351_type63378type63381_143866.shtml)

15. Управление школой: теоретические основы и методы/под ред. В.С. Лазарева. — М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997.
16. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.
17. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека; 02.03.2012 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>

---

**О.А. Шклярова,**  
профессор кафедры  
управления образовательными  
системами факультета  
повышения квалификации и  
профессиональной переподготовки  
Московского государственного  
университета, кандидат  
педагогических наук

## УПРАВЛЕНИЕ ОПЕРЕЖАЮЩИМ ОБРАЗОВАНИЕМ: АКТУАЛЬНОСТЬ И НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

О тенденциях, стратегиях, ценностно-смысловых приоритетах и т.п. в развитии системы образования говорят и пишут достаточно много и ученые, и практики, и политики. Нередко, привлекая общественную аудиторию, дискуссии ведутся не только на полемическом, но и на научно-исследовательском, законодательном, концептуально-программном, технологическом и др. уровнях. Это одна из ярких форм отражения осознания того, что для обеспечения будущего — жизнеспособности подрастающего поколения и общества в целом — образование должно стать подлинно инновационным процессом и одним из главных факторов обеспечения устойчивого политического, социально-экономического, духовно-нравственного развития.

Анализ сути и сущности развития образования, основных признаков и характеристик модернизационных процессов в образовательных системах позволяет в этой связи рассматривать опережающее образование как

фактор и ресурс инновационного развития образовательных систем. Изучение компетентностно-деятельностной парадигмы, определяющей возможности развития опережающего образования в реализации приоритетных направлений современного образования, исследование кластерного подхода в содержании образования и управлении процессом опережающего образования, процессов и механизмов модернизации образовательных систем в условиях инновационного развития общества и другие важнейшие направления актуализируют необходимость дальнейшего изучения феномена «опережения» в образовании.

Исследование проблемы развития опережающего образования на кафедре управления образовательными системами ФПК и ППРО МПГУ, которое ведется с 2010 года, позволяет представить различные подходы к раскрытию сущности некоторых ключевых понятий как результат проведенной работы. Чтобы говорить о качестве управления объектом, важно определиться с сущностью самого объекта управления, т.е. опережающего образования как социокультурного феномена.

В исследованиях Б.М. Бим-Бада «опережать — значит быть способным к постоянному, целенаправленному и систематическому усвоению системы знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, ориентации, норм поведения, способов и форм общения» [1].

В основе понимания категории «опережающее образование» мы исходим из широко распространенной трактовки образования, как целенаправленного процесса воспитания и обучения, обеспечивающего личностное развитие человека, не зависимо от уровня и вида образовательной системы. Опережающее обучение как вид обучения исследовался с начала 20-х годов XX века и подразумевает развитие мышления учащихся, опережающее их возрастные возможности. Т.е. обучение, опережающее развитие, трактуется как развивающее обучение.

Сущность **опережающего воспитания** представлена в трудах Л.И. Маленковой: «...это творческий целенаправленный процесс взаимодействия педагога и воспитанников по созданию оптимальных условий для овладения детьми социокультурными ценностями общества и для развития их индивидуальности с целью самоактуализации личности». Ориентирами для опережающего воспитания, по её мнению, являются:

- идеальная модель прогнозируемого «человека будущего» (как цель воспитания);
- прогнозируемые «внешние условия и взаимодействия» (как «пространство воспитания».



Проблема управления опережающим образованием актуальна практически для всех образовательных систем — от дошкольного до профессионального образования. Обеспечить инновационно-опережающий характер подготовки обучающихся — не просто ведущая цель, а миссия современной системы образования.

Т.И. Шамова отмечала, что в системе опережающего образования должна возрасти доля практической деятельности школьников [3, 4]. Важно в образовательном процессе учитывать новые возможности и опережающие потребности развития общества, а не только те, которые проявляются в данный момент времени. Однако традиционно российское образование (впрочем как и мировое) в большей степени ориентировано на прошлое, на передачу и освоение в ходе обучения уже изрядно устаревшей информации. Хотя в концептуальных и программных материалах по модернизации образования всегда отражены стремления к инновациям. Академик А.Д. Урсул считает, что это связано с традиционно-трансляционным пониманием образования как передачи знаний, навыков, умений, ценностей, культуры нынешним поколениям от предыдущих поколений. «...Фактически же речь идет (хотим мы это признать или нет) о движении в образовательном процессе устаревших знаний и ценностей, которые лишь в незначительной степени можно использовать в дальнейшей деятельности человека. Гипотезы и предположения редко попадают в учебно-методические материалы и поэтому фактически читателя информируют о прошлом научного поиска, о том, что уже установилось в науке, но еще далеко от ее переднего края научного поиска» [2]. В своей работе «Образование для устойчивого развития: инновационно-опережающие процессы» А.Д. Урсул, отмечая роль опережающего образования, подчеркивает: «Переход к устойчивому развитию — это не просто какая-то социальная революция в отдельно взятой стране или их группе — это всемирное движение за выживание человеческого рода, это объективное требование времени, и здесь промедление чревато дальнейшим ускоряющимся сползанием к антропоэкологической катастрофе» [2].

Понимание сути и сущности объекта даже в обобщенном виде требует не только осмысления рычагов и механизмов управления им, но и осмысления самой категории качества управления. Мы определяем опережающее управление как готовность и способность на основе актуализации внутреннего и внешнего проблемного поля предвидеть развитие образовательной системы и определять программу действий по активиза-

ции ресурсного обеспечения так, чтобы исключить, или ослабить влияние нежелательных последствий этих проблем в настоящем и будущем [5].

Качество управления — стержневое понятие современной управленческой парадигмы. Получающий все большую популярность среди специалистов лозунг «От управления качеством к качеству управления» имеет глубокий смысл и знаменует собой очередную смену управленческих парадигм. Качество управления сегодня — это фактор системной организации образовательного процесса, обеспечивающий качество образования в соответствии с государственным образовательным стандартом, конкурентоспособность учреждения, реализующего образовательные программы, необходимое условие его развития.

Качество управления — это соответствие управления его назначению. Качество управления характеризуется совокупностью показателей. Наиболее общими показателями качества управления в живых системах являются быстродействие, точность достижения цели, степень структурно-функциональной минимизации системы, достигающей цели.

В настоящее время перед нами стоит задача дать характеристику, комплексное описание системы качества управления опережающим образованием. Анализ основных подходов к раскрытию такой системы позволяет выделить некоторые принципы в оценке качества управления опережающим образованием.

Прежде всего, речь идет об обязательности оценки качества управления с целью контроля за эффективностью и результатом процесса опережающего образования как фактором развития его субъектов. Назовем этот принцип принципом целевой направленности.

Не менее значимым при проведении оценки качества управления является учет всей совокупности обобщенных показателей. Описание основных показателей в системе обобщенных представлений о них должно быть дано с учетом объективно существующей иерархии. Это — принцип целостного подхода в выборе критериев оценки качества управления.

Последовательный, систематический, методологический подход к оценке качества управления, учитывающий изменения условий деятельности и ценность, достоинство, продуктивность и т.п. опережающего образования позволяет говорить об актуальности принципа предметно-методической адекватности при реализации этих процедур.

Оценка качества управления опережающим образованием наряду с традиционными (объективность, полнота, своевременность и т.п.) долж-

на отвечать таким требованиям, как эффективность, экономичность, деятельность. Оценка качества управления должна иметь практическую направленность на обеспечение дальнейшего развития опережающего образования, служить инструментом в определении стратегии управления им. Это принцип можно обозначить как практичность подхода к оценке качества управления.

Качество управления может исследоваться в разных аспектах и с разных позиций. Наиболее содержателен эффективный аспект, когда качество управления рассматривается как интегрированная характеристика умения организации успешно работать. Проявляется качество управления в выборе и обосновании целей деятельности, в способах воздействия на основные и обслуживающие процессы создания продукта, в характере действий по определению и формированию конкурентных преимуществ.

Важным также является изучение параметров оценки качества управления и разработка критериев оценки качества управления опережающим образованием в разных образовательных системах. В менеджменте обобщенный вариант параметров оценки качества управления выглядит следующим образом:

- скорость принятия важных решений;
- обоснованность принятия важных решений;
- реальное делегирование полномочий;
- возможность делегирования полномочий;
- контроль за выполнением решений;
- система поощрений и наказаний;
- проходимость информации «вниз»;
- проходимость информации «вверх»;
- кадровая политика;
- качество планирования деятельности.

Таким образом, качество управления — это совокупность свойств, определяющих возможность создания надлежащих условий для эффективного функционирования, развития и обеспечения конкурентоспособности организации путем выбора, интегрирования и комбинирования средств воздействия на определенные факторы внутренней и внешней среды. В конечном счете, это способность генерировать и реализовывать конкурентные преимущества, причем повышение качества управления связано не только с изменениями в системе менеджмента и элементах этой системы, оно и является движущей силой изменений.

Следует коснуться еще одной актуальной проблемы в исследовании управления опережающим образованием — возможности использования в учреждениях образования таких видов управления, как корпоративное и партисипативное. Именно они обеспечивают оптимальное раскрытие личностного потенциала субъектов образовательного процесса, что может быть использовано для обеспечения опережающего эффекта в достижении качества образования [6].

В перспективных планах научно-исследовательской работы нашей кафедры дальнейшее исследование качества управления опережающим образованием, в рамках которого будут разрабатываться следующие вопросы: возможности опережающего развития человека в образовательных системах, качество общественного интеллекта: проблема, состояние, перспективы развития, качество образовательных систем в обществе, качество управления образовательными системами, опережающим образованием, параметры и критерии оценки управления качеством опережающего образования, процессы модернизации образовательных систем и основы инновационного управления ими, технические и технологические аспекты реализации опережающего образования, технологии опережающего образования, проблема личности и личностного подхода в процессе технологизации управления опережающим образованием, процессы интегративного развития опережающего образования в различных образовательных системах и др.

#### Список литературы

1. *Бим-Бад Б.М.* Опережающее образование: теория и практика. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka>
2. *Урсул А.Д.* Образование для устойчивого развития: футуризация и инновационно-опережающие процессы. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://istina.imec.msu.ru/publications/article>
3. *Шамова Т.И., Воровщиков С.Г., Новожилова М.М.* Эксперимент: перспективное направление взаимодействие педагогической науки и практики // Учительская газета. — 2010. — № 15. — С. 15.
4. *Шамова Т.И.* Реализация контрольной функции в управлении школой // Управление образованием. — 2009. — № 2. — С. 100–110.
5. *Шклярова О.А., Маркелова Т.Е., Клещева Т.Ю.* Опережающее управление как фактор развития здоровьесберегающей среды в школе. // Опережающее образование как фактор инновационного развития образовательных систем: сб. ст. по итогам научной сессии ка-

федры управления образовательными системами ФПК и ППРО МПГУ, 17 марта 2011 г. — М.: Издательство ФИРО, 2011. — С. 42—49.

6. Шклярова О.А. Принципы партисипативного управления в развитии здоровьесберегающей среды образовательного учреждения // Управление образованием. — 2009. — № 5. — С. 47—51.

Б.И. Канаев,

доктор педагогических наук,  
академик АПСН и МАНПО

## «УРОК НА ОДНОМ ДЫХАНИИ»

Каждый урок учителя — это начало многих начал и продолжение продолжений, которые в самом широком смысле отражаются на нашей духовной атмосфере.

В. Распутин

«Урок на одном дыхании» — так называется книга (Канаев Б.И. Урок на одном дыхании: практико-ориентированная монография. НИД ТФ УРАО 4 (9). — Москва—Тольятти, 2011), которая в этом году стала Лауреатом Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2011 года Фонда развития отечественного образования. С материалами этой монографии у автора было желание познакомить участников IV Конаржевских чтений, но ... Однако и не сказать о ней, пронизанной идеями нашего Учителя, профессора Ю.А.Конаржевского, было бы, наверное, неправильно.

«У этого педагога урок сегодня был просто *на одном дыхании!!!*» «Ты знаешь, лекция у тебя сегодня была *на одном дыхании!!!*» Сколько восхищения звучит в этих фразах. Сколько гордости за своего коллегу. Сколько мыслей пронесется в голове, присутствуя на таких мероприятиях: «А у меня возможен такой урок (лекция)?»... «А ведь я бы, наверное, тоже так смог!»...

Какие бы вопросы по этому поводу ни возникали, какие бы ответы мы на них не давали — все мы (педагоги и «не педагоги») убеждены в одном: **«урок на одном дыхании» — это здорово!!!**

А ЧТО ЭТО ТАКОЕ — «УРОК НА ОДНОМ ДЫХАНИИ»?

Первое, что приходит в голову, когда мы пытаемся ответить на поставленный вопрос — это урок, в котором появляется **некое свойство**,

вызывающее восторг (удивление) у присутствующих. Разве это не удивительно (?): любой наш урок состоит из компонентов, которые присущи множеству других уроков (одинаковые темы учебных дисциплин, одинаковые способы их передачи и др.). Но ведь только о некоторых мы говорим, что это «урок на одном дыхании». Почему?...

Что способствует появлению «уроков на одном дыхании»?... СЛУЧАЙНОСТЬ ИЛИ СЛЕДСТВИЕ СОЗНАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ?...

Кто-то, наверное, считает, что это прерогатива только *очень талантливых* учителей. Нет сомнений, что талантливый человек в любой профессиональной деятельности способен достигать высоких качественных результатов. Но... с одной стороны, «*очень талантливых*» педагогов (как и талантов в других профессиях) по статистике всего лишь 10%. «Уроков на одном дыхании», как показывает практика, все же значительно больше, и встречаются они не только у «очень талантливых». С другой стороны, и у «очень талантливых» педагогов далеко не все уроки «на одном дыхании». Не зря говорили древние: «способен достигать» не равнозначно «всегда достигает».

Тогда, может быть, это следствие какого-то особого *вдохновения*?

*Вдохновение*, как психологическое состояние человека, разумеется, играет определенную роль в любой, особенно в творческой профессии. Профессия учителя, бесспорно, таковой является. Однако даже представители такой творческой профессии, как актеры, которым мы «безоговорочно верим», в действиях перевоплощения (по К. Станиславскому), далеко не всегда надеются на «его величество случай» (*вдохновение*), полагаясь чаще на свое Мастерство.

А что если и появление нашего «урока на одном дыхании» относится к **разряду Мастерства**?... Но если это так (не исключая, разумеется, и вышеназванные факторы *вдохновения* и *таланта*, как возможные и сопутствующие), **МОЖНО ЛИ ЭТОМУ МАСТЕРСТВУ НАУЧИТЬСЯ В ПРИНЦИПЕ?**...

А ведь это было бы, наверное, для любой системы образования очень даже неплохо. Представьте: **у каждого Учителя каждый урок высокого уровня качества!** И я надеюсь, что Читатель статьи со мной согласится.

Еще один немаловажный нюанс. В выражении «урок на одном дыхании» ко всему прочему явно звучит **оценка результата** деятельности

педагога. И если это периодически наблюдается у разных педагогов, то, следовательно, мы можем говорить о наличии определенных действий, обеспечивающих такое качество результата. Остается только выяснить — КАКИХ?... Да и сам *результат деятельности педагога* — такое ли это простое и однозначно понимаемое нами явление?...

Размышления над этими и подобными, далеко не простыми вопросами и послужили когда-то основанием для написания данной монографии.

Разумеется, что представляемая работа не претендует на статус неких «методических рекомендаций». В ней лишь *предлагается вместе поразмышлять над качеством главного элемента образовательного процесса — НАД КАЧЕСТВОМ УРОКА*. Но... поразмышлять в *несколько особом ракурсе*.

Итак, речь в представляемой книге — об УРОКЕ. Об уроке как главной ячейке нашей профессиональной деятельности, независимо от того, где мы работаем: в школе, в вузе, ссузе, детском саду. Об уроке как главном структурном элементе любого педагогического процесса.

Об уроке написано достаточно много книг, защищены десятки (если не сотни) диссертаций. Однако со всей ответственностью хочу заявить, что это (простите за смелость), наверное, все же первая книга, где УРОК детально рассматривается с позиций его **системной целостности** и в **контексте технологии управления**, которая способствует становлению этой *целостности* урока.

Идея интеграции данных областей знаний заложена уже в само название монографии — «Урок на одном дыхании». Надеюсь, что общий смысл этой фразы всем понятен. И все же. Что стоит за этой красивой фразой-метафорой **высокой оценки качества профессиональной деятельности педагога?**...

Вот тут-то (как показало проведенное исследование) и начинают проявляться «издержки» нашей «недосказанности» и «недопроработанности» вопроса.

Прежде всего, наверное, следует отметить: выражение «урок на одном дыхании», есть не что иное, как эмоциональное подчеркивание «эффекта целостности» при оценке результата деятельности учителя на уроке. Ведь если перевести данную метафору на научный язык, то можно увидеть, что у рассматриваемого явления («урока на одном дыхании») действительно имеется некое новое качество, «**новые свойства системы**,

которые не присущи ее элементам в отдельности, а возникают благодаря объединению этих элементов в единую, целостную систему»<sup>1</sup>. Но ЭТО, согласитесь, уже не педагогика в чистом виде, а область **системного познания педагогических явлений**.

Значение свойств такого состояния качества любого явления, которое появляется при объединении элементов в определенную системную организацию, трудно переоценить. По большому счету, ради достижения подобных свойств «эффекта целостности» проектируются многие социальные системы. Однако тогда главным методологическим инструментарием в этой сфере познания урока и практических действий педагога должен стать **системный подход**.

А мы владеем *системным подходом* к организации педагогического процесса в должной степени?...

Ответ, к сожалению, вполне может «повиснуть в воздухе».

Вот почему этому подходу, основным признакам *системы* и азам *системного мышления* и посвящается целая глава — вторая глава книги с названием «Система».

Среди прочего (отвечая на вопрос: почему у одного педагога урок имеет целостное состояние, а у другого нет?), в ней делается акцент на том, что при появлении рассматриваемого «эффекта» многое зависит от того, **ЧТО** и **КАК ИНТЕГРИРУЕТСЯ** в рамках конкретной системы.

Думаю, Читатель согласится со мной, что те же Знания о том или ином явлении будут иметь иной качественный уровень, если это явление будет рассмотрено не с позиции отдельных наук, а в их *интегративной совокупности*. Лучшие диссертационные исследования всегда находились на стыках наук.

Таким образом, истоки уровней *целостности* кроются во взаимодействии *элементов*, в характере *связей*, возникающих при их конкретном воздействии друг на друга. Но только на высшем, **гармоническом уровне целостности** появляются новые свойства, появляется *эффект*, который, собственно, и **СПОСОБЕН ОТРАЖАТЬ СИСТЕМУ КАК НЕПОВТОРИМОЕ ЦЕЛОЕ В ЕЕ СУЩНОСТНОМ ПРЕДНАЗНАЧЕНИИ**. И все это, оказывается, вполне экстраполируемо на урок.

Что способствует становлению *системной целостности урока?*...

<sup>1</sup> Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. (понятие *целостности*)

Ответу на этот вопрос посвящена третья глава — «Управление», где детально рассматриваются возможности данного феномена (*управления*) как важнейшего системообразующего фактора.

Наш *объект управления* (педагогический процесс и его уроки) есть **процессуальная система**, проектируемая в целях удовлетворения потребностей человека в определенном образовании, которая априори **требует своего управления**. Осмысливая же сущность *управления* через понятие *связать*, мы выходим и на его особенности и возможности как **деятельности по реализации системообразующей функции**.

Как следствие наших рассуждений, мы позволяем себе высказать мысль о том, что **РЕЗУЛЬТАТ УПРАВЛЕНИЯ** может определяться и измеряться показателями уровней целостности управляемой подсистемы, обеспечивающей качество производственного продукта. Эту гипотезу и аргументы ее доказательств автор впервые опубликовал еще в 1996 году в Международном журнале по проблемам образования «Magister»<sup>2</sup>.

В ее обосновании я подчеркивал и подчеркиваю сейчас, что:

- а) **высокие уровни целостности педагогического процесса** (при которых существует наибольшая вероятность появления «эффекта целостности») есть важнейшее условие достижения качественных показателей образования;
- б) но сами **уровни целостности педагогического процесса** как социальной системы, *зависимы от* профессионализма в области его (процесса) *управления*, поскольку **только качество управленческой деятельности** способно обеспечить **качество профессиональной деятельности** субъектов школьного производства, которые, в свою очередь, и обеспечивают **качество результата образования**.

А если *управленческую деятельность* признавать еще и как **внутреннюю необходимость любой социальной организации**, то мы должны будем с той же объективностью **признать и «двойственный» характер производственного результата педагогического процесса**:

- 1) с позиции показателей качества образующейся личности (как грани результата образования, главного его конечного продукта);
- 2) с позиции показателей качества организации этой процессуальной педагогической системы, обеспечивающей уровень данного образования (как грани результата управления).

И на это я также хочу обратить особое внимание Читателя! Зачем это все необходимо знать педагогу?...

А Вы никогда не задумывались над вопросом: почему давать педагогическую оценку деятельности учителя по отдельно взятому уроку (мягко выражаясь) не профессионально?..

Предлагаю взять к размышлению и такие вопросы, как: если это некорректно, то можно ли оценить на отдельно взятом уроке уровень его целостности (**управленческий аспект** результата урока)?... И является ли высокий уровень целостной организации урока **условием качества результата его педагогической грани**?...

Ответы на эти и сопутствующие вопросы также имеют место в монографии. Но даже сейчас («на вскид», при чтении статьи) у большинства практиков, думаю, в сознании все же «прозвучит ответ ДА». И это не случайно.

Педагогический процесс есть целостное и управляемое явление, где требуется в лице педагога-организатора объединить решение двух важнейших функциональных задач: **преобразовать опыт личностного становления воспитанников** (педагогический аспект), но **преобразовывать в образовательном процессе с высоким уровнем целостности как важнейшим условием достижения качества конечного продукта школьного производства** (управленческий аспект урока).

А из этого следует, что, признавая бифункциональность педагогического процесса, не стоит подменять одно другим, не надо «размывать» одно в другом. Просто необходимо **целенаправленно решать специфику задач педагогических и управленческих действий в едином процессе**.

Именно поэтому в третьей главе монографии уделяется большое внимание как роли учителя в управлении педагогическим процессом, так и основам технологии управления, которая должна обеспечивать качество результата его профессиональной деятельности в целом.

Вооружив таким образом Читателя книги знаниями из области теории систем и теории управления, четвертая глава — «Урок» — вводит его в мир главного предмета нашего исследования.

В ней **урок** рассматривается и как *элемент* педагогического процесса, и как относительно самостоятельная *система*, со своими закономерностями структурирования, особенностями драматургии организации, со своим системным поведением и механизмом воздействия на возникающие отклонения.

Но главное, в материалах главы я старался убедить Читателя, что «урок на одном дыхании» — **это вполне достижимый результат для каждого думающего педагога**. Детально разбирая структуру урока, старался объяснить — от чего это зависит.

В пятой, заключительной главе — «Качество» — акцент делается на прояснении сущности этой далеко не простой категории, соприкасаемой с *Образованием как системном явлении* и которую мы порой часто искажаем в наших «торопливых», а значит, и не до конца продуманных, стремлениях следовать очередным модным веяниям. Здесь же определяются *признаки качества результата урока* (разумеется, в контексте его управленческого аспекта, с позиций целостности урока). И, конечно же, как продолжение разговора четвертой главы, с позиции *механизма становления этой целостности урока*.

Кто-то, наверное, уже обратил внимание на то, что я представление книги начал почему-то со второй главы. Это, поверьте, в статье сделано вполне сознательно.

Дело в том, что материал первой главы, посвященной категории «Образование», в общем-то проходит «красной нитью» через всю книгу. Мы, к сожалению, очень часто заявляя, что занимаемся ОБРАЗОВАНИЕМ наших воспитанников, фактически подменяем его процессами ПРОСВЕЩЕНИЯ или ОБУЧЕНИЯ, причем далеко не в лучших формах. «Я — учитель. Я все знаю. Ты — ученик. Ты ничего не знаешь. Поэтому сиди, слушай и запоминай. А Я тебя потом проконтролирую!» — это из этой серии.

Нет. Я не противник Просвещения (Обучения). Просто у этих видов деятельности педагога *иная миссия*. Она **тоже нужна каждому сообществу**. Однако думаю, Вы согласитесь со мной в том, что целевые установки у процессов Образования и Просвещения (Обучения), все же различны. Различны, следовательно, будут и средства их достижения. И если это не учитывать, **произойдет подмена смысла действий** и последствия могут быть совершенно непредсказуемыми. Таким образом, (еще раз подчеркиваю) Я не противник Просвещения (тем более Обучения). Я сторонник **точности в определениях своих действий**. Именно поэтому все главы монографии и выстроены в логике единой, **лично и компетентно ориентированной парадигмы ОБРАЗОВАНИЯ**.

Такова (вкратце) общая канва представляемой книги. Конечно же, в ней затрагивается гораздо больше вопросов, чем сказано в статье (как

ни как она имеет объем 22,5 п.л.). Однако я очень хочу верить в то, что Книга найдет своего Читателя, который прочтет ее полностью. Что она будет востребована и полезна всем тем, кто, так или иначе, связан с **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ**.

Но поскольку я, прежде всего, практик-реалист, то и закончу свою статью (в качестве напутствия Читателю) словами великого Шекспира: «*Если бы делать было так же легко, как знать, что надо делать, то часовни стали бы храмами, а бедные хижины царскими дворцами*».

Е.Н. Степанов,  
доктор педагогических наук,  
профессор, заведующий  
кафедрой теории и методики  
воспитания Псковского  
областного института  
повышения квалификации  
работников образования

## КОНЦЕПЦИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА Ю.А. КОНАРЖЕВСКОГО КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА МЕНЕДЖМЕНТА ВОСПИТАНИЯ

Юрий Анатольевич Конаржевский, как крупный и истинный ученый, являлся первооткрывателем различных направлений развития педагогической теории и практики. Его справедливо считают создателем современных теоретических и методических основ педагогического анализа. Профессор Ю.А. Конаржевский внес существенный вклад в разработку идей и способов использования системного подхода в управлении школой и происходящими в ней педагогическими процессами. Важное значение для педагогической теории и практики имеет концепция внутришкольного менеджмента, созданная им в начале 90-х годов прошлого столетия.

Эта концепция обладает большим эвристическим потенциалом, поэтому была избрана нами в качестве методологической основы межрегионального исследования «Менеджмент воспитания», в котором принимают участие более 400 научных и практических работников из 14 регионов Российской Федерации и Республики Беларусь. Цель данного исследования заключается в формировании теоретически обоснованных и эмпирически проверенных представлений о методологических подходах, принципах и функциях управления воспитательной деятельностью в новых

социально-экономических условиях развития рыночных отношений и внесении изменений в практику планирования, организации, контроля и анализа воспитания детей в современных образовательных учреждениях.

Для осуществляемой нами исследовательской деятельности методологическое значение имеет обоснование Ю.А. Конаржевским возможности и необходимости применения теоретических и технологических разработок менеджмента в отечественной практике управления образовательными учреждениями и учебно-воспитательными системами. В книге «Менеджмент и внутришкольное управление» он обращается к руководителям учреждений образования с пожеланием понять, что «менеджмент изучать необходимо, что без него мы, как без языка, выходя на широкую дорогу рыночных отношений, окажемся в неловком и сложном положении, что многие его позиции, видимо, помогут нам более быстро приспособиться к требованиям рынка ...». На основе присущего ему скрупулезного изучения работ представителей американского, японского и западноевропейского менеджмента Ю.А. Конаржевский вслед за зарубежными исследователями делает вывод о полезности использования теоретических и практических находок менеджмента не только в бизнесе, но и в деятельности некоммерческих организаций. Он пишет: «Менеджмент — не только управление фирмой, корпорацией, бизнесом. Многие его постулаты и теоретические позиции пригодны для любой управленческой деятельности. Менеджмент — сумма знаний, необходимая сегодня не только управленцу, но и любому специалисту. Если вы профессионал в какой-то области — в медицине, образовании, науке, бизнесе, то «вписаться» в устанавливающиеся рыночные отношения без знания основных положений менеджмента будет нелегко».

Его коллеги и ученики не только разделяют эту точку зрения, но и добавляют еще один весомый аргумент по поводу целесообразности применения теоретического и технологического арсенала менеджмента в педагогической практике. Профессор Б.И. Канаев подчеркивает: «Понятие управление мы как-то привыкли соотносить и воспринимать лишь с «первыми лицами»: директором и его заместителями. И фактически «игнорировали» данный вид деятельности в профессии педагога, хотя и признаем, что именно педагог — «ключевая фигура», руководитель на своем участке образовательного процесса. Педагог-управленец. Сочетание, считаем, не механическое, а вполне обоснованное ... Любой образовательный процесс, осуществляемый не только школой в целом, но и каждым

отдельным педагогом, должен быть управляем». Не случайно в учебном пособии «Педагогический менеджмент» В.П. Симонов предлагает педагогов, занимающихся преподавательской и воспитательной деятельностью, называть менеджерами учебно-воспитательного процесса.

Неоценимую помощь оказали взгляды Ю.А. Конаржевского при определении нами ключевого понятия «менеджмент воспитания». Юрий Анатольевич убедительно доказал, что менеджмент — это «новая философия управления», и он «никак не может относиться ни к формальной, ни к административно-командной системе», так как является «детисцем неформальной мягкой системы управления». Под влиянием этих и других мыслей известного ученого было дано определение менеджмента воспитания, под которым понимается человекоцентрированный вид управления воспитательным процессом, предполагающий системность, демократичность, коллегиальность, гибкость в подготовке, принятии и реализации управленческих решений и обеспечивающий благодаря этому эффективное осуществление воспитательной деятельности.

Менеджмент воспитания как новая философия управления воспитательным процессом, разумеется, складывается из совокупности основополагающих идей, которые принято называть принципами. В поиске ответа на вопрос: «Каковы принципы менеджмента воспитания?» мы также находим подсказки в концепции внутришкольного менеджмента. Для того чтобы сформулировать принципы внутришкольного менеджмента Ю.А. Конаржевским был избран классический алгоритм действий: сначала выявление закономерностей, а затем определение на их основе принципов нового вида управления. Он выявил пять закономерностей, таких как гуманистичность, демократичность, аналитичность, целесообразность управления и «вооруженность аппарата управления умением осуществлять разнообразные виды управленческой деятельности». Исходя из них, Юрий Анатольевич формулирует следующие принципы внутришкольного менеджмента:

1. Принцип уважения и доверия к человеку.
2. Принцип целостного взгляда на человека.
3. Принцип сотрудничества во внутришкольном управлении.
4. Принцип социальной справедливости.
5. Принцип индивидуального подхода во внутришкольном управлении.
6. Принцип обогащения работы учителя.
7. Принцип личного стимулирования.

8. Принцип единого статуса.
9. Принцип перманентного повышения квалификации.
10. Принцип консенсуса.
11. Принцип коллективного принятия решений.
12. Принцип участия в управлении учителей и делегирования полномочий.
13. Принцип целевой гармонизации.
14. Принцип горизонтальных связей.
15. Принцип постоянного обновления.

Учитывая воззрения Ю.А. Конаржевского, мы все же так и избрали несколько иной путь: сначала выявление современных подходов, а затем определение принципов менеджмента воспитания. На наш взгляд, методологическое основание деятельности по управлению воспитательным процессом в образовательном учреждении могут составить гуманистический, системный, синергетический, деятельностный, ситуационный, квалитологический и ресурсный подходы.

Известно, что каждый методологический подход содержит одну или несколько основополагающих идей. Эти идеи могут играть роль принципов в деятельности, строящейся на основе тех или иных подходов. В данном случае в качестве принципов могут выступать следующие идеи:

- 1) гуманистическая направленность деятельности субъектов управления воспитательным процессом;
- 2) системность мыслительных и практических действий участников управленческой деятельности;
- 3) учет процессов самоорганизации и саморазвития в управляемой и управляющих под-системах;
- 4) оптимальность выбора форм, приемов и методов управления воспитательным процессом;
- 5) деятельностное наполнение процесса воспитания и управления им;
- 6) ориентированность на качество результата и состояния воспитательного процесса, условий, в которых он протекает;
- 7) обеспеченность воспитательного процесса и управления им необходимыми ресурсами.

На основе перечисленных подходов и принципов участники межрегионального исследования «Менеджмент воспитания» формируют представления о функциях управления воспитательным процессом в образовательных учреждениях, действующих в социально-экономических условиях становления рыночных отношений. В течение четырех лет подготовле-

ны теоретические и методические разработки таких функций, как анализ, планирование и организация. При их подготовке разработчики опирались на обоснованные Ю.А. Конаржевским положения концепции внутришкольного менеджмента.

В одной из книг Юрий Анатольевич написал: «Менеджмент — формула успеха!». Разделяя эту точку зрения, участники межрегионального исследования «Менеджмент воспитания» стремятся внести свой вклад в начатый профессором Ю.А. Конаржевским поиск путей и способов успешного управления образовательными учреждениями и их системами обучения и воспитания детей на основе идей и технологий менеджмента.

**И.И. Буева,**  
кандидат педагогических наук,  
профессор, заведующая  
кафедрой педагогики и  
гуманитарных дисциплин  
Оренбургского государственного  
института искусств  
им. Л. и М. Ростроповичей

## РОЛЬ ТРАДИЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Феномен корпоративной культуры признан сегодняшней мировой наукой и практикой универсальным. В педагогике понятие корпоративной культуры стало использоваться относительно недавно. Первым ученым, введшим его в педагогический контекст, является Ю.А. Конаржевский, увидевший в феномене символический инструмент управленческих изменений и условие организации духовно-практической деятельности. Еще двадцать с лишним лет тому назад ученый, опередивший время, доказывал, что для образовательных учреждений проблема формирования корпоративной культуры является не менее актуальной, чем для бизнес-структур.

Особое место в формировании корпоративной культуры отводится традиции, которая рассматривается как фактор сплочения, а также как признак и обязательный элемент корпоративной культуры. Многозначность в трактовке данного феномена обусловлена тем, что под традицией (от лат. **traditio** — передача, предание) понимаются элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и



сохраняющиеся в определенных обществах в течение долгого времени. Традиции присутствуют во всех социальных и культурных системах и в известной мере являются необходимым условием их существования. В качестве традиций могут выступать определенные общественные установления, нормы поведения, образы действий, ценности, идеи, обычаи, обряды и т. д. Традиции складываются на основе форм деятельности, неоднократно подтвердивших свою значимость. Традиция, выражая жизнь прошлого в настоящем и будущем, признана механизмом воспроизводства культуры, при котором деятельность людей повторяет прошлые образцы и признается нормативной в силу их наличия в прошлом.

В современной теории организаций и практике менеджмента, в недрах которых рождается теория корпоративной культуры, традициям придается особое значение. Традиции как определенные стереотипы поведения, сложившиеся исторически и передаваемые от поколения к поколению, служат важным фактором регуляции жизнедеятельности коллективов, являясь «подлинным организующим началом», объединяющим совместные усилия людей без каких-либо видимых мер со стороны управляющего центра (П. Друкер).

В педагогике понимание того, что «ничто так не скрепляет коллектив, как традиция», которая «украшает коллектив, ...создает для коллектива тот внешний каркас, в котором красиво можно жить и который поэтому увлекает» было сформировано еще А.С. Макаренко. Он подчеркивал, что стиль и тон коллектива не создаются сами по себе, стихийно, «стиль создается очень медленно потому, что он не мыслим без накопления традиций». Традиция для выдающегося педагога — это «фонд коллективных ценностей», создающих определенную «индивидуальность коллектива», отличающую его от любого другого. Его утверждение, что «школа, в которой нет традиции, не может быть хорошей школой, и лучшие школы — это школы, которые накопили традиции», стало аксиомой и многократно подтверждено опытом.

Вслед за А.С. Макаренко многие руководители современных школ могут утверждать, что в их коллективах сложились сотни разнообразных традиций. К ним, как правило, относят широкую область социокультурных явлений: обычаи, привычки, церемонии, ритуалы, разнообразные действия, виды деятельности, а также концептуальные идеи.

Так, идея «Все творчески, иначе зачем?» во Фрунзенской коммуне И.П. Иванова, идея заботы в «Школе Радости» В.А. Сухомлинского,

идея игры в системе А.С. Макаренко, идея эстетизации среды на Первой станции Наркомпроса С.Т. Шацкого, идея самостроительства в «Школе жизни» Н.И. Поповой, идея драматизации в «Школе им. Достоевского» В.Н. Сороки-Росинского могут служить иллюстрациями понимания традиции как концептуального подхода к организации корпоративного взаимодействия. К традициям данного уровня можно отнести и сложившееся отношение к книге в школе В.Н. Сороки-Росинского; культ Книги, как известно, был и в школе В.А. Сухомлинского, также как и культ Матери. Такие традиции-ценности определяли не только отношение к социокультурным явлениям, но и становились принципом и обычаем, организующим началом жизнедеятельности коллектива.

Обычай, трактуемый достаточно широко, выступает в качестве неписаного правила поведения. Под ним понимается родившаяся в прошлом и ставшая привычной определенная форма социальной регуляции деятельности и отношений людей. Можно найти массу примеров традиций-правил у А.С. Макаренко: ходить по лестнице, не держась за перила; сидеть и стоять прямо, «надеясь на свой позвоночный столб»; не прислоняться к стене, не валиться на стол, не разваливаться на диване; не шуметь в помещении, «Не пищать!» и другие. Раз возникнув, правило, как общественное требование определенной формы поведения, превращается в привычку, делается традицией. Благодаря правилам-привычкам создается единое ценностно-нормативное поле коллектива, становится предсказуемым поведение его членов. К этой же группе можно отнести и некоторые традиции, которые требуют развернутой деятельности (условно назовем традиция-действие), например, обычай помогать вскапывать огород учителям-пенсионерам или обычай в школе В.А. Сухомлинского приносить первые плоды матери. Значение таких традиций трудно переоценить: они формируют и нравственные качества личности, имидж коллектива.

В роли обычаев могут выступать обряды и праздники. Так, в школах среди традиций-праздников можно назвать День знаний и Праздник Последнего звонка. Обычно, они сопровождаются обрядами: обряд посвящения в первоклассники, обряд передачи школьных реликвий и т.д. В школе В.А. Сухомлинского было много традиций-праздников, среди которых «Праздник сказки», «Праздник первого хлеба». Такие обычаи имеют ярко окрашенную воспитывающую направленность, формируют личностно значимые и корпоративные ценности.

Большое значение в формировании корпоративной культуры образовательных сообществ имеют ритуалы. Под ними понимаются последовательно повторяющиеся спланированные и срежиссированные действия, имеющие зачастую метафорический смысл и связанные с каким-либо событием. Несколько ритуалов, объединенных в одну группу, называют церемонией. Ритуалы символизируют доминирующие убеждения организации, наглядно демонстрируют ценности коллектива. Так, церемония вхождения в лицейское братство (общеобразовательный лицей № 3 г. Оренбурга, где автор является научным консультантом) сопровождается системой ритуалов: вручением Значка лицеиста и Ключа от школы, произнесением Клятвы лицеиста у Факела знаний и т.д.

Одной из традиций, являющихся мощным средством формирования корпоративной культуры, можно считать традиции-дела, или так называемые «ключевые дела школы». В московской школе № 825 (директор В.А. Караковский) одним из ярких в системе ключевых дел является коммунальный сбор, а в лицее № 3 г. Оренбурга — Новогодний КВН в составе трёх команд: учеников, учителей и выпускников разных лет. Во многих других коллективах — День рождения школы. Являясь традиционными, они сами включают множество традиций, ритуалов, обычаев, обогащающих жизнь детей.

Понимая, что традиции, являясь средством социального наследования, косвенно высвечивают образ образовательного учреждения и господствующие в нем ценности, мы пришли к выводу, что эту роль они могут выполнить, только если отвечают определенным критериям. Анализ педагогического наследия и собственный опыт работы позволили в качестве таковых избрать следующие.

*Критерий самостоятельности.* Нельзя «навязывать» традицию: жизнеспособной становится только та традиция, которая является естественным результатом жизнедеятельности коллектива.

*Критерий событийности.* Традиция становится постоянно действующей формой бытия коллектива при условии повторения элементов его жизнедеятельности, охватывающей всех членов.

*Критерий эмоционального переживания.* Смысл традиции должен быть эмоционально закреплён, только при условии совместного эмоционального переживания традиция становится коллективной ценностью.

*Критерий времени.* Традицию нельзя сформировать одномоментно, но продолжительные упражнения в «коллективных привычках» дают зримые результаты, становясь «alterego» личности.

*Критерий правдивости (диапазона приемлемости).* Традиция должна восприниматься как естественная, выполняться без напряжения, неловкости, фальши или нажима, только при этом условии она реализует воспитательный и развивающий потенциал корпоративной культуры.

*Критерий соответствия.* Традиция должна соответствовать потребностям коллектива, возрастным особенностям детей, при этом условии она становится эффективным средством формирования корпоративной культуры.

*Критерий эстетической насыщенности.* Традиции — проявление чести коллектива, и в этом их особая красота (А.С. Макаренко): они, если правильно организованы, вызывают в детях чувство гордости и радости. Это воздействие усиливается, если визуальный ряд (ритуалы, атрибутика) также отвечает критерию красоты.

*Критерий креативности.* «Выдумывать» традиции в школе должны дети (в институте — студенты). Традиция не должна становиться догмой, слепое преклонение перед традицией может породить консерватизм и застои. Очевидно, что к традиции нужно относиться диалектично: ее жизнеспособность должна определяться ситуацией развития коллектива, а потому традиции могут изживать себя, разрушаться, трансформироваться и замещаться новыми.

Традиция играет незаменимую роль в формировании корпоративной культуры образовательных сообществ, что во многом обусловлено их многофункциональностью. Кроме регулятивной (о чем говорилось выше) традиции выполняют аксиологическую функцию (становясь ценностью), функцию преемственности (формируя «коллективную память»), познавательную функцию (передавая знания, ценности, представления, правила), воспитательную функцию (формируя определенные качества личности, уважение к предыдущим поколениям, гордость за свой коллектив), функцию сплочения (переживаемые вместе, традиции вызывают эмоциональные состояния, одинаково испытываемые в сопряженном взаимодействии с другими, связывающие всех членов организации в единое целое).

Традиции в многочисленных своих проявлениях служат незаменимым средством формирования корпоративной культуры, и потому перед руководителями стоит чрезвычайно важная задача, сформулированная еще А.С. Макаренко, но не потерявшая актуальность, — не выдумывать и навязывать коллективу традиции, а воспитывать, сохранять и развивать их в содружестве с педагогами и детьми. Именно на это указывал в своих последних работах и Ю.А. Конаржевский.

Г.А. Давыдов,  
кандидат педагогических наук,  
заведующий кафедрой  
управления развитием  
образовательных систем  
Псковского областного  
института повышения  
квалификации работников  
образования

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД И ГУМАНИЗАЦИЯ ОТНОШЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ (по материалам работ Ю.А. Конаржевского)

Системы — больше, чем просто концепция. Это способ интеллектуальной жизни, мироощущение, понятие о природе реальности и о том, как ее исследовать. Иными словами, системы — это weltanschauung<sup>1</sup>

*Акофф Р. Системы.*

### Системный подход и внутришкольное управление

В современной методологии науки, начиная с середины XX века, сформировалось новое междисциплинарное, философско-методологическое и специально-научное направление, обладающее высоким исследовательским и объясняющим потенциалом — системный подход.

Идея системности в неявном, неотрефлексированном виде присутствует в размышлениях многих философов прошлого. Так, в древнегреческой философии в трудах Платона и Аристотеля широко представлена идея системности, реализуемая как целостность рассмотрения знания, системного построения логики. Позже эти идеи развивались в трудах Лейбница — философа и математика, в стремлении создать «всеобщую науку». В XIX веке Гегель, по существу, обобщил опыт философии Нового времени в разработке проблемы системности, принимая за основу рассуждения целостность объектов исследования и системную природу философского и научного знания. В естествознании к этому времени идея системности широко использовалась К. Линнеем (систематизация в биологии), Ч. Дарвином (теория эволюции) и др. Классическим примером применения идеи системности и целостности стало учение К. Маркса об общественно-экономической формации и рассмотрении им общества как «органической системы».

Сегодня философский принцип системности понимается как универсальное положение о том, что все предметы и явления мира — это систе-

мы различных типов и видов целостности и сложности. Системность предстает, таким образом, как современный способ видения объекта и стиль мышления, сменивший механистические представления и принципы интерпретации.

Принцип системности объединяет и синтезирует несколько идей и представлений: системности, целостности, соотношения части и целого, структурности и «элементарности» объектов, универсальности, всеобщности связей, отношений и развития. Данный принцип лежит в основе системного подхода, который не является строгой теоретической или методологической концепцией, но как совокупность познавательных принципов позволяет фиксировать недостаточность внесистемного, нецелостного видения объектов и помогает, расширяя познаваемую реальность, строить новые объекты исследования.

Системный подход ознаменовал собой переход к новому типу научных задач: в целом ряде областей науки центральное место начинают занимать проблемы организации и функционирования сложных объектов.

Поскольку методологические представления в области менеджмента развиваются в целом в русле общей методологии науки, системный подход в управлении социальными системами стал широко применяться на рубеже 60—70-х годов, как в зарубежном, так и в отечественном менеджменте.

70—80 годы XX века характеризуются серьезными попытками ученых использовать системный подход к изучению проблем внутришкольного управления. Обращение как педагогической, так и управленческой науки к методологии системного подхода позволило более емко и глубоко рассматривать управленческие процессы в образовательном учреждении. Ю.А. Конаржевский один из первых обосновал необходимость применения системного подхода к осуществлению управления, рассматривая школу как сложную, многоцелевую, многоуровневую социально-педагогическую систему. В 1986 году в свет выходит его учебное пособие «Что нужно знать директорам школы о системах и системном подходе». В работе рассматривались такие важные для управленцев вопросы, как «системное видение школы как объекта управления», «особенности школы как социально-педагогической системы», «системное видение процесса управления школой» и др. Кроме этого, впервые в отечественном педагогическом менеджменте были выделены существенные признаки целостной системы применительно к школе:

1. Наличие совокупности элементов, каждый из которых представляет минимальную единицу, представляющую предел делимости в рамках конкретной системы. Элемент в составе системы выполняет только ему присущую функцию, которая может быть реализована при условии его взаимосвязи с другими элементами.
2. Наличие определенных связей и отношений между элементами. Способ воздействия этих элементов в системе определяет его структурное построение. Поведение системы, её функционирование, свойства обусловлены не столько поведением ее отдельных компонентов, сколько свойствами её структуры. Наиболее важную роль в любой структуре, особенно с позиции влияния на уровень целостности, играют так называемые системообразующие связи.
3. Наличие интегративных качеств, т.е. таких, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов.
4. Наличие у системы общей структуры, объединяющей все элементы системы; полнота набора ее элементов, необходимых для эффективного ее функционирования; согласованность всех функций элементов системы; ведущая роль целого по отношению к элементам и наличие единой цели у всех элементов системы.
5. Наличие целеустремленности в поведении системы. Цель выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности, она определяет соответствующие средства ее достижения, она является не только спроектированным конечным результатом, но и исходным побудителем.
6. Наличие связей с другими системами. [6, с. 7–36]

Вместе с сотрудниками Московского педагогического института под руководством Т.И. Шаповой, Ю.А. Конаржевский разрабатывает ключевые идеи системного подхода и общей теории социального управления применительно к школе. В опубликованной коллективной монографии под руководством Т.И. Шаповой (с участием Ю.А. Конаржевского) «Внутришкольное управление: вопросы теории и практики» (1991 г.) не только подчеркивается необходимость системного подхода к управлению школой, но и предлагаются методы реализации этих ключевых идей. Уже в этой работе заметен значительный отход от традиционного школоведения и влияние идей общей теории социального управления [1]. Это влияние еще больше проявилось в работах Ю.А. Конаржевского «Внутришкольный менеджмент», «Менеджмент и внутришкольное управление» и др.

Системное видение школы, системный анализ, системный подход в управлении школой был шагом вперед в развитии теории социального управления, новым уровнем осмысления учебно-воспитательного процесса школы и в целом педагогической реальности. Но наука не стоит на месте: вслед за системным подходом методология научного познания пополнилась синергетикой, компьютеризацией познавательной деятельности, новые контуры приобретает методология социально-гуманитарного знания и т.д.

Как отмечалось выше, системный подход не существует в виде строгой теоретической или методологической концепции: он выполняет свои эвристические функции, оставаясь совокупностью познавательных принципов, основной смысл которых состоит в соответствующей ориентации конкретных исследований [6, с. 560]. Системный подход больше ориентирован на структурно-функциональные аспекты бытия, нежели на саму онтологию и вопрос об окончательном, «абсолютном» обосновании реальности остается вновь открытым. Много усилий было затрачено учеными на создание общей теории систем, но впоследствии выяснилось, что она недостаточна для учета специфики систем, особенно развивающихся [3, с. 230]. Реальность никогда, ни в одно мгновение не бывает самоидентифицирующейся, равной себе самой. При описании континуальной реальности дискретными средствами возникают ошибки особого рода — ошибки, связанные с применением неадекватного метода. Д. фон Гильдебранд (немецкий философ и теолог) считает, что «завершение адекватного познания вселенной в идеале потребовало бы системы, полностью отвечающей архитектуре космоса» [2, с. 20]. Но возможно ли это? Для этого человеку, видимо, необходимо занять позицию «внезаходимости» (термин М.М. Бахтина) по отношению к Вселенной? «Прежде всего, следует иметь в виду, что как только мы начинаем думать, будто из определенных общих принципов мы можем вывести остальные свойства космоса, мы неизбежно создаем систему, не соответствующую действительности. Это имеет место даже тогда, когда изначальные принципы, из которых мы исходим, вполне отражают действительность», — справедливо отмечает Д. фон Гильдебранд [2, с. 20].

Нечто созвучное с этими рассуждениями, но только применительно к педагогической практике мы находим и у Юрия Анатольевича. Например, в работе «Внутришкольный менеджмент» ученый предупреждает об опасности абсолютизации измерителей качества и конечных результатов

образовательного процесса. Управленческую функцию контроля важнее и эффективнее реализовывать не на «выходе» системы, а на «входе» и в самом процессе функционирования и развития системы. Контроль — «это только одно из средств достижений качества, причем далеко не самое эффективное. Важно понять, что в основе управления качеством лежит не внутришкольный контроль <...> По существу нет такого явления, как проблема качества преподавания, качества знаний, качества развития личности, а есть проблемы квалификации учителей, качества методической работы в школе, проблема системы повышения квалификации учителей внутри школы, проблема качества урока, качества процесса воспитания, проблема индифферентного отношения учительства к этим вопросам, проблема управления, основанного не на обнаружении, а на предупреждении» [4, с. 119].

### **Гуманизация отношений в процессе внутришкольного управления**

Самое ценное и самое главное в школе — человек. Его рост, его развитие, его воспитание — главная ее цель. Следовательно, и внутришкольный менеджмент должен быть сориентирован на человека и иметь ярко выраженную человекоцентристскую направленность.

*Ю.А. Конаржевский. Менеджмент и внутришкольное управление*

Т.И. Шамова, Ю.А. Конаржевский и др. стояли у истоков смены управленческой парадигмы, когда на смену философии воздействия в управлении школой пришла новая теория — философия взаимодействия, сотрудничества, рефлексивного управления. Теория управления школой существенно дополняется теорией педагогического менеджмента.

Современный педагогический менеджмент, основанный на системном подходе, по мнению Ю.А. Конаржевского, обязательно должен быть сориентирован на человека, так как именно человеческий ресурс является самым важным и ценным в деятельности социальной организации. Эта мысль рефреном проходит через все работы Ю.А. Конаржевского по педагогическому менеджменту. Современный менеджмент, по мысли ученого, «сориентирован на человека, на социальные ценности, а для школы это чрезвычайно важно», он «кровь от крови — детище неформальной, мягкой системы управления», управления сориентированного на человека [4, с. 7–9].

Человекоцентристский взгляд в менеджменте сегодня — его методологическая основа, базисная установка, которая пронизывает все управление. Суть человекоцентристского взгляда на управление Юрий Анатольевич выражает в следующих взаимодействующих позициях:

- вначале человек, а потом дело, которому он служит;
- человек — это движитель, а не взаимозаменяемая деталь;
- человек — это личность со своей мотивацией, целями, творчеством, качеством;
- каждый сотрудник — источник творческого вклада в деятельность организации;
- производительность, качество и прибыль — от человека. Создай ему соответствующие материальные и духовные условия, и он обязательно будет высокопроизводительно и даже творчески работать;
- результаты дает видимое, зримое внимание к людям: слова обязательно подкрепляются делами [4, с. 15].

Постулирование Ю.А. Конаржевским человекоцентристского принципа в управлении понятно, поскольку в практике «существует две системы управления: формальная или, как ее еще называют, административно-командная, жесткая и неформальная, или социально-психологическая, мягкая» [4, с. 5]. Метафорой первой системы управления является машина, метафорой второй системы — органическая система, с гибкой внутренней структурой и активно взаимодействующая с внешней средой. Сам по себе системный подход в управлении еще не гарантирует человекоцентристского взгляда в руководстве организацией. В этом смысле термин «система» нейтрален. Качественный аспект системы определяется ее ценностно-смысловыми ориентирами. Философ Э. Фромм в работе «Иметь или быть» (1976 г.), анализируя состояние современного ему общества, пришел к выводу, что ошибкой индустриального общества является формирование ценностной установки: развитие системы определяется не вопросом «Что есть благо для человека?», а вопросом «Что есть благо для развития системы?». Происходит инверсия ценностных установок в управлении социальной системой: что является благом для развития системы, считается благом также и для людей [7, с. 197]. Однако развитие социальной системы, основанной на жестком административно-командном управлении, не есть гарантия роста благополучия человека этой системы. Таковую «систему управления разрабатывают и внедряют, преодолевая сопротивление людей и обламывая их под струк-

туру. (Сколько поколений в нашей стране прошло через это!)» — с сожалением отмечает Ю.А. Конаржевский [4, с. 5–6].

Системообразующими компонентами социально-психологической модели управления, являются две закономерности: гуманистичность управления и его демократичность. Поэтому задача современного менеджера (директора школы) руководствоваться следующими принципами управления:

- уважения и доверия к человеку;
- целостного взгляда на человека;
- сотрудничества во внутришкольном управлении (перевод управления с монологической на диалогическую основу, переход к субъект-субъектным отношениям);
- социальной справедливости (каждый учитель находится в равном положении с другими);
- индивидуального подхода во внутришкольном управлении;
- обогащения работы учителя;
- личного стимулирования;
- единого статуса;
- перманентного повышения квалификации;
- консенсуса;
- коллективного принятия решений;
- участия в управлении учителей и делегирования полномочий;
- целевой гармонизации;
- горизонтальных связей;
- постоянного обновления [4, с. 45–56].

Пренебрежение этими исходными принципами приводит к дезинтеграции вертикальных и горизонтальных связей, укреплению вертикали власти, «окостенению» (термин О. Шпенглера) организационной культуры, когда вместо инициативы, творчества и продуктивной деятельности приходит рутинная и бюрократическая косность. И, напротив, руководство перечисленными выше принципами приводит к гуманизации внутришкольного управления, что означает:

1. Крутой поворот его направления: вначале человек, а потом дело, которому он служит.
2. Построение процесса управления на основе «трех Д»: доброжелательность, добропорядочность, доступность, переводя его с монологической на диалогическую основу.

3. Поведение под внутришкольный менеджмент диагностическую основу, максимально персонализировать и личностно сориентировать его, учитывая особенности каждого педагога.
4. Полное доверие к ребенку, принятие его личных целей, запросов, интересов.
5. Создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей и самоопределения ребенка.
6. Изменение людей, «очеловечивание» логичности каждого педагога и каждого ребенка.
7. Максимальное сокращение сферы действия распорядительных методов управления (приказов, указаний, распоряжений, дисциплинарных взысканий) и максимальное расширение поля применения социально-педагогических, педагогических и психологических методов.
8. Реализацию консенсуса во время принятия коллективных стратегических управленческих решений.
9. Психологизацию процессов управления [4, с. 90–91].

Юрий Анатольевич в своих работах по педагогическому менеджменту подчеркивает, что для разрешения сложных проблем в менеджменте используется системный анализ, как совокупность взаимосвязанных процедур, используемых для изучения сложных проблем и объектов, представляющих собой целостные системы. В процессе системного анализа социальной организации ученый выделил морфологический, структурный, функциональный, генетический аспекты, которые выступают в органическом единстве и во взаимодействии. Целью морфологического аспекта анализа является поиск ответов на вопросы: «Из каких элементов, подсистем, блоков образована система, подвергаемая анализу?», «Что они собой представляют?», «Оптимальны ли их набор?» Структурный аспект анализа направлен на выяснение внутренней организации системы, определение способа и характера связи элементов, ее составляющих, изучение системообразующих связей системы. Функциональный аспект анализа раскрывает механизм внутреннего функционирования системы, взаимодействия ее элементов; показывает взаимодействие системы с внешней средой и каким образом в результате взаимодействия элементов у системы появляется новый интегративный результат, отсутствующий у каждого отдельного ее элемента. Генетический аспект анализа исследует происхождение системы, процесс ее формирования и развития вплоть до момента, когда руководитель делает ее объектом анализа [5, с. 173–175; 6, с. 54–55].

В развитии идей Ю.А. Конаржевского и контексте наших рассуждений можно предложить еще один аспект системного анализа. Таким аспектом может быть ценностно-смысловой аспект системного анализа, цель которого — определение степени гуманизации и демократизации внутришкольного управления в конкретном образовательном учреждении.

### Список литературы

1. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / под ред. Т.И. Шаповой. — М.: Педагогика, 1991.
2. Д. фон Гильдебранд. Этика. — СПб.: Алетейя, 2001.
3. Канке В.А. Философия науки: краткий энциклопедический словарь. — М.: Издательство «Омега-Л», 2008.
4. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. — Псков, 1993.
5. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. — М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999.
6. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директорам школы о системах и системном подходе: учебное пособие. — Челябинск: ЧГПИ, 1986.
7. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд. — М.: Мысль, 2001. — Т. III. — 2001.
8. Фромм Э. Иметь или быть? // Величие и ограниченность теории Фрейда. — М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000.

Н.Г. Санникова, профессор  
кафедры социальной  
педагогике и психологии  
Социального института  
Российского Государственного  
профессионально-  
педагогического университета,  
г. Екатеринбург

## УЧЕНЫЙ ПО ЗВАНИЮ И ПО ПРИЗВАНИЮ

Книга Ю.А. Конаржевского «Менеджмент и внутришкольное управление» начинается с эпиграфа «Спорьте, заблуждайтесь, ошибайтесь, но

ради Бога размышляйте, хотя и криво, да сами». Эти слова Лессинга Юрий Анатольевич когда-то сделал девизом для нас, своих аспирантов. Они были девизом и для него самого. Сколько в свое время ему пришлось спорить с учеными мужьями, доказывая объективную необходимость во внутришкольном управлении функции педагогического анализа.

Возражали упорно, мотивируя эти возражения достаточностью контроля для качественного управления. Однако он не только спорил, а буквально сражался за новую функцию управления. Результатом явилась теория педагогического анализа, которая сегодня занимает достойное место в теории внутришкольного управления.

Справедливости ради надо сказать, что сама теория внутришкольного управления начала формироваться в свое время Ю.А. Конаржевским, который не только разработал и обосновал новую функцию управления, но и определил совершенно новые подходы к организации процесса управления школой. Красноречивым свидетельством тому является его первый серьезный труд в данном направлении «О путях совершенствования управления школой». Он издан в 1975 г. в Магнитогорском государственном педагогическом институте небольшой брошюрой в форме методических указаний для руководителей школ. В основу этих указаний положены лекции его авторского курса «Пути совершенствования управления школой», прочитанные им в 1973–1975 гг. руководителям школ гг. Новосибирска, Томска, Омска, Магадана, Барнаула, Магнитогорска.

Мал золотник, да дорог — так можно сказать об этой брошюрке, в которой многие вопросы внутришкольного управления поднимаются впервые. Середина 1980-х гг. — это время, когда общая теория управления в России еще находится в стартовом состоянии, когда переводная управленческая литература еще не представлена у нас так широко, как в настоящее время, а вместо уже привычного для нас сегодня понятия «внутришкольное управление» в теории и практике бытует термин «школоведение». Школоведение в эти годы рассматривает только общие принципы управления и руководства школой, планирование и внутришкольный контроль. Можно сказать, что Ю.А. Конаржевский закрепил в теории само понятие «внутришкольное управление» и наполнил его новым содержанием, включив в управленческий цикл педагогический анализ и регулирование.

В его работе «О путях совершенствования управления школой» впервые подробно представлены положения о цикличности внутришкольного управления, которая предполагает четкий алгоритм взаимосвязанных управленческих действий руководителя школы в определенный временной промежуток (цикл): учебный год, учебное полугодие, четверть. Так, алгоритм управленческого цикла «учебный год» в школе, по Конаржевскому, выглядит следующим образом: анализ итогов года, определение цели

и задач на новый учебный год, планирование, организация коллектива на выполнение годового плана, контроль уровня организации и хода выполнения плана, анализ данных контроля, регулирование хода процесса на основании выводов и рекомендаций анализа, оценка эффективности управленческого цикла [3, с. 41]. Автором показано, что этот алгоритм характерен для всех управленческих циклов, которых «в школе ежегодно протекает огромное количество. В каждом классе каждый учитель строит свой цикл — цикл обучения по заданной программе. Этот цикл распадается на более частные циклы — уроки. Подготовка и проведение любого общешкольного мероприятия проходит тоже на основе управленческого цикла. Классный час — это тоже своеобразный управленческий цикл. Короче говоря, их много и в совокупности своей они составляют то, что мы называем учебным годом» [3, с. 33].

В книге дается определение управленческого цикла как «совокупности взаимодействующих, последовательно сменяющих друг друга, подчиненных единой цели функций управления, реализация которых дает возможность упорядочить систему или перевести ее в новое, более высокое, качественное состояние» [3, с. 34]. Здесь же представлен и состав управленческого цикла, который дает нам новое и более полное представление о сущности и содержании внутришкольного управления. В 1975 г. это новое видение управленческих проблем, предполагающее новые подходы к управлению школой.

Ведущим среди них, по мнению ученого, является системный подход. В области управления школой к этому времени он еще никем подробно не проанализирован и не разработан. Ю.А. Конаржевским, можно сказать, сделана первая попытка показать системный подход как основную «методологическую предпосылку», как «главный принцип», на основе которого должно осуществляться совершенствование управления школой. Он впервые охарактеризовал школу как целостную динамическую систему со множеством элементов и системообразующих связей, без учета и анализа которых невозможно качественное управление. «Опора на принцип системного подхода к управлению избавит нас, — писал он, — от распространенной ошибки при оценке работы школы, заключающейся в том, что мы делаем окончательные выводы на основании поверхностного наблюдения, оперируя иногда односторонне подобранными фактами, не вскрывая причинно-следственных связей, а, следовательно, не зная причин тех или иных отрицательных явлений в ходе и развитии учебно-

воспитательного процесса. Все это вместе взятое лишает нас возможности принимать конструктивные меры по исправлению положения дел в школе» [3, с. 10]. И, наконец, «системный подход к управлению дает возможность построить последнее на основе цикличности, а это имеет огромное значение для повышения его эффективности» [3, с. 11].

Дальнейшая разработка положений о системном подходе к управлению находит свое продолжение в книге Ю.А. Конаржевского «Педагогический анализ как основа управления школой» (1978 г.) и в методических рекомендациях «Воспитательное мероприятие: состав, структура, анализ» (1979 г.) [2]. Здесь ученым последовательно раскрывается, как на основе педагогического анализа создается стройная система управления школой и таким важным ее элементом, как система внеурочной, внеклассной и внешкольной воспитательной работы. Для конца 1980-х гг. это тем более важно, что именно в этот период в педагогике школы воспитание начинает нивелироваться как важнейшая часть работы школы, ее главная функция и обязанность.

В работах Ю.А. Конаржевского много внимания уделяется самому понятию «управление». Оно анализируется им по содержанию как «целесообразная деятельность органов управления, направленная на упорядочение учебно-воспитательного процесса и перевода всей системы в новое, более высокое, качественное состояние» и по форме как «процесс переработки информации» [4, с. 4]. В наше время, когда значительно возрастает значение информации для управления, это представляет большой интерес, особенно если взять во внимание тот факт, что при разработке функции педагогического анализа ученым подробно рассмотрены источники управленческой информации в системе школы, ее виды, каналы, способы сбора и систематизации.

В 1980-е гг. в связи с развитием количественных методов обоснования управленческих решений и компьютерных технологий активное развитие в теории и на практике получает кибернетическая модель управления. Сегодня мы можем сказать, что в области образования определенный вклад в это развитие внес Ю.А. Конаржевский.

Ученый по званию и по призванию, он всегда был, на наш взгляд, на шаг впереди своих оппонентов. В конце 1990-х гг. Юрий Анатольевич приходит к осмыслению новой философии управления школой — внутришкольного менеджмента. В 2000 г. в издательском Центре «Педагогический поиск» выходит в свет его книга «Менеджмент и внутри-



школьное управление». На основе анализа эволюции управленческой мысли в России и за рубежом ее автор обосновывает необходимость ориентации в управлении школой на положения научного менеджмента, отражающие гуманистические тенденции развития общей теории управления и особо выделяющие роль управления и менеджера в общественной жизни, а также социальную значимость профессии управляющего. Она связана с требованием «сделать процесс управления вполне обоснованным, целесообразным и составлять планы достижения целей таким образом, чтобы подчиненные работали с сознанием собственного достоинства и получали от работы удовлетворение» [2, с. 14]. Книга «Менеджмент и внутришкольное управление» раскрывает менеджмент как новую философию управления, ведущая идея которой заключается в том, что «самое ценное и самое главное в школе — ЧЕЛОВЕК. Его рост, его развитие, его воспитание — главная ее цель. Следовательно, иннутришкольный менеджмент должен быть сориентирован на человека и иметь ярко выраженную *человекоцентристскую* направленность. Главный ресурс школы — люди. Они — цель, а не средство управления, они — мера всех вещей» [2, с. 119].

Менеджмент является антиподом формальному управлению, которое основано на выполнении жестких должностных инструкций и нормативных документов. Это не формальная, а социально-психологическая, «мягкая» система управления. «Она не запрещает сотрудникам действовать, перешагивая через ступеньки служебной лестницы, и дает простор горизонтальным связям. От людей ждут, что они сами сформулируют свою должность, невзирая на инструкции, сотруднику лишь ставится задача, и его дело, как он будет ее решать, важен положительный результат. Поощряется инициатива, творчество, главное для человека — разрешить проблему и получить положительный результат. Наконец, сотрудник участвует в формулировке и постановке самой задачи, которую ему предстоит решить» [2, с. 12–13].

Во главе социально-психологической системы управления должен стоять человек, ведущий к успеху, менеджер-лидер, имеющий специальную профессиональную подготовку. На основе закономерностей управления в книге представлено 16 принципов, которыми должен руководствоваться, по концепции Ю.А. Конаржевского, менеджер-лидер в системе внутришкольного управления. Это: принцип уважения и доверия к человеку, принцип целостного взгляда на человека, принцип сотрудничества,

принцип социальной справедливости, принцип индивидуального подхода, принцип обогащения работы учителя, принцип личного стимулирования, принцип единого статуса, принцип перманентного повышения квалификации, принцип консенсуса, принцип коллективного принятия решения, принцип участия в управлении учителей и делегирования полномочий, принцип целевой гармонизации, принцип горизонтальных связей, принцип автономизации управления, принцип постоянного обновления [2, с. 107–119]. Без комментариев ясно, что все названные принципы носят именно *человекоцентристский* характер. Для Конаржевского-управленца в свое время они были не только научными положениями, а составляли идейную основу его практической деятельности в коллективах, которыми он руководил.

Мы затронули лишь часть идей, разработка которых была предметом научной деятельности Ю.А. Конаржевского. В действительности же их куда больше. Но в заключение следует отметить, что все его управленческие идеи связаны с преобразованием школы функционирующей в школу развития, что сегодня является одной из главных задач российской системы образования. Нам остается только одно — способствовать их воплощению в жизнь.

#### Список литературы

1. *Конаржевский Ю.А.* Воспитательное мероприятие: состав, структура, анализ. — Магнитогорск: Изд-во Магнитогор. гос. пед. ин-та, 1979.
2. *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление. — М.: Педагогический поиск, 2000.
3. *Конаржевский Ю.А.* О путях совершенствования управления школой: методические указания по совершенствованию управления школой. — Магнитогорск: МГПИ. — 1975.
4. *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ как основа управления школой. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 1978.

**В.А. Алексеев,**  
кандидат педагогических  
наук, доцент кафедры  
методологии постдипломного  
педагогического образования  
Псковского областного  
института повышения  
квалификации работников  
образования

## НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К СИСТЕМАТИЗАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Ю.А. КОНАРЖЕВСКОГО

Казалось бы, наследие автора, практиковавшего в своей научной деятельности системный подход, самым естественным образом может быть подвергнуто строгой и полноценной систематизации. Однако систематизация материала в пределах бумажного или электронного архива и соответствующая организация сознания практикующих учителей — совсем не одно и то же. Система, данная вовне, далеко не всегда становится присвоенной осознанной системой, составляющей основу работы педагога.

Каков основной канал передачи идей, содержащихся в научно-педагогическом наследии ушедшего от нас мастера? Как правило, это лекции учеников и последователей мыслителя, досконально изучивших его метод, подробно ознакомившихся с печатными и рукописными источниками, ориентирующихся в понятийном аппарате поставленных им на повестку дня проблем, и, что немаловажно, продолжающих его дело, совершенствующих науку и самосовершенствующихся в прижизненно открытых мастером направлениях. Лекции читаются перед более или менее широкой аудиторией, обратная связь с которой с необходимостью должна быть полноценной и постоянной, чтобы избежать каких бы то ни было информационных и духовно-нравственных потерь при «вторичной трансляции» всего усвоенного в процессе лекционно-семинарской учебы.

Таков в принципе путь повышения квалификации работников образования, основанный на преемственности педагогической традиции профессорско-преподавательского состава ПОИПКРО. Однако далеко не последнюю роль в действительно эффективном процессе квалификационного роста, присвоения новых компетенций, открытия для себя новых возможностей в сфере научно-исследовательской деятельности играет самообразование. Самообразование же — это область «прямого столкновения» с «массивом» научно-педагогического наследия того или иного автора, зачастую не адаптированным к доступным учителям временным затратам, к исходному уровню понимания проблемы. Не опосредованный

специальной лекционной переработкой в квинтэссенцию «основного и главного» опыт и теоретические построения зачастую становятся «мертвым грузом» в профессиональном багаже учителя.

Достаточно посетить архивы рукописей любого плодотворно работавшего ученого, мыслителя, педагога, чтобы увидеть, сколь многое не расшифровано, не донесено до массового сознания тех, кому была адресована научная деятельность, лекции и печатные труды, исследования наличествующего на практике и прозрения ожидаемого. Да и обзор того, что вышло в печать, как правило, приводит к выводу о необходимости выверенного, отнесенного к наследию автора глоссария и своеобразного путеводителя, объединяющего в целях качественного самообразования разрозненные труды: монографии, статьи, записки, выступления перед коллегами и учениками.

Что мы имеем, обращаясь ко всему богатому наследию Ю.А. Конаржевского? Одного осознания величины, масштабности личности теми, кто не был знаком с Юрием Анатольевичем, вряд ли будет достаточно для точного и полного проникновения в сообщенные им нам педагогические идеи. Просмотр видеофрагментов лекций и бесед Ю.А. Конаржевского неизменно увлекает, никого не оставляя равнодушным. И как будто этот пласт наследия мастера открыт согласно нашим уверениям и заявлениям для всеобщего ознакомления. Но, если внимательно изучить вопрос, окажется, что 25 часов видеозаписи представляют для большинства потенциальных заинтересованных зрителей и слушателей тот самый «мертвый груз», который мертв не по своей природе, а по устаревшему, не систематизированному в соответствии с современными требованиями способу донесения до аудитории.

В чем проблема несоответствия устаревшей формы всегда актуальному содержанию? Перечислим по пунктам, обозначив возможные пути преодоления выявленных проблем.

- Видеозаписи, выполненные в некогда современном VHS формате в мире, где большинство видеомagneтофонов отслужило свой век, уступив место цифровым носителям изображений, не могут быть классифицированы как доступные источники информации. Отсюда следует вывод: десятки часов архивных видеозаписей в первую очередь нуждаются в оцифровке.
- Но и после оцифровки десятки часов не станут единицами. Труд же современного учителя, поставленного в условия, когда педагог, преж-

де всего, должен быть генератором потока бумажной и электронной отчетности и, только во-вторых, видеть глаза (в идеале — движения души!) ученика — этот труд как нельзя более точно описывается состоянием шахматного цейтнота. Неспешные сократические беседы под сенью цветущих садов, пожалуй, навсегда уступили место урывочному общению на ступенях урбанистического эскалатора. Клиповое сознание, свойственное современной молодежи, преимущественная реакция на стимул с лейблом «драйв», «экшн» — то, что со временем в той или иной мере будет привнесено молодой учительской сменой и в педагогическую среду. Донести до сознания учителя, задыхающегося от «современных» (а более всего — забюрократизированных) темпов, двадцатипятичасовые беседы и лекции можно либо огорчительным насильственным путем, либо путем разумной верстки «избранного» в своеобразный видео-дайджест. Увлекательный по своей природе материал должен, прежде всего, содержать наиболее яркие, неожиданные, полемические моменты, побуждающие к изучению широкого контекста, в который они изначально были погружены. Необходима, таким образом, кропотливая работа по установлению наиболее ярких, значимых видеофрагментов, их логичному соединению в «демо»-диск, с привязкой-отсылкой всего избранного к исходному объемному видеомассиву.

- В наследии каждого ученого есть одна, «главная» книга. Стоит упомянуть «Капитал» Маркса, как в сознании самого неполитизированного человека возникает знакомый образ автора этого капитального труда. В нашем случае главной книгой является «Система. Урок. Анализ». Книга открыта для прочтения каждому, но учебная работа с ней может оказаться трудна, пожалуй, не в меньшей, а в большей степени, чем с лекциями, записанными на видео. Подробное, вдумчивое, отнюдь не поверхностное ознакомление с текстом работы Ю.А. Конаржевского займет не день и не два, а недели и даже месяцы. Глоссарий, составленный специалистами, глубоко знающими все нюансы научного наследия, а не только «главную» книгу в полном объеме, просто необходим! Но печатный глоссарий, или даже «симфония» (систематизированный понятийный аппарат, данный в окружении ближайшего контекста) — взгляд не в будущее, а во вчерашний день. Это всего-навсего то, с чем мы промедлили, возможно не столько в силу нерасторопности, сколько по причине отсут-

ствия целенаправленной воли, ограниченности кадровых и временных ресурсов. Современное решение проблемы — пополняемый электронный глоссарий, адаптированный ко всем изданиям книги, включая цифровую версию, имеющий выходы на иные опубликованные труды Ю.А. Конаржевского, его учеников и последователей, а также ученых, чьи труды и исследования дополняют начатую им работу по пропаганде системного подхода к анализу профессиональной, прежде всего урочной, деятельности учителя. Составлять расширенный электронный глоссарий удобнее, опираясь на компьютерный текст, а не используя наработки, полученные в результате штудирования печатного издания. Возможность на первом этапе производить быстрые выборки по искомым словам и выражениям, на последнем этапе — увязывать смысловые блоки посредством удобных компактных гиперссылок делает работу в ИКТ-среде более рациональной, чем мозговой штурм печатного «бумажного» текста.

Систематизация наследия ученого современными, не отстающими от требований времени средствами, — долг его коллег, учеников и последователей.

## СПИСОК ОСНОВНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ Ю.А. КОНАРЖЕВСКОГО

1. *Круткин В., Конаржевский Ю., Хомутский В.* Школа и общественность. — Челябинск, 1966.
2. *Конаржевский Ю.А., Баймаковский В.С.* Элементы педагогического анализа: Из опыта руководителей школ Челябинской области. — Челябинск, 1969.
3. *Конаржевский Ю.А.* Исследование вопросов совершенствования школьного инспектирования: Автореф. дис. на соиск. уч. ст. к-та пед. наук. — Новосибирск, 1972.
4. *Конаржевский Ю.А.* Пути совершенствования управления школой. — Челябинск, 1972.
5. Анализ состояния управления учебно-воспитательным процессом и составления плана аналитической работы в школе / Подготовлен Ю.А. Конаржевским. — Челябинск, 1973.
6. Методические указания руководителям школ. — Магнитогорск, 1976.
7. *Конаржевский Ю.А.* Методические рекомендации по анализу итогов учебного года. — Магнитогорск, 1977.
8. *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ как основа управления школой. — Челябинск, 1978.
9. *Конаржевский Ю.А.* Воспитательное мероприятие: состав, структура, анализ. — Магнитогорск, 1978.
10. *Конаржевский Ю.А.* Проблемы НОТ в системе народного образования: Учебное пособие для учителей и руководителей школ. — Рига, 1980.
11. *Конаржевский Ю.А., Троян А.Н.* Инспектирование состояния управления дошкольным учреждением: Методические рекомендации. — Магнитогорск, 1980.
12. *Конаржевский Ю.А.* Системный подход к анализу воспитательного мероприятия. — Челябинск, 1980.
13. *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективного управления общеобразовательной школой: Автореф. дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. — М., 1981.
14. Методические рекомендации по инспектированию внутришкольного управления / Авт.-сост. Ю.А. Конаржевский. — Челябинск, 1982.
15. *Конаржевский Ю.А.* Методические рекомендации по педагогическому анализу урока. — Челябинск, 1982.
16. *Конаржевский Ю.А., Шамова Т.Н.* Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления. — М., 1983.
17. *Конаржевский Ю.А.* Анализ итогов учебного года. — Челябинск, 1985.
18. *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. — М., 1986.
19. *Конаржевский Ю.А.* Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. — Челябинск, 1986.
20. *Конаржевский Ю.А.* Некоторые вопросы перестройки внутришкольного управления. — Курган, 1989.
21. *Конаржевский Ю.А.* Технология системного подхода к анализу, самоанализу и совместной аналитической деятельности руководителя школы и учителя. — Челябинск, 1989.
22. *Конаржевский Ю.А.* Концепция внутришкольного управления. — Алма-Ата, 1991.
23. *Конаржевский Ю.А.* Формирование педагогического коллектива единомышленников. — Псков, 1994.
24. *Конаржевский Ю.А.* Система. Урок. Анализ. — Псков, 1996.
25. *Конаржевский Ю.А.* Анализ итогов учебно-воспитательной работы школы развивающего обучения за учебный год. — Псков, 1996.
26. *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой (для директоров и заместителей директоров школ). — М., 1997.
27. Технология педагогического анализа учебно-воспитательного процесса. — М., 1997.
28. *Конаржевский Ю.А.* Формирование педагогического коллектива. — М., 1998.
29. Анализ урока. — Центр «Педагогический поиск», 2000. — (Б-ка администрации школы.)
30. *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление. — М., 2000.
31. *Конаржевский Ю.А.* Система. Урок. Анализ / Ю.А. Конаржевский. — 2-е изд. — Псков: ПОИПКРО, 2012.

*Научное издание*

**Наследие  
Ю.А. Конаржевского  
и актуальные проблемы  
современного образования**

Составитель

*Лапицкая Ольга Домионовна*

Ответственный за выпуск *И.Н. Щигорева*

Корректор *Е.Г Тарасова*

Верстка обложки *Л.А. Ивановой*

Компьютерная верстка *Т.В. Бубновой*

Сдано в набор 20.10.2012. Подписано к печати 6.11.2012.

Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 4,5.

Тираж 400 экз. Заказ № 24.

Псковский областной институт повышения квалификации работников образования.

Участок малой полиграфии ПОИПКРО. 180000, г. Псков, ул. Гоголя, 14.

Факс: (8112) 66-27-93; E-mail: pskov-ipkro@yandex.ru