

Директор российской школы:

педагог или менеджер?

Что это за порода такая — директор российской школы, какого он, как говорится, рода и племени? Что общего и чем они отличаются от западных коллег? Как, используя какие инструменты, они, директора, руководят учениками и учителями, для какой части из них эти две категории являются подчиненными, для какой — сотрудниками? Какие процессы являются предметом пристального внимания современного российского директора? Именно на эти вопросы отвечают ряд проектов*, которые в 2014–15 годах реализовал Институт образования НИУ ВШЭ. С некоторыми, наиболее

интересными результатами я и хочу вас познакомить.

А. Каспржак

* 1. В рамках Федеральной целевой программы развития образования. «Исследование эффективных моделей общественно-государственного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения рекомендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории РФ» (все 85 регионов);

2. Проект «7 SystemLeadershipStudy» (Exploring Leadership Development and Leadership Practice InDifferentially Performing Education Systems): анкетирование 300 директоров школ Осетии, Санкт-Петербурга, Нижегородской области и Хабаровского края; 23 интервью с директорами тех же регионов.

3. «Мониторинг экономики образования» 2014: 1292 руководителя общеобразовательных учреждений из 64 регионов РФ.

■ Конец девяностых. В кабинете директора старинной английской школы в кресле у камина сидит хозяин, перебирая толстую трость. У его ног — две не очень чистые собаки охотничьей породы. На стенах — портрет основателя, фотографии предшественников. Я расположился напротив, задаю вопросы об особенностях школы подданных Ее Величества, чувствую себя на приеме у Шерлока Холмса. Директор отвечает неспешно, в его интонациях слышится назидательность и превосходство, которое он получил, судя по всему, вместе с приказом о назначении. О чем именно мы говорили — не помню, но общее ощущение некоторой настороженности, состояния, похожего на то, которое было у меня в шестидесятые, когда встречался с директором школы, в которой учился, осталось. Перед глазами стоял свой собственный «начальственный» кабинет, в голове, спотыкаясь друг о друга, вертелись две мысли: о том, как тяжело общаться с человеком, который познал истину, и что директоров бывших не бывает...

Назначение на должность, или «Отстань, противный!»

Беседы с респондентами — директорами школ 16 российских регионов — утвердили нас, наверное, в том, что в отечестве нашем не принято демонстрировать карьерные амбиции. Практически никто из опрошенных директоров не обозначил наличие у него оных в период движения к должности. «Меня привлекли, призвали, выдвинули и т.д.», — такого рода ответы слышались чаще всего на прямые вопросы о причинах, которые привели директора к должности.

Если честно, то верится в искренность ответов этих с трудом. Хорошо помню, как проработав в школе лет 5–6, я поначалу

ОТЗЫВЫ ЭКСПЕРТОВ

«О лидерстве в школе замолвите слово, перефразировала бы я слова известной песни. И это действительно так, многие директора боятся конкуренции в школе и не могут воспользоваться лидерскими качествами сотрудников для достижения общих целей ОО.

Нет школы кадрового резерва, директорству никто не учит ни до, ни во время становления. Поэтому и “барахтается” молодой руководитель, как та лягушка в кринке с молоком, пытаюсь выбраться».

«Субъективное мнение, но мне очень близка позиция автора. Даже где-то перекликается с моим конкурсным эссе. Директор должен быть лидером, только так можно поднять современную школу. Через эту статью реализуется одна из задач журнала — повышение уровня профессионализма руководителей школ».

«Интересно посмотреть на себя, директора, с правдивой стороны в анализе от коллеги-мастера. Приятно, что нет обвинений директоров, есть анализ, анализ не в похвалу, но как есть...»

Директора значительной части школ, неся личную ответственность за жизнь и здоровье детей, готовы поддерживать и даже культивировать детские органы самоуправления, но учителям и сотрудникам школ не доверяют решать значимые вопросы.

стал видеть некоторые несогласованности в происходящем, а затем — примеривать их на себя. Мне тогда казалось, что стоит только подумать и дать правильные приказы, как все будет как надо. Да и карьерные амбиции хотелось реализовать, и достаток семьи увеличить.

Это потом пришло понимание, что личной свободы у директора меньше, а не больше, чем у учителя, что издать приказ можно, но его выполнения, если речь идет об учебном процессе, а не уборке школьного двора, придется добиваться годами. Как и то, что причащение к директорской когорте во многом адекватно уходу из учительской профессии и т.д. и т.п.

Так что рискну предположить, что слова о том, что пришли наши респонденты в директора исключительно из-за того, чтобы «не подвести коллектив, в котором прошла лучшая часть жизни», или «не хотел я, но понимал, что если не я, то...», звучат несколько наигранно. Можно предположить и то, что представители самой гуманной после медицины профессии просто стесняются говорить о своей

карьере или что в малом коллективе изолированной от мира школы претензии на директорство будут рассматриваться окружающими как желание подсидеть действующего руководителя. Да и советская максима относительно того, что лучшим является тот работник, кто пришел к станку со школьной скамьи и оторвался от него только с уходом на пенсию, закрепило, судя по всему, стереотип правильного поведения сегодняшних руководителей российских школ.

Одним словом, все это напоминает мне сцену из мелодрамы эпохи немого кинематографа, в которой ОН пытается ее поцеловать, а ОНА отбивается так, чтобы он, не дай Бог, не передумал. Затем идет титр: «Отстань, противный!».

Педагогическое лидерство — иностранный агент современной российской школы

Лидер — это обыкновенный человек с необыкновенной решимостью...

В творчестве Пабло Пикассо были, как известно, «голубой» и «розовый» периоды, в российском педагогическом дискурсе было время «двух берегов реки образования» Александра Тубельского. В течение нескольких лет на любом семинаре, конференции, по любой теме Александр Наумович с настойчивостью, достойной всяческого уважения, делал доклад «про берега». Он обсуждал (судя по всему, с самим собой в первую очередь) философские основания разных школ, их педагогические концепции: согласованный взгляд педагогического коллектива на функции школы, сущность образования и, как следствие, смысл педагогической деятельности.

Разделив руслом реки Коменского и Руссо и отдав свои симпатии Дьюи, Корчаку и Ниллу, автор, во-первых, пытался, как мне

кажется, распознать генезис своей школы, а во-вторых, создавал ситуацию, которая требовала самоопределения от коллег. Его настойчивость иногда вызывала раздражение, но... Мы возвращались к каноническим работам философов, размышляющих об образовании, вступали с ними в дискуссию, искушались столь притягательными идеями педагогических еретиков и думали, думали, думали...

Прошло чуть более десяти лет. Как показали исследования*, от дискуссии этой не осталось и следа. В вечном противостоянии директора школы — педагога, учителя учителей и менеджера сегодня наступила эра последнего. Согласно данным исследований, 70% опрошенных директоров до 25% своего времени используют на развитие материально-технической базы школы. И только 5% директоров от 51 до 75% своего рабочего времени отдают деятельности по совершенствованию образовательного процесса. Получается все логично. Чем больше времени директор уделяет развитию материально-технической базы и хозяйственным вопросам, тем меньше шансов, что он достаточное время будет уделять вопросам, непосредственно влияющим на достижение учениками определенных стандартов образовательных результатов.

Получается, что российские директора, не проявляют четкого понимания, когда речь заходит об особенностях подходов к организации образовательного процесса в своей школе, вопросах, касающихся формулировки долгосрочных задач организации. Да и дискуссии, связанные с горизон-

том планирования своей деятельности, не являются актуальными для большинства респондентов-директоров. Отсюда — основное содержание работы среднестатистического российского директора состоит не в поиске и реализации школой собственной образовательной стратегии а, прежде всего, в оперативном реагировании на инициативы «сверху», «сбоку» и «снизу». А ведь она, эта самая стратегия, непременно должна появиться сегодня у каждой школы хотя бы потому, что наряду с государством у образовательного учреждения обнаружился новый полноценный заказчик на образовательную услугу — родитель, которого наш российский директор пока не обнаружил. В этой ситуации директор ориентируется на учредителя, который требует сегодня одно, завтра — прямо противоположное (новый стандарт, предполагающий индивидуализацию и единый учебник, например) и... несет на себе мессианскую традицию, столь сильную в России, но не связанную с рассмотрением института школы как сферы производства. Одним словом, не принимая на себя главного дела — организации качественной, слаженной работы учителей, ориентированный на результат, он занимает себя хозяйственными вопросами.

Все это мне напоминает не слишком квалифицированного завуча, который, не имея ресурса для работы по обеспечению профессионального роста учителей, избавляет себя от работы с ними (не ходит к ним на уроки, например), поясняя это окружающим и самому себе страшной занятостью, связанной с выполнением диспетчерских функций. Суеты много, а дела...

Но, вернемся к директорам. В ходе проведенных исследований нами было установлено, что вопросам «педагогического лидерства» (деятельности, связанной с реализацией образовательной программы школы: учебным планом и преподаванием) российские директора придают не слиш-

** Проект «Исследование эффективных моделей государственно-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций» выполнен в рамках Федеральной программы развития образования 2015 года, государственный контракт на выполнение научно-исследовательских работ 08. № 81.11.0076.*

70% опрошенных директоров до 25% своего времени используют на развитие материально-технической базы школы. И только 5% директоров от 51 до 75% своего рабочего времени отдают деятельности по совершенствованию образовательного процесса.

ком большое значение. Решая проблему обеспечения качества образования, они не работают на профессиональное развитие учителей, их самоопределение относительно педагогического стиля, а опираются в основном на оценку и контроль работы учителей: гарантов и проводников содержания (69%). Одним словом, объяснить состояние оцепенения, в которое впадает значительная часть директоров российских школ, услышав словосочетание «педагогическое лидерство», не так трудно.

Несколько более оптимистично выглядят результаты международного сопоставительного исследования «TALIS – 2013»*. Из

* Сравнительное исследование ОЭСР «Teaching and learning international survey», проведенного Институтом образования НИУ ВШЭ совместно с Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений (IEA) в 2013 году в форме анонимного онлайн-опроса 4000 учителей 5–9-х классов, а также директоров 200 российских школ 14 регионов.

ответов директоров следует, что 65% руководителей школ достаточно часто посещают уроки. Они по мере сил и возможностей пытаются способствовать профессиональному сотрудничеству учителей (52%), организовать работу, ориентированную на повышение их личной ответственности за качество своей собственной работы (72%). Однако обращает на себя внимание и то, что в этой работе директора российских школ отдают предпочтение не помощи и поддержке педагогов, а контролю, который, по их глубокому убеждению, является лучшим способом мотивации учителей на эффективное выполнение производственных обязанностей. Увы, но только 13% директоров российских школ говорят, что они способны ответить тому, чтобы учителя чувствовали ответственность за проделанную ими работу (качество преподавания) и 25% принимают меры для того, чтобы учителя чувствовали ответственность за образовательные результаты учащихся.

Впрочем, можно предположить, что некоторое смещение результатов в сторону недостаточного внимания российских директоров к вопросам организации образовательного процесса связано с недостаточной адаптацией инструментов, которые были использованы в исследованиях. Представьте себе директора, увидевшего в вопросе слова «педагогическое лидерство», которые отсутствуют в российском педагогическом дискурсе. Лидер, как мы понимаем, это директор, он эту функцию приобретает вместе с должностью, а педагогический... Тут вообще возникает полное непонимание. Ну, какой еще лидер может быть в школе, как не педагогический? Вот и начинают директора-респонденты искать нужный, а не свой ответ, впрочем... Тут не могу не вспомнить еще один сюжет своей собственной директорской жизни.

В советское время каждый директор должен был посетить определенное количество уроков в неделю. Более того, от-

звы на эти уроки проверялись. Вступив в должность и немного освоившись, я с превеликим удовольствием начал реализовывать план «по посещению». Но, ознакомившись с работой всех учителей и зайдя на второй круг, я стал испытывать невыносимую муку. На уроки я ходил, на «разборах полетов» присутствовал, а дело... стояло на месте. И происходило это до тех пор, пока мы не открыли педагогические классы, а затем гимназию. Предметом посещения стал не собственно урок, а его возможное построение для решения новых образовательных задач. Совместные уроки стали не элементом контроля, а способом освоения нового содержания учителями. И все встало на место. Среди учителей обнаруживали себя педагогические лидеры — те учителя, которые принимали общий замысел и, обладая ресурсом и «наглостью хода», с необыкновенной решимостью вели к нему своих коллег.

Так было в школе, гимназии, российско-британском университете, где систематическая, целенаправленная деятельность по совершенствованию работы преподавателя является ключевым элементом системы обеспечения (обратите внимание, именно обеспечения, не контроля) качества. Одним словом, крылатая фраза «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей»* остается, скорее, красивым лозунгом, нежели руководством к действию для руководителей российских школ. Что же касается педагогического лидерства директора, то оно, надеемся пока, остается «иностранным агентом» современной российской школы.

* Барбер М., Муршед М.. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.)., [2008] № 3. С. 7–60.

Про распределенное лидерство, или «Есть ли в российских школах управляющие советы, а у директоров — заместители?»

Херб Келлехер, будучи исполнительным директором авиакомпании Southwest Airlines, изучая отношение к предложенному им стилю руководства, провел опрос топ-менеджеров и простых сотрудников. Получив результаты, он сказал: «Это самое удивительное, что я слышал в жизни! Потому что ответы совпали!»

Прошло несколько лет после того, как я «сел» в директорское кресло. Оптимизма поубавилось. И учителя говорят одно, делают совсем другое (своеобразная итальянская забастовка), и в РОНО определенности не добьешься, и детская любовь к молодому учителю, по понятным причинам, стремительно рассасывается... Впрочем, главное — ни на что не хватает времени. Ремонт, стройка, отчеты и, наконец, ненавистная школьная раздевалка, регулирование потоков в которой стало едва ли не главным содержанием работы. Именно с этим букетом эмоций в голове, не зная как выбраться из затягивающего все глубже в повседневность порочного круга, я пришел домой после очередного рабочего дня. В гостях был друг-юрист, мигрировавший в образование, но сохранивший определенный склад ума. Не увидев во взгляде хозяина квартиры искры Божьей, он поинтересовался причинами такого моего отчаянного положения и, услышав грустное повествование о директорском бытии, спросил: «Сколько у тебя в школе заместителей и какие бумаги они подписывают самостоятельно, без согласования с тобой?». Затем, выждав паузу и не дождавшись ответа, констатировал: «У

тебя, брат, нет заместителей, есть помощники по направлениям».

Уйдем от проблемы делегирования ответственности заместителям и обратим свой взор на взаимоотношения директора с управляющим советом, который, согласно действующей нормативной базе, является коллегиальным органом государственно-общественного управления образовательной организацией. Увы, но результаты международного сопоставительного исследования «TALIS – 2013», о котором мы упоминали выше, говорят о том, что 85% школ России имеют управляющие советы, но 40% директоров принимают все важные решения самостоятельно.

Эти данные подтверждаются информацией, полученной нами в ходе индивидуальных и групповых интервью, которые проводились с руководителями школ. Большинство их участников настаивают на том, что «... делегировать полномочия ему дозволено, а вот ответственность... Вот и приходится все решать (*допишу — и делать*) самостоятельно, привлекая помощников...».

Интересная, право скажем, картина получается. Директора значительной части школ, неся личную ответственность за жизнь и здоровье детей, готовы поддерживать и даже культивировать детские органы самоуправления, но учителям и сотрудникам школ не доверяют решать значимые вопросы. Строго устоявшийся стереотип, что финансы (за них сажают) и кадры, которые в нашей стране, при полном отсутствии работающей системы, как известно, решают все, являются «скипетром и державой» директорской власти.

Где уж тут говорить о распределенном лидерстве (команде лидеров, каждый из которых компетентен в своем направлении, лидирует в нем, но все одинаково понимают конечную цель), если «лидерство» может проявиться лишь в результате инициативного ответственного действия, ориентированного на достижение опре-

деленного результата, в отсутствие которого распределять, строго говоря, нечего. Вот и получается, что директор российской школы приобретает статус лидера — единоличного распорядителя в момент восшествия на престол — подписания приказа о назначении на должность учредителем.

Более того, система, осознанно или нет, не подталкивает де факто начинающего директора к использованию современных, результативных управленческих схем. Исследования показали, что практически во всех регионах нашей страны лишь 11% директоров проходят специальную подготовку перед вступлением в должность. Из беседы с теми, кто «подвергся опережающей обработке», понятно, что они не воспринимали ее как повышение квалификации. Итог: не осособленный руководитель школы, находящийся к тому же под дамокловым мечом закона, согласно которому он может быть уволен с работы без разъяснения причин, ориентируется на власть и зеркалит эту же схему вниз. «Хоть что делегируй, а спрос с тебя...» — сказал нам в сердцах один из респондентов. Тут, как говорится, ни убавить, ни прибавить.

И все-таки у российских директоров есть порох в пороховницах!

Так что все так плохо в нашем директорском королевстве? Осмелюсь заметить, что нет, есть повод и для оптимизма. В рамках исследований мы изучали стили принятия управленческих решений. То есть, изучали то, как директора российских школ готовят свои собственные инициативы или подбирают средства для решения «спущенной сверху» задачи, учитывая имеющиеся ресурсы, ситуацию.

Нами была применена методика А. Роу*,

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

которая предполагает проведение онлайн-опроса, в котором, в нашем случае, приняло участие 1299 респондентов из 8 регионов РФ*. Каждому директору предлагалось провести ранжирование 20 утверждений (своего рода управленческих кейсов). В итоге (после проведения определенных процедур) у каждого директора-респондента определялся основной, запасной и избегаемый стиль принятия решений из четырех возможных: директивный, аналитический, концептуальный или поведенческий**.

К концептуальному стилю А. Роу относит руководителей, готовых к сотрудничеству с подчиненными, ориентированных на решение задач высокой когнитивной сложности. Аналитическим стилем обладали директора-рационалисты, готовые к переменам, способные решать сложные ситуации, рассматривая процессы во всех деталях, однако ориентированные на решение задач вне партнерства с сотрудниками. Директора школ, практикующие директивный стиль принятия решений, ориентированы на власть, а поведенческий — избегают решать предложенные задачи, уходят от них.

Исходя из описанной выше классификации, следовало предположить, что подавляющее большинство российских директоров могут быть отнесены к руководителям, которые используют директивный стиль принятия решений. Полученные результаты, однако, данное предположение опровергли. Оказалось, что директивный стиль принятия решений является только лишь одним из равных, притом что значимых различий в результатах по регионам не наблюдалось (диаграмма 1).

* Самарская область, Новосибирская область, Ярославская область, Ставропольский край, Хабаровский край, Краснодарский край, Пермский край и город федерального значения Санкт-Петербург.

** С.м. Каспржак А. Г., Бысик Н. В. Как директора российских школ принимают решения? // Вопросы образования. 2014. № 4.

ОТЗЫВЫ ЭКСПЕРТОВ

«Автор подробно рассматривает основные проблемы современного директора. Видно, что эти проблемы он знает изнутри, потому что сам столкнулся с ними. Очень своевременно ставится вопрос о настоящем предназначении директора — образовательная деятельность и ее руководство. Приведены интересные статистические данные. Статья заставит задуматься каждого директора о своем стиле руководства».

Понятно, что дело мы имели лишь с совокупностью респондентов, но отсутствие видимых региональных различий позволяло нам считать полученные результаты показательными.

Диаграмма 1. Распределение генеральной совокупности директоров по стилям принятия управленческих решений



Если же сравнить данные результаты с аналогичными, полученными в ходе про-

ведения исследований по той же методике в других странах (директора всех стран мира, практикующие тот или иной стиль управления, распределены равномерно), то получается, что «наш директор» ничем не отличается от своих западных коллег. Правда, если разобраться в этой ситуации глубже, в своих намерениях (результаты-то характеризуют намерения, а не действия) ведут себя российские директора, как следует из всего сказанного выше, несколько по-другому.

Впрочем, ситуацию не так трудно изменить, стоит только поменять схемы управления, ориентиры, выводя на первый план вопросы, связанные с модернизацией образовательного процесса, уделять больше внимания вопросам педагогического лидерства и т.д., и т.п. И тогда будет, надеемся, и на нашей образовательной улице праздник. Ведь от директора школы...

Мое поколение пришло в школу в семидесятые. В одной из школ, в которой мне выпала честь работать, ходила легенда о директрисе-предшественнице, которая в руководящем задоре могла кинуть в ученика или даже учителя увесистой связкой ключей. Впрочем, этот образец управленческого творчества не поддается какой-либо классификации, а располагается, думаю, вне времени, его можно отнести, скорее, к исключениям из правил.

Нам посчастливилось поработать с директорами-ветеранами, которые уже все свое отбоялись и потому работали без оглядки, затем — под руководством романтиков перестройки, которые не были сильны в управлении (в советский период этого от директора не требовалось), но были хорошими педагогами. Пришедшие им на смену директора школ пытались стать

квалифицированными управленцами, не успев сформировать свою собственную педагогическую позицию, и, как следствие, не уделяли внимание педагогическому лидерству. Впрочем, этот процесс не обошелся без сигналов государства, которое обозначило в качестве приоритета финансово-хозяйственный аспект деятельности школы и, главное, исполнительность, что понуждает российского директора вести себя так, как он себя ведет.

Однако на дворе 2015-й. Школы осваивают новые стандарты, родители все больше интересуются не только результатом обучения, но и тем, как будут учить их детей. Вузы (еще один заказчик) начинают бороться за пригодного абитуриента. Ситуация эта, надеюсь, отодвинет на второй план чисто менеджерские изыски и обозначит в качестве ориентира для директора собственно образовательную деятельность и руководство ею. Процессы эти... Впрочем, поживем — увидим. ●

Каспржак Анатолий Георгиевич,
*кандидат педагогических наук,
заслуженный учитель России, директор
Центра развития лидерства в
образовании Института образования НИУ
«Высшая школа экономики», Москва*

Автор выражает благодарность сотрудникам Центра развития лидерства в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» Надежде Бысик, Рустаму Байбурину, Надежде Евстигнеевой, Наталье Исаевой и Екатерине Куксо за предоставленные результаты исследований, формулировки гипотез и участие в обсуждении настоящего текста.