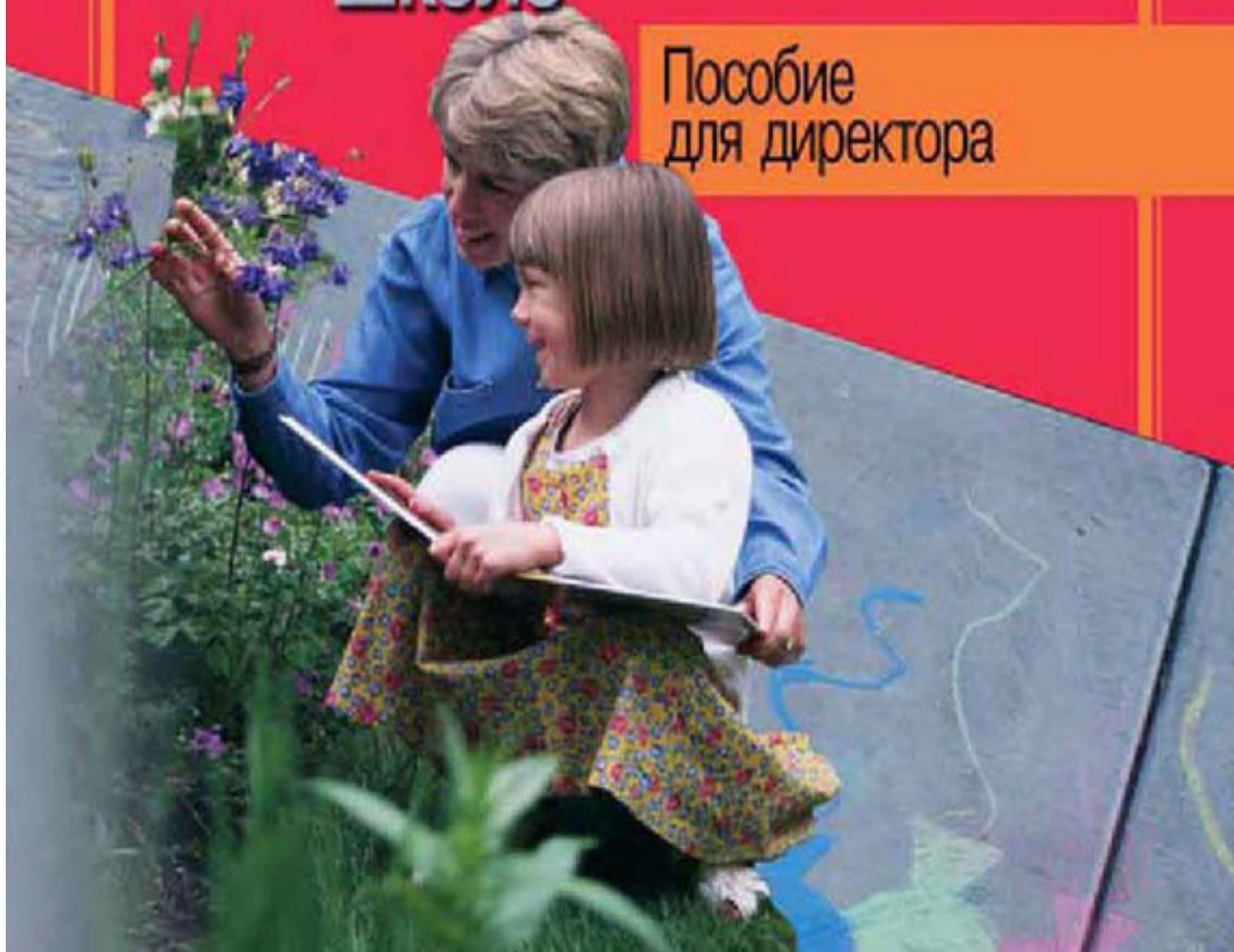


Библиотека
образовательной
школы

Е.А. Ямбург

Управление стабилизацией и развитием творческих процессов в современной школе

Пособие
для директора



Евгений Ямбург

**Управление стабилизацией
и развитием творческих
процессов в современной школе**

«Когито-Центр»

2003

Ямбург Е. А.

Управление стабилизацией и развитием творческих процессов в современной школе / Е. А. Ямбург — «Когито-Центр», 2003

«Феномен творчества всегда привлекал и бесконечно будет привлекать внимание философов, культурологов, психологов и педагогов. Восхищаясь всем новым, ярким, необычным, явленным из головы гения, из-под рук мастера, человек пытается понять, как и откуда приходит озарение, позволяющее сотворить такое. Истоки и смысл творчества занимают представителей многих наук, но у педагогов здесь свой особый прагматический интерес, ибо на самой глубине педагогического сознания теплится надежда найти заветный золотой ключик, с помощью которого удастся открыть способ, метод, технологию расширенного воспроизводства талантов...»

© Ямбург Е. А., 2003

© Когито-Центр, 2003

Содержание

1. Стабилизация и творчество: мнимые противоречия	6
2. Можно ли управлять творчеством	15
Конец ознакомительного фрагмента.	19

Евгений Ямбург
Управление стабилизацией
и развитием творческих
процессов в современной школе

© Ямбург Е. А., 2003

© ООО «ПЕР СЭ», 2003

* * *

1. Стабилизация и творчество: мнимые противоречия

Рассмотрим более конкретно сквозь призму специфики управления творческими процессами взаимосвязь функционирования и развития школы в современных условиях. Стабильное функционирование любой организации можно, несомненно, отнести к числу ее достоинств. Более того, в наших сложных обстоятельствах стабилизация всего и вся, начиная с курса рубля и кончая содержанием школьных курсов, возжеланная мечта каждого вменяемого гражданина. Все хотят определенности и предсказуемости жизни. Поэтому стабилизацию и творчество обычно принято противопоставлять. Сам термин стабилизация, как правило, несет на себе ярко выраженный консервативный оттенок и предполагает возвращение к старым, испытанным, традиционным методам, формам и способам работы. Отсюда, в полном соответствии с житейской мудростью: «не до жиру – быть бы живу» проистекает довольно распространенное педагогическое заблуждение, суть которого сводится к тому, что сначала необходимо наладить обычное стабильное без затей функционирование школы и лишь затем озаботиться хлопотными и непредсказуемыми творческими изысками. Между тем **стабилизация в условиях стремительно меняющейся жизни никогда не сводится только к удержанию положительного оправдавшего себя в прошлом опыта. Напротив, она постоянно требует изобретательности, поиска нестандартных решений, иными словами, все того же творчества.** Обратимся к конкретным примерам и ситуациям, иллюстрирующим эту мысль. Школа с отлаженным учебно-воспитательным процессом, десятилетиями бывшая на хорошем счету, «внезапно» начинает терять свой рейтинг и в условиях демографического спада оказывается не в состоянии набрать даже один первый класс. Такое же положение и с набором десятиклассников. Очевидно, чтобы сохранить статус-кво и не допустить умирания своего учреждения, руководство школы должно пересмотреть свою образовательную программу с целью повышения ее конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Для того чтобы обеспечить выживание школы, стоит подумать о введении в начальных классах изучение иностранного языка и информационных технологий, в старшей школе продумать открытие притягательных для учащихся и их родителей профилей обучения. Если есть такая потребность, то выстроить коррекционную линию образования. Универсальных рецептов здесь нет, все зависит от конкретных условий, но в любом случае надеяться только на надежные, накатанные, оправдавшие себя в прошлом способы и методы работы не приходится.

Другой пример. Исторически сложилось так, что школа традиционно делала ставку на биологическое направление, обеспечивая практически стопроцентное поступление своих выпускников на соответствующие факультеты университетов. Мотором этого углубления, его главным действующим лицом и исполнителем был яркий талантливый учитель, фанатично преданный делу человек, блистательно решавший проблемы обучения и воспитания средствами своего предмета. Собственно говоря, на него и шли увлеченные биологией дети со всего города, поступая именно в эту школу. Внезапно, неожиданно для всех этот, в сущности, молодой человек уходит из жизни. Незадолго до смерти этого учителя вместе с его директором мы были у него в больнице. «Об одном сожалею: детей подвожу. В одиннадцатых классах не успел выполнить программу», – были его последние слова. Понятно, что потеря такого человека для школы невосполнима. Равноценной замены быть не может! Но как ни прискорбно это осознавать, директор школы, оказавшись в труднейшей кадровой ситуации, обязан был найти выход и, на мой взгляд, принял единственно верное решение. Учитывая, с одной стороны, прекрасную материальную базу биологического профиля, а с другой стороны, реальные возможности педагогических кадров, в образовательную программу были внесены изменения: фун-

даментальное биологическое направление с ориентацией на чистую биологию было заменено прикладным медико-биологическим.

Думается, что нет необходимости множить примеры, иллюстрирующие очевидную мысль: **живой, реагирующий на внутренние и внешние импульсы жизни, организм школы не может периодически не давать сбоев. Отсюда процесс стабилизации следует признать естественным, неизбежным и перманентным, требующим своевременного (лучше опережающего) творческого управления.**

Но если стабилизация требует творчества, то, в свою очередь, творчество требует стабилизации. Бесконечная, бессистемная погоня за новациями способна взорвать изнутри любой педагогический коллектив. Надо отдавать себе отчет в том, что отнюдь не каждое новшество впишется в органику той или иной школы, поскольку любые, даже локальные, на первый взгляд, незначительные изменения в той или иной степени рано или поздно начинают влиять на систему в целом.

Начну с вещей внешних, на первый взгляд малозначительных.

Много лет назад, создавая действующую модель адаптивной школы, где, как известно, имеет место смешанный контингент учащихся, я столкнулся с предложением ряда учителей развести лицейские, гимназические, общеобразовательные и коррекционные классы по разным этажам и даже зданиям центра образования, дабы они не мешали друг другу. Не скрою, потребовались немалые волевые усилия, чтобы убедить коллег в том, что суть адаптивной модели заключается в налаживании взаимодействия между различными группами учащихся вне зависимости от их склонностей и способностей. В противном случае, если принять соблазнительное предложение, в котором, к слову сказать, есть свои резоны (возможность оборудовать компактные специализированные кабинеты для коррекции или углублений) мы немедленно превратились бы в конгломерат, состоящий из нескольких инкапсулированных автономных школ под одной вывеской. Кроме того, такая более чем сомнительная с нравственной точки зрения дислокация классов способствовала бы росту социальной напряженности и агрессии в детском коллективе. И наконец, гибкость учебного процесса в адаптивной школе, позволяющая в течение учебного года переводить детей на различные уровни обучения, обеспечивается в том числе и особыми требованиями к расстановке педагогических кадров. Любой ребенок у нас имеет право по мере созревания переходить из класса коррекции в общеобразовательный, а из общеобразовательного в гимназический. Объективные и оптимальные условия такого перераспределения учащихся по потокам обучения обеспечиваются тогда, когда один и тот же учитель работает во всех трех типах классов на одной параллели. Тогда при переходе из класса в класс ученик не теряет любимого педагога, что немаловажно с точки зрения эмоционально-психологического статуса ребенка. У учителя, работающего во всех типах классов, появляется возможность реально оценить степень готовности ребенка к переходу на другой уровень обучения. При такой расстановке кадров исчезает опасность деления учителей на тех, кто работает только с сохранными и способными детьми, и на других, берущих на себя тяжелую миссию обучать проблемных, сложных учеников. Разумеется, трудно иметь три разных подготовки к урокам на одной параллели, но узкая специализация учителя, его нацеленность в работе только на однородный контингент учащихся противоречит целям и задачам адаптивной школы. Кроме того, она чревата ростом напряженности в самом педагогическом коллективе, поскольку ставит педагогов в неравные условия работы, порождая взаимные претензии и даже конфликты. При разведении детей с разными реальными учебными возможностями по отдельным зданиям, находящимся на значительном удалении друг от друга, идею гибкого перевода учащихся из класса в класс пришлось бы похоронить, поскольку педагоги даже чисто физически не смогли бы осуществлять разноуровневое дифференцированное обучение. Так решение, казалось бы, малозначительного организационного вопроса при внимательном рассмотрении может оказаться судьбоносным для школы – работать за или против ее

идеологии и стратегии развития. Управление творчеством необходимо и при введении локальных преобразований, связанных с освоением новых или основательно забытых старых педагогических систем и технологий. Особая взвешенность и реалистичность требуется при перенесении на отечественную почву нетрадиционных зарубежных педагогических систем. Слепое копирование чужих образцов без учета социальных и культурно-психологических особенностей страны, наконец, разной ментальности может привести к сбоям, срывам в учебном процессе и даже росту агрессии со стороны родителей и общественности. Так, например, десять лет назад небольшая группа учителей и воспитателей детского сада пожелала осваивать известную в мире вальдорфскую педагогическую систему Рудольфа Штайнера. Успехи вальдорфской педагогики в работе как с сохранными детьми, так и имеющими проблемы в развитии неоспоримы, в чем я сам имел непосредственную возможность убедиться, наблюдая работу вальдорфских педагогов в одной из деревень для детей с ограниченными возможностями в Великобритании. Последнее представляло для нас особую ценность, поскольку коррекционная линия – одна из важнейших в адаптивной школе. Спрашивается, почему бы ни попытаться использовать богатейший мировой опыт, накопленный во многих европейских странах? Но не все так просто. В лице вальдорфской педагогики мы имеем целостную сложившуюся систему, имеющую собственные традиции, отработанную технологию, вдобавок базирующуюся на специфическом религиозно-философском мировоззрении – антропософии. Уже этого одного последнего обстоятельства достаточно для того, чтобы вызвать подозрения и породить агрессию у ревнителей чистого православия. Забегая вперед, отмечу, что, несмотря на все предпринятые меры предосторожности (в практику школы переносились только психосберегающие технологии работы с детьми, но никак не мировоззренческие подходы Рудольфа Штайнера), нам не удалось избежать атаки со стороны фундаменталистов. Истоки такого отношения к данной системе взглядов очевидны, их выразил известный православный философ и педагог профессор В. В. Зеньковский: «Учение антропософии о человеке неприемлемо для христианства, несоединимо с ним потому, что оно учит о перевоплощении, тогда как христианство учит о воскресении». (Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993 г. С. 66). Хотя он же признает: «Все учение антропософии о путях восхождения, пожалуй, очень педагогично – и именно в вопросах духовной жизни. <...> Многому можно и поучиться в антропософии...» (Там же. С. 65). Повторяю, не имея ни малейшего намерения вторгаться в тонкие деликатные вопросы теологии, осваивая всего лишь педагогическую технологию, тем не менее мы должны были учитывать в своей работе все возможные, как принято говорить у медиков, противопоказания, дабы заранее представлять себе, откуда ожидать нападков, к сожалению, неизбежных в нашем невротизированном и отравленном взаимными подозрениями социуме.

Но даже если с высот богословия спуститься на грешную землю, то и тогда освоение любой зарубежной педагогической системы порождает ряд проблем:

- Невозможность строгого воспроизведения всех требований данной педагогической системы в иных социокультурных условиях и одновременно невозможность простого заимствования отдельных педагогических приемов и их использования для целей образования вне целостного контекста всей системы обучения.
- Соответствие содержания образования в таких системах государственным стандартам.
- Поиск и разработка критериев эффективности обучения в различных педагогических системах.
- Определение адаптивности различных категорий детей и родителей (последних ни в коем случае нельзя исключать) к той или иной педагогической системе. В случае несовместимости мы должны быть готовы обеспечить переход учащегося из класса с нетрадиционной системой обучения в обычный класс (и наоборот).

- Научно-педагогически обоснованный прогноз ближайшего и отдаленного будущего детей, прошедших обучение и воспитание в нетрадиционных педагогических системах.

Весь комплекс обозначенных проблем сводится к задаче адаптации одной педагогической системы к другой, изменению некоторых элементов внедряемой системы с целью ее «вживания» в существующую, традиционную. Задача эта научно-управленческая, требующая для своего решения выработки определенных алгоритмов. В своей магистерской диссертации руководитель модуля «Начальная школа» нашего Центра образования заслуженный учитель школы РФ В. А. Могилевская предложила следующий алгоритм определения адаптивности, который можно использовать при выборе нетрадиционных педагогических систем и технологий.

1. Представить адаптируемую и действующую системы как совокупность элементов, характеризующих решаемую проблему с точки зрения результатов и основных процессов.

2. Выявить все значимые для внедряемой системы элементы.

3. Сравнить адаптируемую систему с действующей. Выявить при этом различающиеся элементы.

4. Определить объем (количественное содержание) различающихся элементов (после несовпадения).

5. Сравнить различные системы по качеству (интегральный показатель, своеобразный гештальт системы, включающий философские, психологические, дидактические и технологические основания педагогической системы в их взаимопереплетении).

6. Определить, что может быть адаптировано к нашим социокультурным условиям и педагогическим реалиям, не нарушая органики системы.

Руководствуясь этим алгоритмом, В. А. Могилевская сравнила традиционную и вальдорфскую педагогику.

Сравнительная таблица отечественной (действующей) и зарубежной (вальдорфской) социально-педагогических систем¹

¹ Образовательный процесс включает принципы построения уч. процесса; содержание (уч. план и программы); прием в школу; наполняемость групп (классов); продолжительность обучения; основную форму организации занятий; выпуск учащихся; контроль (система учета знаний уч-ся); результаты образования.

Действующая система	Вальдорфская система
<i>І. Образовательная философия: образовательная политика, отношение к религии</i>	
Ориентация на овладение знаниями, умениями, навыками (когнитивная)	Воспитание и развитие эмоциональной сферы ребенка, приобщение к ремеслам, отказ от ранней интеллектуализации (социализации)
Определяется законами об образовании и о свободе вероисповедания РФ, соблюдается принцип separatio ecclesie et scholae (раздельности светского и религиозного образования). Светский характер образования в государственных учреждениях (ст. 2 Закона об образовании РФ). В школе недопустимо религиозное или атеистическое воспитание в любых формах. Преподавание религиозно-познавательных, религиозно-философских дисциплин, не сопровождающееся совершением религиозных обрядов и имеющее информативный характер, может входить в учебную программу гос. учебных заведений (ст. 9 Закона РСФСР о свободе вероисповедания). С этой целью могут быть введены факультативные курсы. Массовый характер обучения.	Образование, основанное на антропософии (от греч. «человек и мудрость»), изучающей человека в единстве телесного, душевного и духовного. Р. Штайнер на основании антропософии создал педагогику, охватывающую развитие сил познания в целом, способностей к искусству, чувств, моральных задатков и религиозного переживания. Антропософия — не форма религии и не готовая система мыслей, а путь к познанию мира и человека. В вальдорфских школах принято свободное христианское религиозное обучение, которое находится вне общего распорядка школы и в определенной мере по желанию родителей ведется как частное обучение в ее рамках. Основа — христианская, без всякой связи с конкретным вероисповеданием. Индивидуализация обучения.

<i>II. Особенности образовательного процесса*</i>	
Основной принцип построения процесса обучения — принцип возрастной периодизации	Процесс обучения строится в соответствии с возрастными особенностями ребенка. Выделяются три фазы развития: I — от 0 до 7 лет; II — от 7 до 14 лет; III — от 14 до 21 года. Такое членение связано с представлением о том, что конец каждого семилетия знаменуется такими природными изменениями в ребенке, в результате которых он приобретает новое отношение к миру; происходит смена доминант развития и учебы
Рекомендован конкретный учебный план с перечнем учебных предметов, распределенных по годам обучения с указанием часов и классификацией на циклы (естеств. — мат., гуманитарных и др.). Вместе с уч. планом предлагается уч. программа с объяснительной запиской, где даны не только цели, задачи, но и краткое описание особенностей процесса	Отсутствуют жесткие программы и учебные планы. Предлагаются только перечень изучаемых предметов и примерное количество часов на изучение каждого в течение всего года
Общие требования к приему в общеобразовательные учреждения сформулированы в Законе об образовании (ст. 16). «...На ступени начального общего и основного общего образования. Прием всех граждан, проживающих на данной территории и имеющих право на получение основного общего образования»	Современная вальдорфская школа — это общеобразовательная школа, предоставляющая право на образование любому ребенку до 18 лет. В нее принимаются дети, не успевающие в других школах. Однако прием таких учеников ограничен. Сам классный руководитель определяет, сколько «слабых» учеников должно быть в его классе. Желательное условие комплектования класса — представленность в нем детей с различными способностями и проблемами
Наполняемость класса общеобразовательной гос. школы — не менее 25 человек 10 лет, если ребенок поступил в школу с 7 лет, и 11 лет, если с 6 лет	Наполняемость класса 25-30 человек Обучение начинается с 7 лет и продолжается 13 лет

Урок, продолжительность которого 35-45 мин. Возможны сдвоенные уроки	Урок, продолжительность которого 1,5-2 ч
По окончании общего среднего образования (10-11 лет) учащиеся сдают экзамены для получения аттестата, дающего право на поступление в вуз (в том числе в университет)	По окончании школы уч-ся сдают экзамены для получения аттестата зрелости (абитура), дающего право на поступление в колледж и институт. Для поступления в университет необходим еще 1 год обучения. (Выпускники вальдорфских школ сдают экзамены наравне с остальными выпускниками гос. школ)
Безбалльная в 1-2 классах и оценочно-балльная в последующих	Безбалльная система. Вместо оценок педагог в конце учебного года составляет на каждого ученика характеристику с указанием успехов и слабых сторон в обучении по всем предметам. При выходе из школы по заявлению родителей могут быть выставлены отметки
Обязательное основное общее образование (8-9 лет обучения) с правом продолжения обучения в школе или др. учебных заведениях. (Документ — свидетельство с отметками по предметам после сдачи экзаменов)	Обязательное восьмилетнее образование с ориентацией на профессию. (Документ — безоценочное свидетельство с правом поступления на работу. Желающие продолжить обучение в школе свидетельства не получают)
<i>III. Управление (условия): научно-методическое обеспечение; материально-техническое обеспечение</i>	
Наличие учебников связано с наличием программ. Тетради единого образца	Учебников нет. Тетради больших размеров, чем у нас, нелинованные. Учащиеся ведут записи, фиксируя самое главное (в тетрадях). Тексты до 8-го класса, как правило, диктуются или формируются совместно всеми в классе. На старшей ступени ученики самостоятельно записывают сообщаемый материал. Таким образом, у каждого ученика рождается свой индивидуальный учебник
Образовательные учреждения по своим организационным формам могут быть: государственными, муниципальными, негосударственными (ст. 12 Закона об образовании РФ). (P.S. Школа, в которой происходит заимствование технологии обучения, — государственная. Финансирование госуд.)	2/3 вальдорфских школ негосударственные, существующие за счет пожертвований, благотворительных фондов, взносов. (P.S. Государство выплачивает дополнительные субсидии, дотации)

Доминирует сегментная структура управления, где директор — ключевая исполнительная фигура, отвечающая за все вопросы работы школы перед родителями и властью. Полностью решает вопросы материального обеспечения и финансирования	Вальдорфские школы основаны на принципах самоуправления, где должности директора школы и его заместителей упразднены. Коллективное руководство школой реализуется на еженедельных конференциях, в которых равноправно участвуют все учителя. Вопросы материального обеспечения и финансирования решает школьное объединение, состоящее из всех учителей и родителей учащихся
Родители (лица, их заменяющие) имеют право принимать участие в управлении образовательным учреждением, обязаны выполнять Устав общеобразовательного учреждения (ст. 52 Закона об образовании РФ)	Непременным условием создания вальдорфских школ является кооперация родителей и учителей. Такое сотрудничество помогает преодолеть изоляцию семьи от школы. Родители — участники управления процессом образования, занимаются экономическими вопросами (оплата труда учителя, социальные льготы и т.п.)
«К педагогической деятельности в образовательных учреждениях допускаются лица, имеющие образовательный ценз, определяемый плановыми положениями о соответствующих типах и видах образовательных учреждений» (ст. 53 Закона об образовании РФ)	Вальдорфская педагогика сильно ориентирована на личность учителя, выдвигает особые требования к подготовке учителей вальдорфской школы. Учитель вальдорфской школы — специалист не только в области педагогики, но и психологии, универсальный специалист (до 8-го класса включительно ведет «главные уроки», играет на музыкальных инструментах, преподаёт иностранный язык и т.д.), имеет широкий кругозор, обладает актерским мастерством

Итак:

1) представим обе системы в виде совокупности элементов — 18;

2) значимыми элементами являются 12:

а) ориентация в образовании; б) отношение к религии; в) содержание образования; г) прием в школу; д) выпуск из школы; е) продолжительность обучения; ж) система учета знаний; з) наличие учебников; и) финансирование; к) структура управления; л) кадровое обеспечение; м) роль семьи (родителей) в управлении;

3) сравним системы (выявим различные элементы): ориентация в образовании; отношение к религии; содержание образования; продолжительность обучения; наличие учебников; финансирование; структура управления; кадры; семья;

4) определим объем различий;

5) определим качество различий (т. е. существенный признак, благодаря которому система остается данной): ориентация на образование; отношение к религии; структура управления; продолжительность обучения; кадровое обеспечение; семья;

б) определим то, что может быть адаптивно, т. е. объем и качество различий, которые могут быть преодолимы.

Из шести значимых различий, определяющих сущность вальдорфской системы, три элемента можно изменить (структура управления, кадровое обеспечение, отношение родителей), приспособив к действующей системе; три элемента (ориентация на образование, отношение

к религии и продолжительность обучения) включить без изменений, приспособив к ним действующую систему.

Итак, все различие преодолимы посредством приспособления отечественной системы к зарубежной и наоборот. Значит, такая система может считаться адаптивной.

Таким образом, сущность процесса адаптации зарубежных технологий заключается в приспособлении одной системы к другой, их взаимной адаптации. Дифференциация элементов систем по их значимости, объему и качеству различий позволяет определить адаптивность системы, т. е. возможность ее приспособления, а также степень адаптивности, которая может быть высокой или низкой в зависимости от объема и качества различий, которые могут быть преодолимы.

Определяя степень адаптивности (высокая, низкая) зарубежной системы, мы тем самым определяем уровень адаптивности, т. е. полноту сохранения целостности адаптируемой системы и достижение желаемого результата.

Между понятиями «адаптивность» и «адаптированность» существует прямая зависимость: чем ниже степень адаптивности, тем ниже уровень адаптированности и наоборот. Однако можно предположить, что мало адаптивная система может быть адаптирована, если управление процессом адаптации будет иметь некоторую специфику.

На мой взгляд, приведенные выше примеры неоспоримо свидетельствуют о необходимости и возможности управления творческими процессами в современной школе. В противном случае, если все будет брошено на самотек, мы рискуем дестабилизировать ситуацию в учебном заведении.

Итак, стабилизация требует творчества, творчество – стабилизации; и то и другое нуждается в квалифицированном управлении, которое, по сути дела, сводится к научному руководству.

2. Можно ли управлять творчеством

Феномен творчества всегда привлекал и бесконечно будет привлекать внимание философов, культурологов, психологов и педагогов. Восхищаясь всем новым, ярким, необычным, явленным из головы гения, из-под рук мастера, человек пытается понять, как и откуда приходит озарение, позволяющее сотворить такое. Истоки и смысл творчества занимают представителей многих наук, но у педагогов здесь свой особый прагматический интерес, ибо на самой глубине педагогического сознания теплится надежда найти заветный золотой ключик, с помощью которого удастся открыть способ, метод, технологию расширенного воспроизводства талантов. Да что там талантов, бери выше – гениев! Один из известных педагогов в конце восьмидесятых годов убеждал всех в том, что при правильной постановке дела и неукоснительном использовании его технологии – «Рембрантов можно будет выращивать как мух на помойке». – Его дословное выражение. Сравнение, что называется, говорит само за себя. Приведенный пример, разумеется, из разряда одиозных. Но как плох тот солдат, что не мечтает стать генералом, так до невозможности тускл, заземлен и бескрыл педагог, не стремящийся вырастить творческого человека.

С точки зрения теории управления, мы встречаемся здесь с известным продуктовым подходом: нацеленностью педагогов и школы в целом на получение качественного конечного продукта своей деятельности. Вполне достойный, уважаемый и многократно оправдывающий себя подход, требующий создания психологических, педагогических и организационных условий, обеспечивающих максимальное раскрытие творческого потенциала ребенка. Существующая обширная психолого-педагогическая литература, посвященная развитию творческих способностей учащихся, избавляет автора книги от необходимости глубоко вдаваться в эту проблему. Тем более, что задача данной главы иная – рассмотреть управленческие проблемы стабилизации и развития творческих процессов в современной школе. С этой позиции, при всей важности и обоснованности продуктового подхода, он не представляется единственным и достаточным. Слов нет, конечная цель – подготовка молодого человека к решению нестандартных проблем, которые постоянно возникают и усложняются по мере бурного цивилизационного развития, – никогда не должна упускаться из виду.

Но, во-первых, даже с чисто педагогической точки зрения ориентация школы исключительно на развитие креативности (творческой) ребенка не кажется мне ни реалистической, ни оправданной. В книге «Школа на пути к свободе» я достаточно подробно развивал мысль о том, что качество жизни не в меньшей мере, чем творчеством, определяется исполнением: добросовестным, филигранным, точным решением обыденных, рутинных задач. Достаточно оглянуться вокруг, чтобы принять эту истину даже без дополнительных аргументов.

Во-вторых, уже с управленческой позиции ставка только на выращивание талантов часто приводит к неоправданному искусственному увеличению количества элитарных школ за счет ухудшения условий обучения всех остальных детей. Автору этих строк однажды пришлось встретиться с ситуацией, когда в небольшом городе, с населением в двести пятьдесят тысяч человек, открыли пять гимназий и ни одной коррекционной школы! Видимо, там такой заповедник одаренности.

В-третьих, управленец в школе, в отличие от чистого педагога, преимущественно имеет дело не столько с детьми, сколько с педагогическим и иным персоналом. Поэтому центральной проблемой для него становится управление в первую очередь педагогическим взрослым творчеством.

Последняя мысль может показаться кощунственной. Как можно покушаться на святая-святых – творчество, пытаясь загнать этот хрупкий, не терпящий грубого администрирования процесс в управленческие рамки? Одно дело создавать проблемные ситуации для детей,

стимулируя тем самым их интеллектуальное развитие, подсказывая и помогая решать нестандартные учебные задачи, которые на самом деле давным-давно решены в культуре. И совсем другое – вмешиваться в творческую лабораторию людей взрослых, обремененных, как минимум, высшим образованием, имеющих полное право на собственное видение оптимальных путей решения возникающих перед ними профессиональных задач. Они, педагоги, в конечном итоге, и отвечают за конечный продукт образовательной деятельности.

Слов нет, действительно индивидуальное творчество всегда независимо и неподвластно постороннему влиянию. Так может быть, учитывая все эти посылы, деликатно отойти в сторону, предоставляя каждому желающему возможность на свой страх и риск творить, выдумывать, пробовать? Но на такой, по сути дела, анархо-педагогической позиции может настаивать лишь далекий от школьного дела человек.

Представим себе ситуацию, когда в одной школе собрали коллектив, сплошь состоящий из педагогических звезд, а такие проекты возникали еще в середине восьмидесятых годов. Каждый из приглашенных педагогов являет собой яркую, неординарную личность со своим собственным взглядом на цели, задачи и содержание образования. Страстность и убежденность в своей педагогической правоте подкреплены успешным опытом всей предшествующей педагогической деятельности этих высоких профессионалов. Казалось бы, при таком кадровом потенциале школа способна решать любые задачи. Однако, как показывает опыт, скорее всего они взорвут школу избыточной энергией творческого максимализма, коль скоро каждый будет тянуть педагогическое одеяло на себя, и команда звезд никогда не станет звездной командой. Сказанное не означает, что автор при подборе педагогических кадров отдает предпочтение скромным тихим исполнителям, гарантирующим спокойствие администратора, а для украшения школы рекомендует иметь звезд, но в количестве не больше трех.

Дело в другом: управление творческим процессом в науке, искусстве и педагогике, которая, что бы там ни говорили, существует на грани искусства и науки, процесс естественный, закономерный и оправданный. Сразу оговорюсь, оправданный только в тех случаях, когда речь идет о творчестве коллективном, командном, ансамблевом. Никому, за исключением идеологов тоталитарных режимов, не придет в голову мысль управлять творчеством, к примеру, Альфреда Шнитке. Но как только великий композитор берется писать музыку к кинофильму, он немедленно и осознанно подпадает под управление режиссера и сценариста. То же относится и к художникам, создающим декорации к спектаклям, не говоря уже об актерах, чье яркое индивидуальное творчество ни сколько не страдает, а только выигрывает от талантливой режиссуры. Излишне напоминать о том, что сегодня в науке, за редким исключением, все сколько-нибудь серьезные прорывы осуществляются командами ученых, во главе которых стоят люди, успешно сочетающие в себе качества исследователя и организатора. Если, конечно, не касаться специфического опыта гуру или буддистских монахов, передающих тысячелетний опыт прозрений и интуиций прямо, непосредственно глаза в глаза, то в современном цивилизационном контексте трудно отрицать командный, ансамблевый характер педагогического творчества. Признание этого факта ставит на повестку дня вопрос о проблемах и специфике управления творческими процессами в современной школе.

Начнем со специфики управления. Педагогическое творчество столь разнообразно и многопланово, что, если продолжить аналогию с наукой и искусством, сразу станет очевидно: оно одновременно требует и квалифицированного научного руководства и изощренной режиссуры. Сочетание того и другого определяет специфику управления творческими процессами в школе.

Данное положение нуждается в обстоятельном разъяснении. Сложилось так, что в сжатые исторические сроки, осваивая науку управления, мы по необходимости сосредоточили свое внимание на вопросах эффективного менеджмента, понимая под ним в первую очередь успешную финансово-хозяйственную деятельность в новых рыночных условиях существова-

ния учреждений образования, а во вторую – создание и отработку необходимых управленческих моделей и организационных структур, обеспечивающих функционирование и развитие школ. Такой подход следует признать важным, нужным и своевременным. Что же касается творчества, то по отношению к нему в классическом менеджменте явно просматривалась известная мысль: *творчеством управлять нельзя, можно лишь создавать необходимые для него условия*. Выше уже отмечалось, что эта мысль верна лишь отчасти. Никто не спорит с тем, что для развития творческих процессов в любой сфере деятельности необходима известная свобода, позволяющая выходить за общепринятые рамки. Поэтому к непереложным управленческим условиям, обеспечивающим творческий рост педагогов, безусловно, следует отнести:

- Сохранение вариативности образования как своеобразного поля выбора, вне которого говорить о каком бы то ни было творчестве бессмысленно.
- Гибкость и мобильность организационных структур, позволяющие своевременно реагировать на меняющуюся социально-педагогическую ситуацию, внося необходимые коррективы в учебно-воспитательный процесс.
- Грамотные, подготовленные педагогические кадры, имеющие вкус к исследовательской инновационной деятельности.
- Наличие материальных и финансовых резервных ресурсов, позволяющих на деле реализовать инновационные проекты.
- Наличие ясной концепции и программы развития школы.

Последнее положение с одинаковым успехом можно отнести как к важнейшему управленческому условию, обеспечивающему индивидуальное творчество членов педагогического коллектива, так и к самостоятельному творческому продукту. Такой продукт вырабатывается не интуитивно на основе смутных ощущений и субъективных представлений руководителя о желаемом образе будущей школы, но является результатом системного проблемно ориентированного анализа ситуации в школе в контексте процессов, протекающих в социуме. К примеру, вновь назначенный директор, в прошлом блистательный математик, загорелся мыслью создать элитную физико-математическую школу для одаренных детей. Но его учреждение находится в большом густо населенном микрорайоне, где нет других школ. Вдобавок ни один из действующих преподавателей математики не имеет опыта работы в специализированных классах. Очевидно, что в такой ситуации речь может идти лишь о постепенном, поэтапном выстраивании профильного обучения, где математическое направление будет лишь одним из многих. Любое образовательное учреждение вырастает из социо-культурных особенностей своего региона, создается с учетом реального кадрового потенциала, возможного ресурсного обеспечения. В мегаполисе и небольшом поселке, в сельской местности и академгородке – везде необходим трезвый учет местной специфики. В противном случае, создаваемая образовательная модель окажется нежизнеспособной. Приведенный пример, разумеется, иллюстрирует наиболее простую управленческую коллизию, разрешимую даже на основе простого здравого смысла, но и она предполагает известную гибкость руководителя и наличия у него хотя бы зачатков системного мышления. Казалось бы, о чем здесь можно спорить, но автору этих строк ряд лет пришлось возглавлять большой московский учебный округ и на своем опыте убедиться, как непросто бывает убедить горящего идеей творческого руководителя в опасности педагогического прожектерства. Но если даже директор школы, который по самой сути своей деятельности призван быть интегратором идей и людей и не допускать перекосов в развитии школы, увлекаясь в творческом азарте, порой способен потерять чувство реальности, то, что говорить о простом учителе, захваченном благородным стремлением изменить все к лучшему, немедленно, здесь и сейчас. Согласитесь, в наших стесненных обстоятельствах не так много людей, горящих энтузиазмом, искренне верящих в возможность глубоких и продуктивных преобразо-

ваний в школьном деле. Проще всего обрезать им крылья, опустив на грешную землю, воспользовавшись неотразимым аргументом: этого не может быть потому, что не может быть никогда! Но тогда как удержать педагогов в исследовательской позиции, вне которой невозможно развитие школы? Думается, что противоречие здесь мнимое. Бережное отношение к творцу не исключает, но напротив предполагает серьезное управленческое сопровождение, обеспечивающее своеобразную страховку от возможных провалов, неизбежных и прогнозируемых в тех случаях, когда инновационная деятельность осуществляется в отрыве от педагогического и социокультурного контекста. В приведенном выше примере директору школы не было отказано в возможности развивать любезное его сердцу физико-математическое направление, но было предложено грамотно и обоснованно вписать его в общий более широкий замысел развития своего учреждения с учетом реальной ситуации как внутри школы, так и за ее пределами. Таким образом, осуществилось прямое практикоориентированное научное руководство творчеством на этапе возникновения замысла. Ниже мы более подробно остановимся на некоторых принципах и подходах к управлению творчеством. А пока вернемся к обоснованию высказанной идеи о том, что управление творчеством в значительной мере сводится к научному руководству.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.