

**Т.В. ЩЕРБОВА**  
(Санкт-Петербург)

**ПОСТДИПЛОМНАЯ ПОДГОТОВКА  
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ  
КАК ОСНОВА  
ИХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ  
(исторический анализ)**

*Рассматриваются вопросы подготовки руководителей общеобразовательных школ в контексте исторического анализа школоведения. Представлен краткий перечень структур различных монографий, учебных пособий по управлению школой. Дано определение цели постдипломного образования руководителей школ на современном этапе.*

Ключевые слова: *постдипломное образование руководителей общеобразовательных школ, история школоведения.*

На современном этапе развития российское образование рассматривается как один из ведущих факторов развития экономики и общества в целом. В условиях модернизации образования приоритетной характеристикой качества профессиональной деятельности руководителей и педагогов становится их готовность к непрерывному образованию.

В системе непрерывного образования взрослых большое значение имеет постбазовое (последипломное) образование, строящееся «на основе базового, <...> представляет собой гибкую систему, которая чутко реагирует на все современные социальные нужды и учитывает личные образовательные потребности взрослых людей» [Тонконогая, 1992]. Постдипломное образование руководителей общеобразовательных школ приобретает особую значимость в связи с интеграцией российской системы образования в мировое образовательное и экономическое пространство.

Существенные организационные и содержательные изменения системы образования требуют освоения управленческим составом школ знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешную реализацию приоритетных

направлений развития российского образования. Подготовка руководящих кадров в системе образования всегда была в центре внимания научной и педагогической общественности. История институтов повышения квалификации в нашей стране насчитывает около полувека. Существующая в России система повышения квалификации педагогических кадров возникла в первые годы советской власти, развивалась и совершенствовалась в соответствии с новыми социальными задачами и требованиями к школе.

Уже в конце 1920-х гг. были созданы курсы повышения квалификации руководителей школ и работников районных отделов народного образования. Со второй половины 1930-х гг. повышение квалификации руководящих педагогических кадров стало осуществляться в городских и областных институтах усовершенствования учителей. Начиная с создания специальных институтов усовершенствования учителей (1934–1938 гг.), организации курсов для высшего управленческого звена в Центральном институте повышения квалификации работников народного образования в Москве (преобразованного из Института им. Е. Литкенса), руководители образовательных учреждений всегда обеспечивались специально ориентированными на них курсами. Программы и планы создавались по рекомендации Наркомпроса и обязывались к централизованному, неизменному, точному обеспечению на местах.

Вторая половина XX в. ознаменовалась серьезным прорывом в этой образовательной области. Была предложена теория повышения квалификации руководителей школ (особенно усилиями Ю.А. Конаржевского, Т.И. Шамовой, Е.П. Тонконогой и их учеников); разработаны несколько поколений учебных программ для обучения руководителей, организовано двухлетнее обучение резерва руководителей в вузе (следует отметить удачный многолетний опыт работы ФОНО при РГПУ им А.И. Герцена под руководством В.Г. Куценко). В 1974 г. решением ЦК КПСС и Совета Министров СССР в педагогических институтах были созданы специальные факультеты повышения квалификации директоров

средних общеобразовательных школ, которые в связи со школьной реформой преобразовали в факультеты повышения квалификации организаторов народного образования. В это же время было организовано специальное подразделение в НИИ образования взрослых под руководством А.В. Даринского и Е.П. Тонконогой, которому поручались научное обоснование и разработка программной документации для повышения квалификации руководителей школ.

В 1990-е гг. централизованный диктат исчез, и каждое учреждение системы повышения квалификации строило свои программы повышения квалификации в зависимости от собственных представлений о значимости тех или иных аспектов теории управления, региональных приоритетов в развитии образования. С формированием Государственного стандарта по менеджменту в образовании этот процесс стал постепенно упорядочиваться. С одной стороны, государственный стандарт отражал уровень разработки теории менеджмента в социальной и экономической сферах деятельности, опирался на традиционный набор основных теоретических проблем (методология, предмет науки, целеполагание, функции и методы, теория решений, а также лидерство и коммуникации), с другой – в круг вопросов включались сопутствующие или обеспечивающие процесс управления блоки: право, экономика, делопроизводство, маркетинг и т.д. В ряде регионов сложились свои научные школы – Т.И. Шаповой (Москва), К.М. Ушакова (Москва), Р.М. Шерайзиной (Великий Новгород), Л.С. Фишмана (Самара), В.В. Серикова (Волгоград) и др., которые опираются на стандарт, и на собственные теоретические разработки.

Однако обнаружился и ряд болевых точек в повышении квалификации руководителей школ. Во-первых, не реализовывалась идея принципа непрерывности в обучении руководителей, т.к. у них отсутствовало базовое управленческое высшее образование, а повышение квалификации носило, как правило, фрагментарный характер. И непрерывность лишь провозглашалась, была формальной. Во-вторых, оказались размытыми квалификационные требования к руководителям, поскольку все нормативные документы 1990-х гг. определяли прежде всего цели развития образования в целом, в меньшей степени ставились задачи перед конкретными образовательными учреждениями, и практически никак не формулировались требования к директору школы. В-третьих, уровень профессионализма руководителей школ оказался весьма разно-

образным: от успешно работающих директоров гимназий и лицеев до директоров «дорабатывающих», исчерпавших свой профессиональный ресурс, школы, которые не были современно оборудованы и контингент в них сокращался, а сами школы подходили под определение «вымирающих». В-четвертых, исследование выявило, что педагогический стаж и опыт (как характеристики деятельности руководителя) не совпадают с уровнем понимания директором приоритетов в управленческой деятельности, качеством его практической работы. Это затруднило процесс комплектования курсов и не давало возможности совершенствоваться в процессе повышения квалификации уровень управленческой компетентности директоров школ. В-пятых, сама идея повышения квалификации при отсутствии первичной квалификации, полученной в системе государственного образования, представлялась парадоксальной. По сути, речь шла о первичном ознакомлении с элементами менеджмента, повторении вузовских азов по психологии и педагогике и ознакомлении с наиболее успешным опытом практической управленческой деятельности. Можно утверждать, что квалификация в процессе кратковременных курсов не повышалась, а создавалась вновь.

Тем не менее новые тенденции в развитии профессии требуют и нового конструирования системы постдипломного образования, и ее реализации в различных формах повышения квалификации специалистов. Основой ее построения по-прежнему служит теория непрерывного образования. Ее разрабатывали в 1970–1980-х гг., особенно в научной школе института непрерывного образования взрослых АПН СССР (А.В. Даринский, В.Г. Онушкин, С.Г. Вершловский, В.Ю. Кричевский, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохин, Е.П. Тонконогая, Г.С. Сухобская и др.), причем эти идеи остаются актуальными и поныне.

Сегодня без теоретического осмысления управленческого и педагогического опыта прошлых лет невозможно выбрать единственно правильный методологический подход к подготовке современных руководителей, от которого зависят уровень развития самого директора, его эрудиция, компетентность, управленческая образованность. Именно поэтому представляется необходимым обратиться к истории, к истокам управленческой науки и подготовки руководителей школ.

Структура школоведения как науки, а впоследствии структура теории внутришкольного управления никогда не представляла собой общепризнанной пози-

ции. Школоведение развивалось как набор практических рекомендаций руководителям образовательных учреждений и в своих лучших публикациях (Н.Н. Иорданский, А.Н. Волковский, М.И. Кондаков, Н.В. Черпинский, Н.И. Соцердотов) строилось как некие очерки на тему руководства. Содержание и структура этих работ были весьма разнообразны, часто не всегда обобщены.

Не удалось структурировать школоведение и в 1940–1950-е гг. В одной из самых популярных работ И.К. Новикова «Организация учебно-воспитательной работы в школе» вся управленческая деятельность представлена через четыре функции: планирование работы в школе, организацию учебно-воспитательной работы, инструктирование и контроль. В рамках анализа второй функции – организации – рассматривались обязанности директора и завуча.

Значительный вклад в определение структуры школоведения внес крупный исследователь А.Н. Волковский. В своих работах («Организация и методы повышения квалификации работников соцвоса», 1923 г.; «Инспектирование школы», 1947 г.; «Школоведение», 1952 г.) он ввел новые разделы школоведческого анализа (система управления школьным делом, подготовка и повышение квалификации учительских и руководящих кадров народного образования), а в 1968 г. выступил в журнале «Советская педагогика» (№ 5) с принципиальной статьей «К вопросу о школоведении как самостоятельной отрасли педагогики».

Последней по времени издания среди школоведческой литературы была книга М.И. Кондакова «Теоретические основы школоведения» (1982 г.). При рассмотрении этой работы с временных позиций конца XX в. становится очевидным, что в истории управленческой мысли ей принадлежит особая роль: именно здесь подведены итоги многолетних школоведческих исследований, именно она явилась последней монографией, в заголовке которой упоминался термин *школоведение*. В монографии определялись предмет, содержание и структура школоведения. Предлагалось рассматривать управление в образовании по уровням: школа – район – министерство. Однако и в этой работе полной структуры и содержания научных основ школоведения не представлено, хотя подробно и обоснованно описаны методология (того временного уровня), предмет, методы, принципы реализации целей и т.д.

В 1980–1990-е гг. проблемы руководства школой рассматривались под углом зрения социального управления, а позднее – теории менеджмента (имеются в виду зарубежные теории). В своих наиболее популярных работах Ю.В. Васильев, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, О.Е. Лебедев, А.М. Моисеев, А.А. Орлов, В.С. Пикальная, М.М. Поташник, В.П. Симонов, А.Г. Соколов, Е.П. Тонконогая, П.И. Третьяков, Л.А. Тюнпуу, К.М. Ушаков, Л.С. Фишман, П.В. Худоминский, Т.И. Шамова широко, обоснованно, практико-ориентированно рассматривали многоплановые управленческие проблемы, но к структуре и содержанию науки подходили каждый со своих позиций.

Наиболее систематизированными, подводящими некоторые итоги развития науки управления образовательными системами в 1990-е гг. явились первые учебные пособия «Управление школой» под редакцией В.С. Лазарева (1997 г.) и «Управление образовательными системами» Т.И. Шамовой, П.И. Третьякова, Н.П. Капустина (2001 г.).

Анализ зарубежных монографий и современных учебных пособий по менеджменту подтверждает типичность картины, которая в управлении образованием не является проявлением чьего-либо недомыслия или научной авторитарности, а отражает, очевидно, еще общую незрелость науки, ее излишнюю зависимость от авторской компетентности и значительную ориентацию на ситуативные требования практики. В зарубежных изданиях, будь то курсы для управляющих, исследовательские монографии или рассуждения успешных менеджеров, также не видно устоявшейся структуры. Некоторые проблемы переходят из одной книги в другую с совершенно различным раскрытием их содержания. Фундаментальным зарубежным пособием, отразившим определенный уровень науки 1960–1970-х гг., явилось пособие М.Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури «Основы менеджмента», выдержавшее несколько отечественных переизданий. Р. Дафт в пособии для студентов структурировал курс достаточно традиционно: внешняя среда, планирование, организация, лидерство, контроль. Также строго выделены части курса у Д. Бодди и Р. Пэйтона: установка, управление трудовой деятельностью, планирование, организация бизнеса, управление бизнесом и контроль. У множества других авторов (М. Армстронг, О'Кунц и др.) набор тем приблизительно такой же. Эта эклектика не могла не отразиться на отечественных учебных пособиях по менеджменту, количество

которых уже исчисляется сотнями. В наиболее популярном учебнике О.С. Виханского и А.И. Наумова наряду с общей характеристикой менеджмента читатель находит рассмотрение человека в организации, мотивацию в управленческой деятельности, стратегическое управление и проектирование в организации, далее представляются типы организации, организационные процессы и организационная культура. Другими словами, все больше наблюдается крен от теоретических проблем управления к практическим вопросам конкретной организации и лидерской деятельности.

С ориентацией на принятые государственные требования к минимуму содержания, уровню подготовки специалистов в сфере социального менеджмента создавалось пособие под редакцией А.А. Радугина «Основы менеджмента». В нем менеджмент характеризуется как вид деятельности, представлены основные этапы эволюции управленческой мысли, раскрываются методологические основы менеджмента (законы, принципы, функции управления), целеполагание, процесс принятия решения, мотивация, организационная культура и т.д. В авторском курсе профессора В.Р. Веснина «Основы менеджмента» в наборе обычных проблем – целеполагание, планирование, контроль – также встречаются оригинальные подходы. Например, управленческий диалог, обновление организации, власть, коллективное управление и т.д.

Таким образом, даже краткий перечень структур различных монографий, книг, учебных пособий по управлению (или менеджменту) убеждает в отсутствии единых подходов. Особенность образовательной ситуации, возникшей в системе постдипломного образования, состоит в том, что основной проблемой образования становится не только усвоение огромного и постоянно увеличивающегося объема знаний или хотя бы ориентация в потоке все возрастающей информации, сколько проблема прямо противоположная – получение, создание, производство знания, которого нет, но в котором назрела потребность.

На основании вышеизложенного теоретического исследования мы можем сформулировать основную цель постдипломного образования руководителей общеобразовательных школ, ориентированного на социальную и экономическую целесообразность, – подготовка конкурентоспособного, социально и профессионально мобильного руководителя, готового эффективно действовать в изменяющихся

социально-экономических условиях. Итак, чтобы обеспечить растущие потребности человека в условиях экономического подъема в постоянном повышении квалификации или переподготовке, необходимо создать инфраструктуру доступа к непрерывному профессиональному образованию в течение всего периода его профессиональной деятельности.

### Литература

Тонконогая Е.П. Дидактические основы обучения руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. С. 33.

#### *Post graduate training of school administrators as the basis of their methodological competence (historical analysis)*

*There are considered the issues of training of secondary school administrators in the context of the historical analysis of school study. There is given the short list of the structures of different monographs, books, references on school managing. There is defined the goal of post graduate education of school administrators at the modern stage.*

Key words: *post graduate education of secondary school administrators, history of school study.*

**И.А. МАНАХОВ**  
(Пенза)

#### **ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЦИИ В СЕРЕДИНЕ XIX В.**

*Исследуются реформы и особенности становления светского образования в Турции в середине XIX в. Особое внимание уделяется начальному образованию.*

Ключевые слова: *Османская империя, начальные школы, министерство просвещения, Временный Совет по делам просвещения, университет.*

Первоначальное образование в Османском государстве осуществлялось в начальных школах. Подобные учреждения, созданные для обучения детей, являлись как бы продолжением школ, известных в классической