

Васюков И.Л., старший преподаватель кафедры менеджмента Череповецкого государственного университета

АНАЛИЗ СИСТЕМ РАБОТЫ С ЛИДЕРАМИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА

Психолого-педагогический аспект

Ресурсный подход в психологии и педагогике – это подход с точки зрения развития личности, реализации ее наиболее глубинных ценностно-смысловых составляющих за счет постоянного создания, воспроизводства и развития психологических ресурсов личности и педагогических возможностей для ее развития.

Вне всякого сомнения, уже существовавшие и существующие системы работы с будущими лидерами так или иначе несут в себе черты ресурсного подхода. Мы попытаемся проанализировать наиболее значимые системы работы с будущими лидерами и выделить в них элементы ресурсного подхода. При этом, как нам представляется, следует классифицировать существующие системы работы с лидерами.

Классификация систем работы с будущими лидерами

Для основания классификации мы бы выделили следующие критерии: масштаб работы, статусные ограничения, связь с госорганами, тип отношений, связь с внешней средой, характер и вид деятельности.

По основанию **масштаб работы** мы выделяем мировые, общенациональные, региональные, организационные (корпоративные), групповые и индивидуальные системы работы с лидерами.

По основанию **статусные ограничения** мы выделяем массовые и элитарные системы работы с лидерами.

По основанию **связь с госорганами** мы выделяем официальные и неформальные системы работы с лидерами.

По основанию **тип отношения** мы выделяем авторитарные, демократические и либеральные системы работы с лидерами.

По основанию **связь с внешней средой** мы выделяем открытые и закрытые системы работы с лидерами.

По основанию **характер и вид деятельности** мы выделяем политические, экономические, управленческие, социальные, религиозные, технические, спортивные, художественные и т.п. системы работы с лидерами.

Анализ исторически сложившихся систем работы с лидерами

В данном параграфе мы используем существующую типологию образовательных сред В.А. Ясвина [1], где он с помощью методики векторного моделирования образовательной среды по осям «свобода-зависимость», «активность – пассивность» выделяет четыре типа образовательных сред, которые нас интересуют прежде всего с точки зрения формирования личности лидерского типа с соответствующими лидерскими компетенциями. Ясвин выделяет:

– догматическую образовательную среду, способствующую развитию пассивности и зависимости ребенка;

– карьерную образовательную среду, способствующую развитию активности на зависимости ребенка;

– безмятежную образовательную среду, способствующую свободному развитию, но и обуславливающую формирование пассивности ребенка;

– творческую образовательную среду, способствующую свободному развитию активного ребенка.

На основании их взаимовлияния друг на друга он выделяет 12 возможных вариантов различных моделей образовательной среды. Например, «безмятежная среда пассивной свободы». Или – «карьерная среда зависимой активности».

Вектор, воздействующий на функционирование воспитательной среды со стороны общества, среды обитания, он назвал «общественный ветер». «Общественный ветер» оказывает огромное влияние на тип формируемой воспитательной среды за счет всей совокупности работающих в некотором направлении ресурсов общества и окружения образовательного учреждения. Соотнеся «типы воспитывающей среды» с т.н. типологией «школьных типов» П.Ф. Лесгафта, В.А. Ясвин пришел к выводу, что «творческая среда» (или «идейная среда» по Я. Корчаку) воспитывает нормальный тип личности, «карьерная среда» (или «среда внешнего лоска и карьеры» по Я. Корчаку) воспитывает, в зависимости от направления «общественного ветра», честолюбивый или лицемерный тип личности, безмятежная образовательная среда (или «среда безмятежного потребления» по Я. Корчаку), опять же, в зависимости от направления «общественного ветра», воспитывает «добродушный» или «угнетенный» тип личности и, наконец, догматическая образовательная среда воспитывает «забитый злостный» или «забитый мягкий» тип личности.

Кратко рассмотрим различные модели образовательной среды, представленные В.А. Ясвиным, с интересующей нас точки зрения воспитания лидера.

Догматическая образовательная среда

Рассмотрение догматической образовательной среды Ясвин начинает с анализа педагогической системы Яна Амоса Коменского. С одной стороны, Коменский создал педагогику, предопределившую на столетия магистраль развития европейского образования, а с другой стороны, он создал педагогику, которая, по мнению Ясвина, в основе своей создает препятствия развитию свободной и активной личности. Спроектированная им среда функционирования образовательной структуры оказалась слепком средневековой среды обитания, возможно, слепком самого лучшего, самого передового, что было в этой среде, но, бесспорно, пронизанного догматическим духом.

Бичуя современную педагогику, Коменский в своих декларативных трудах провозглашает важнейшие характеристики «нового человека», которого собирается формировать: смиренного, терпеливого и кроткого «агнца». То есть пассивную и зависимую личность. Образ такого человека совершенно согласуется с главной целью образования – подготовкой к загробному служению Богу.

Второй целью образования Коменский считал нравственную и профессиональную подготовку человека к служению обществу. Коменский подчеркивал, что мудрым и полезным человек становится только в том случае, когда основная цель его жизни связывается с «благополучием человеческого рода». В этой системе приоритетны ценности и интересы общества по отношению к ценностям и интересам личности.

В трудах Коменского глагол «вести», наряду с такими, как «показывать», «открывать», «наставлять», «изгонять» и т.п., наиболее часто используется по отношению к функции учителя. Учитель, ориентируясь на интересы общества, определяет учебный материал, способ и время его усвоения детьми, а затем, по возможности гуманными методами добивается его усвоения. Знания, умения и навыки, которые ребенок сумел продемонстрировать по требованию учителя, считаются усвоенными.

Характерно, что именно догматический тип образовательной среды оказывается наи-

более распространенным в различных учебных заведениях самых разных стран и эпох. Такой тип образовательной среды, по Ясвину, формирует людей, заключенных в своеобразную психологическую тюрьму, ведь именно тюрьма является средой, специально изобретенной человечеством для создания условий абсолютной зависимости и абсолютной пассивности.

Безмятежная образовательная среда

Этот тип образовательной среды Ясвин ассоциирует с воспитательными системами, созданными Жаном Жаком Руссо и Иоганном Генрихом Песталоцци.

Проектируя образовательную среду для своей системы воспитания, Руссо стремился прежде всего обеспечить свободу развития ребенка. Он делал акцент на том, что индивидуальные ценности должны рассматриваться выше общественных: «Под давлением необходимости бороться или с природой, или с общественными учреждениями приходится выбирать одно из двух – создавать или человека, или гражданина, ибо нельзя создавать одновременно того и другого» [1, с.204].

В отрицании общественных ценностей Руссо последователен и радикален: «Эти два слова – «отечество» и «гражданин» – должны быть вычеркнуты из новейших языков» [1, с.204]. Руссо в своей педагогической системе отстаивает еще одну важнейшую идею: воспитатель должен подстраиваться к воспитаннику, не ограничивая свободу детей, а только быть всегда рядом и «помогать им, и восполнять для них недостаток разума и силы», когда у детей действительно возникают серьезные проблемы или им грозит реальная опасность.

Для Руссо очень важно, чтобы среда, в которой воспитывается ребенок, с ранних лет способствовала развитию в нем ощущения личностной свободы; чтобы в этой среде сформировался человек, который, став взрослым, «не будет уже нуждаться в ином руководителе, кроме самого себя» [1, с.211]. С этой позиции Руссо, например, не хочет, чтобы ребенок был полностью послушен воле взрослого, чувствовал себя зависимым. Руссо вообще полагал, что даже при самом тщательном воспитании учитель приказывает

и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок.

Идеальная образовательная среда для Руссо – это деревня, где на лоне природы, в изоляции от общества с его пороками, воспитатель и воспитанник живут вдвоем до достижения последним пятнадцатилетнего возраста. Руссо выделяет два противоречащих друг другу вида воспитания. Одно – общественное, другое – частное и домашнее. Руссо являлся категорическим сторонником второго.

Несмотря на то, что Руссо неоднократно подчеркивает мысль о недопустимости наказаний, тщательное рассмотрение проблемы показывает, что все-таки наказания – принципиально важный элемент его педагогической системы. Прием, который предлагает Руссо, заключается в том, что ребенка наказывает как бы не непосредственно сам воспитатель, а «естественные последствия» неверных поступков. Педагогика Руссо в целом направлена на развитие инициативного ребенка, которому придается принципиальное значение: «Подготавливайте исподволь царство свободы и умение пользоваться своими силами, предоставляя его телу привычки естественные, давая ему возможность быть всегда господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее» [1, с.217].

Для Руссо самостоятельность и инициативность – важнейшие качества личности, позволяющие человеку стать независимым от других людей, что им всячески приветствовалось.

В педагогике Руссо акцент делался скорее на практическую сторону воспитания человека, чем на творческую. Руссо полагал, что наиболее полезными занятиями для ребенка являются земледелие и столярное ремесло, а книги он считал величайшим злом. Образовательная среда, спроектированная Руссо, может быть определена как безмятежная среда пассивной свободы, соответствующая добродушному школьному типу Лесгафта.

Иоганн Генрих Песталоцци спроектировал жестко прагматически ориентированную образовательную среду, которую (при всей внешней контрастности с образовательной средой Руссо) В.А. Ясвин классифицировал

как среду безмятежного типа. Причем, если Руссо сумел обеспечить, по крайней мере, свободу для личностного развития, то в системе Песталоцци нет и этого – она в итоге формирует полную социальную пассивность воспитанника, сохраняя за ним определенную степень личностной свободы. Такая среда соответствует угнетенному школьному типу, по Лесгафту.

Карьерная образовательная среда

Элитарная школа создавалась, начиная со времен Дж. Локка в Англии и Франции и представляет из себя образовательную среду, предназначенную для воспитания молодых карьеристов – джентльменов. По Я. Корчаку, эту образовательную среду называют еще «средой внешнего лоска и карьеры» (Ясвин).

Самые школы более служат и спекулируют, чем занимаются воспитанием. Наперегонки одна перед другой стараются они выставить напоказ образцовых воспитанников и заставить соревновать друг другу тех из них, которые по природным своим способностям могут выйти на эту арену; остальные должны сидеть смиренно и не мешать» [1, с.212–213].

Тем не менее в карьерной образовательной среде решается проблема развития активности личности. Формирование активной личности как первостепенная задача рассматривается, например, в педагогическом трактате Джона Локка «Мысли о воспитании», изданном в Англии в 1693 году. В отличие от Коменского, который разрабатывал образовательную среду для «всех, кто родился человеком», Руссо, предполагавшего использовать свою педагогику «везде, где будут родиться люди», или Песталоцци, трудившегося в интересах «бедной сельской молодежи», Локк создавал образовательную среду для тех, «кто желает играть какую-либо роль в мире», то есть для «джентльменов» – молодых людей из высшего света, призванных сделать карьеру и в зрелом возрасте управлять обществом. Таким образом социальный заказ требовал от педагогики Локка воспитания активной личности, стремящейся к успеху и признанию, готовой к упорной борьбе, способной принимать решения и брать на себя ответственность.

Прежде всего следует отметить резкое неприятие Локком наказания как воспитательного метода. Такого рода подавление личности ребенка создает рабский характер – либо формально послушный, либо абсолютно пассивный и нерешительный.

Принципиальное значение придается в образовательной системе Локка развитию в юном джентльмене такого качества, как инициативность: «Всякий человек должен рано или поздно быть предоставлен самому себе, своему собственному руководству, и хороший, добродетельный и способный человек должен быть воспитан таковым внутренне» [1, с.154]. Локк подчеркивает, что в воспитательном процессе важнее всего не научить ребенка чему-либо, а «возбудить в ребенке желание научиться всему, чему бы вы хотели его научить» [1, с.161].

Локк подчеркивает, что мудро и тонко стимулировать детскую инициативу гораздо важнее, чем заставлять детей выполнять какие-либо обязательные задания. Не менее серьезно рассматривается Локком и проблема развития творческих способностей юного джентльмена. Локк связывает возможности развития творческих способностей воспитанника прежде всего с освоением каких-либо ремесел и искусств. Он считает, что его воспитаннику нужно заниматься художественной обработкой дерева и металла, декоративным садоводством, а также живописью и «другими полезными искусствами, заслуживающими усвоения», постигнув которые он будет в состоянии придумывать и изготовлять много полезных и вместе с тем приятных вещей.

В противоположность позиции Руссо, ученый считал, что человек должен быть воспитан так, чтобы сознавать свою гражданскую ответственность. Спроектированная Локком образовательная среда способствует развитию прежде всего гражданских, нравственных качеств личности, которым он придавал первостепенное значение. Даже развитие в ребенке яркой индивидуальности рассматривалось Локком в социальном контексте – в качестве реальной силы развития общества. Можно констатировать, что для Локка общественные ценности в воспитании стоят выше личностных.

По Ясвину, в его диагностике образовательных сред среда, спроектированная Локком, может быть классифицирована как карьерная образовательная среда зависимой активности, соответствующая формированию честолюбивого школьного типа, согласно учению Лесгафта [1, с. 88]. В такой среде развивается активная личность, которая ориентируется на собственный упорный труд для достижения высокого общественного положения. Такой личности присуще стремление к карьере, причем характерна значительная зависимость активности от общественной оценки, признания окружающих.

Школа самоуправления А. С. Макаренко

Антон Семенович Макаренко, выдающийся педагог советского времени, также спроектировал образовательную среду и воспитательную систему, которую Ясвин диагностирует как «карьерную».

Вся педагогическая система Макаренко ориентирована на абсолютный приоритет общественных ценностей. Образовательная среда, спроектированная Макаренко, предусматривает широкие полномочия детского самоуправления: общего собрания, совета командиров, различных комиссий и т.д. Решения детского самоуправления формально обязательны для исполнения всеми, в том числе и педагогами, и руководителем учреждения. Однако за этими решениями стоит железная воля педагога, точка зрения которого в итоге и проводится через соответствующий орган самоуправления под видом коллективного мнения воспитанников.

«Диктат воспитателя» – неотъемлемый элемент педагогической системы Макаренко: «Если вы хотите взять коллектив детей дисциплинированных или дисциплинированных только с внешней стороны, не начинайте никаких споров. Вам нужно будет начинать с ваших единоличных требований...»

Во всяком случае без искреннего, открытого, убежденного, горячего и решительного требования нельзя начинать воспитание коллектива, и тот, кто думает начать с колеблющихся, подмазывающихся уговариваний, тот делает ошибку» [1, с.122].

Таким образом, воспитательная система Макаренко ориентирована в сторону

«зависимости». Макаренко рассматривал развитие инициативности воспитанников в контексте коллективного воспитания. Если инициатива ребенка направлена на достижение личных целей, то она не могла встретить педагогической поддержки. В то же время инициатива любого воспитанника, связанная с коллективными интересами и задачами, обязательно получала поддержку. Макаренко воспитывал в коммунарах умение выбирать «правильное поведение, наиболее полезное для общества» в самых разных условиях, и отстаивать свою точку зрения, «находить в себе твердость продолжать такое поведение до конца, несмотря на какие бы то ни было трудности и неприятности».

Макаренко была разработана целая педагогическая система развития инициативности воспитанников: «стажной список» коммуны имени Ф.Э. Дзержинского свидетельствует, что из 84 коммунаров 34 побывали командирами отрядов, все остальные также прошли школу организатора в форме различных временных должностей. По замыслу Макаренко, каждый воспитанник должен был побывать в руководящей роли, чтобы научиться принимать решения, брать на себя ответственность, управлять другими людьми.

Педагог также четко понимал важность и необходимость организации самых разнообразных возможностей для развития творчества воспитанников, прежде всего связывая творчество с трудовым воспитанием. Таким образом педагогическая система Макаренко явно ориентировалась на создание «активного» человека. В то же время развитие «активности» в определенной степени сдерживалось, благодаря широкому применению метода наказаний.

Образовательная среда, спроектированная Макаренко, может быть классифицирована как карьерная образовательная среда активной зависимости, соответствующая лицемерному школьному типу, по Лесгафту (мнение В.А. Ясвина). Именно этот тип образовательной среды имел в виду Руссо, когда писал, что все делают вид, будто заботятся о других, а в действительности думают прежде всего о собственном благополучии.

В.А. Ясвин пишет о том, что, по его мнению, в результате интеграции влияний среды функционирования образовательной структуры и среды обитания («общественный ветер») личность воспитанника со временем приобретает черты «забитого злостного типа», чему в огромной степени способствует также казарменный уклад жизни коммунаров.

Творческая образовательная среда

Ее В.А. Ясвин связывает с деятельностью польского педагога Януша Корчака.

По отношению к приоритетам интересов личности или общества в образовательном процессе Корчак так же, как и Руссо, твердо стоит на позиции приоритета личности, подчеркивая лицемерие и примитивную утилитарность общественных запросов к воспитательным учреждениям: «Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно, шаг за шагом стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его требований. Вежлив, послушен, хорош, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен... Общество дало тебе маленького дикаря, чтобы ты его обтесал, выдрессировал, сделал удобоваримым, и ждет. Ждут государство, церковь, будущий работодатель. Требуют, ждут, следят. Государство требует официального патриотизма, церковь – догматической веры, работодатель – честности, а все они – посредственности и смирения. Слишком сильного сломает, тихого затрет, двуличного порой подкупит, а бедному всегда отрежет дорогу...» [1, с. 56–57].

Корчак не приемлет положения, когда взрослые берут на себя право авторитарного управления жизнью и поведением детей. С его точки зрения, воспитателям следует тщательно и всесторонне изучать детей для того, чтобы педагоги могли эффективно помогать детскому развитию, творчески подстраиваясь под этот процесс. Корчак всегда выступал как сторонник индивидуального воспитания, которому он придавал первостепенное значение в своей педагогической системе.

Следует отметить, что в отличие от Локка и Руссо, которые также были сторонниками индивидуального воспитания и считали

целесообразным проводить его в определенной социальной изоляции, Корчак сумел организовать процесс индивидуального воспитания в групповой среде. Несмотря на то, что педагогическая деятельность Корчака, как и Макаренко, проходила в условиях образовательных учреждений закрытого типа (детских домах), ему удалось органично синтезировать индивидуальное содержание воспитательного процесса с его коллективной формой, в результате чего детский коллектив не выступал препятствием развития личностной свободы отдельного ребенка.

Образовательная среда, созданная Корчаком, была ориентирована на развитие инициативы и самостоятельности каждого ребенка. Он, как и Локк, считал, что ни в коем случае нельзя ограничивать детскую активность, что эта естественная активность ребенка является важнейшим фактором его личностного развития.

Корчак подчеркивает, что особенно эффективным средством развития инициативы могут быть детские собрания, если они проходят в «чистой и достойной моральной атмосфере», над созданием которой воспитателю следует много работать: «Ребенок должен знать, что он может взять слово, что это стоит делать, что это не вызовет гнева или неприязни, что его поймут». В отличие от Макаренко, считавшего, что «подготовка общих собраний, обработка отдельных выступлений, организация общественного мнения должны составлять главную работу педагогического коллектива», Корчак был убежден, что «нет более бессмысленной комедии, чем нарочито подстроенные выборы и голосования с заранее известным результатом» [1, с. 144–145].

Таким образом, образовательную среду, созданную Я. Корчаком, можно охарактеризовать как «активную» и «творческую». По мнению В.А. Ясвина, педагогическая стратегия Корчака заключалась в «закаливании» личности, развитии ее устойчивости против воздействия «общественного ветра». Корчак активно вводил в образовательную среду соответствующие демократические социальные структуры: детский сейм, товарищеский суд, общешкольная газета, доска информации, щит

для запросов, система официальных пари, нотариальная книга, плебисциты доброжелательности и т.п. Ученый старался создавать в образовательной среде максимум возможностей для приобретения детьми жизненного опыта, прежде всего социального, – именно наличие такого опыта и делало ребенка адаптивным к среде обитания, позволяло сохранять личностную свободу и активность в любых, даже самых жестоких социальных условиях.

Другие педагогические системы

Теоретические и практические проблемы проектирования творческой образовательной среды разрабатываются также в русле гуманистической педагогики и психологии, возникшей на рубеже 60-х годов в США. Целью образовательного процесса здесь провозглашается развитие самоактуализирующейся личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на ответственный выбор в различных жизненных ситуациях.

Образовательная среда, проектируемая в рамках гуманистической педагогики и психологии, должна обеспечивать комплекс условий и возможностей для осознания и реализации молодыми людьми своих личностных потребностей и интересов. Молодому человеку предоставляется право на ошибки, его творческий поиск стимулируется не системой поощрений и наказаний в виде оценок, а заинтересованностью педагога в его успехах, дружеской эмоциональной поддержкой. Развитие свободы и активности юношей и девушек в творческой образовательной среде – суть гуманистической педагогики и психологии.

Из приведенного анализа нетрудно сделать вывод, что целям развивающего образования, культивирующего именно ресурсный подход к подготовке лидеров, формирование и развитие важнейших компетенций, конкурентоспособности личности в целом отвечает образовательная среда творческого и карьерного типа, обеспечивающая учащихся необходимыми возможностями – источниками конкурентных преимуществ в настоящем и будущем.

Заметим также, что если принимать для анализа не образовательную, а, например, организационную среду [2], то общий результат будет примерно тем же. Напомним, что Ю.Д. Красовский в своем организационно-ресурсном подходе к управлению организацией исходит из того, что исторически сложилось 4 сегмента организационного поведения: ригористический, прессинговый, автономный и мобилизующий, предполагающие совершенно разные управленческие подходы и линии поведения по отношению к персоналу. Говорить о ресурсном подходе к управлению мы можем лишь в случае с двумя последними сегментами, которые Красовский называет персонологическими, в отличие от первых двух – формализованных. Заметим также, что Красовский считает формализованные сегменты ОП базовыми для любой организации. Однако персонологические сегменты более важны для развития организации, так как предполагают более ресурсные управленческие отношения между людьми в организации: демократические, гуманистические, инновационные (в отличие от бюрократических, технократических и авторитарных).

В связи с этим можно высказать гипотезу о том, что для образовательной среды базовыми компонентами будут догматический и безмятежный, а развивающими – творческий и карьерный. Первые обеспечивают стабильность и устойчивость образовательной среды и внутреннего мира личности. Третий и четвертый – ее развитие, динамику, прогресс.

Система развивающей работы с лидерами – это целенаправленная, самоорганизующаяся система, в которой основной целью выступает активное включение подрастающего поколения в общественную и профессиональную жизнь, формирование у него лидерской жизненной позиции, развитие их как активных, творческих личностей – лидеров, способных взять на себя ответственность за решение важнейших задач тех или иных человеческих сообществ.

Цель – формирования лидеров – реализуется на всех этапах функционирования педагогической системы вуза, школы, любого педагогически ориентированного сообщества,

как в ее дидактической, так и в воспитательной системе, а также в сфере профессионального и свободного общения всех участников образовательного и воспитательного процесса. Среди наиболее продвинутых воспитательных систем развития лидеров мы назовем скаутское и волонтерское движение, а также «Новая Цивилизация», «Талант пул», создаваемые на предприятиях для работы с перспективной студенческой молодежью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
2. Красовский Ю.Д. Организационное поведение. М.: ЮНИТИ, 2004.

РЕЗЮМЕ

Вне всякого сомнения, уже существовавшие и существующие системы работы с будущими лидерами так или иначе несут в себе черты ресурсного подхода. Автор делает попытку проанализировать наиболее значимые системы работы с будущими лидерами и выделить в них элементы ресурсного подхода. При этом он предлагает опорные позиции классификации существующих систем работы с лидерами.

SUMMARY

It is beyond any doubt that the systems of working with future leaders which have existed for a while or exist at the moment bear the traits of a resource approach in one way or another. The author makes an attempt to analyze the more important systems of working with future leaders and to emphasize the elements of a resource approach in them. In addition to this he offers the reference positions for the classification of existing systems that work with leaders.