

**ПЕРЕХОД ОТ ИЕРАРХИИ К РАВНОПРАВИЮ КАК ОСНОВА  
УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**А. И. Никифоров**

**Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского,  
г. Калуга, Россия**

**TRANSITION FROM HIERARCHY TO EQUALITY AS THE BASIS  
OF MANAGEMENT OF SCHOOL OF INCLUSIVE EDUCATION**

**A. I. Nikiforov**

**Kaluga State University of K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia**

**Summary.** Within this article it will be a question of need of inclusion of pedagogical workers in managements by delegation of administrative powers by it. In this context this principle is considered only as one of possible variations on creation of «an inclusive landscape» at comprehensive school.

**Key words:** Inclusion; collegial model of school management; decentralization; coordination mechanism; hierarchy.

В работе Джона В. Ньюстрома и Кейта Дэвиса «Основы организационного поведения» приводится афоризм Луиса Герстнера, который звучит так: «Я хочу видеть и чувствовать так много, как я способен» [5, с. 51]. Здесь, наверное, можно добавить «ибо этим я отличаюсь от других». На сегодняшний день проблема инвалидности является одной из самых острых. По данным Всемирной организации здравоохранения, в мире насчитывается более 600 млн инвалидов. В России этот показатель составляет свыше 13 млн человек, что в свою очередь составляет 9,2 % от общей численности населения страны.

Наверное, не стоит и говорить о том, что образование для детей с ограниченными возможностями здоровья куда более значимо, чем для обычных людей, не имеющих каких-либо соматических или иных отклонений. Здесь образование выступает, по сути, ключевым социальным ресурсом, имеющим первостепенное значение в становлении и развитии этих детей. В этом свете, безусловно, общеобразовательная школа представляет большой интерес, так как снимает ряд барьеров, препятствующих интеграции этих детей в общественные процессы. Необходимо заметить, что во многих странах мира, в том числе и в России, инклюзия как процесс активного включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общественные процессы одинаково необходима как для него самого, так и для общества в целом. На сегодняшний день инклюзия является одним из ключевых приоритетов развития образовательных систем.

Однако стоит обратить внимание на тот факт что, по мнению ряда специалистов, успех и неуспех продвижения к инклюзии во многом определяется позицией руководства данного учреждения, а эта позиция часто характеризуется двойственностью своего проявления – поддержкой идеи инклюзии на словах, но не на практике. В этом контексте можно вспомнить тезис известного американского ученого в областях исследования операций и теории систем Рассела Линкольна Акоффа (1919–2009), который однажды справедливо заметил: «Главным барьером между нами и наиболее желанным для нас будущим являемся мы сами». Некоторые специалисты говорят, что люди могут создавать что-либо, только если вначале сформируют это нечто в виде образа в своем сознании, как некую установку на то, каким они хотят видеть будущее, в том числе будущее своей организации [6, с. 72]. В основном реальная непохожесть образовательных учреждений друг на друга во многом определяется именно разнообразием установок и представлений их руководителей, в основе которых лежат их история, взаимоотношения, образование и пр. В этом контексте можно сказать о том, что реальность определяет восприятие человека. И, как следствие, индивидуальное представление руководителя организации вызывает к жизни столь же индивидуальную систему реального управления. Образно выражаясь, ситуация зависит от того,

будет ли человек, стоящий перед зеркалом в комнате, рассматривать только свой образ или окинет взором расположенные рядом предметы.

В этом контексте нельзя не упомянуть работы профессора менеджмента Мак Гилльского университета в Монреале Генри Минцберга и на их основе написанную и изданную в России книгу Л. Де Калуже, Э. Маркса и М. Петри «Развитие школы: модели и изменения». В своей книге «Структура в кулаке: создание эффективной организации» Г. Минцберг приводит следующую формулировку относительно этих процессов. Когда все права по принятию решений сосредоточены в одной точке организации, в конечном счете – в руках одного человека, мы можем считать организацию централизованной; если же они принадлежат многим людям, структуру можно назвать децентрализованной. Причем, по мнению Г. Минцберга, децентрализованная структура в этой связи более выгодна организации просто потому, что не все ее решения может объять один центр – разум одного человека. Здесь Г. Минцбергом выделяется два ключевых значения этого понятия. Во-первых, имеется в виду рассредоточение официальной власти вниз по цепочке полномочий. В принципе, «первым в очереди» за властью всегда стоит руководитель организации. Либо руководитель принимает решение о том, что она будет сконцентрирована у него в руках, либо о том, что она будет распределена между сотрудниками – делегирована вниз по вертикальной иерархии. Рассредоточение власти вниз по цепочке линейных полномочий называется вертикальной децентрализацией. Горизонтальной децентрализацией называют влияние на процесс принятия решений не руководителей [4, с. 85].

Если перевести это в ракурсе общеобразовательной школы, то вариант вертикальной децентрализованной структуры относится к традиционной российской школьной организации, в основе которой лежит линейно-функциональная модель управления. В такой школе ответственность за основные виды деятельности распределена между заместителями. Между тем директор ключевое лицо и должен быть в курсе всех решений, принимаемых в школе. Но, как правило, при формальном наличии различных представителей администрации реальные управленческие функции выполняют лишь заместители по учебной и воспитательной работе. В действительности именно они вместе с руководителем составляют управленческую команду школы, педсовет в данном случае обладает меньшей властью. Иерархическая структура в подобной организации начинается с управленческого органа, далее стоит директор, затем его заместители, средние менеджеры. Низшую ступень в иерархической структуре занимают учителя [2, с. 39].

В терминах Г. Минцберга, подобная школа в качестве ключевого координационного механизма как одного из способов, посредством которых организация координирует свою деятельность, использует стандартизацию рабочих процессов. Правила и контроль определяются и осуществляются менеджментом. В каком-то смысле, можно сказать, в подобной школе превалирует дух стоицизма, и в этом контексте удачен афоризм римского философа-стоика Сенеки, который говорил: «Желающего судьба ведет, а не желающего тащит». Здесь повышенная роль менеджмента предполагает, что в школе существует такая культура, которая принимает это как должное, кроме того, каждый из участников этих процессов должен видеть полезность менеджмента и введенных им координационных механизмов. Однако это зачастую приводит к возникновению хрупкого баланса между регулированием и профессиональной автономией, который очень легко нарушить. Кроме того, здесь вполне возможно явление, когда искусственно созданная структура, разрабатывающая стратегию, действует в изоляции от реальности. Всё это может генерировать в итоге совершенно безрезультатную неэффективную энергию, вызывая при этом сопротивление членов этой организации [2, с. 39].

Образовательная система в подобной школе также имеет свою специфику, здесь организуют образовательный процесс на основе частных способностей. А именно учащимся предоставляется возможность изучать каждый предмет на доступном для них уровне. Например, один усваивает математику на высшем уровне, английский язык на низком уровне, а другой наоборот. Все ученики

одной параллели постоянно перегруппировываются так, чтобы на уроке учителя учились ученики примерно одинакового уровня способностей, то есть создаются однородные группы. Соответственно, в таких школах учителя преподают предмет с ориентацией на высокий уровень, средний или минимально допустимый уровень.

Стоит отметить, что дифференциация по частным способностям широко применяется в школах на западе, однако в российской школьной системе гораздо чаще встречается дифференциация по общим основаниям, где на основе учета успеваемости в предыдущем классе все учащиеся разбиваются на несколько групп. В первую группу попадают учащиеся с наиболее высоким средним баллом, во вторую – с меньшим и т. д. Классам в этом случае обычно присваиваются литеры: «А», «Б», «В» и т. д. Причем переход из класса «Б», например, в класс «А» и тем более из класса «В» в класс «А» практически невозможен, так как в этих классах достигаемый уровень изучения учебного материала значительно ниже, чем в классе «А». Переводы же учащихся из класса «А» в класс «Б», из класса «Б» в класс «В» возможны [1, с. 1]. Если в этом контексте взять за основу принцип Парето, названный так в честь экономиста и социолога Вильфредо Парето, в рамках которого 80 % всей работы делают 20 % людей, можно с определенной долей уверенности сказать, что как в первом, так и во втором случае данная организация образовательного процесса ориентирована на выделение «альфа группы» из общего контекста и дальнейшую работу с ней.

В этих условиях инклюзия будет реализована по принципу «если смогут». Если ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сможет адаптироваться в условиях существующих стандартов, то, как говорят в народе в таких случаях, честь ему и хвала, а если не сможет – система его исключит. По некоторым данным, любая жесткая образовательная система теряет определенную часть детей. Это соотношение составляет 15 % от общего числа детей в школах. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает их.

В этой связи одним из вариантов в подобной ситуации может являться горизонтально-децентрализованная структура организации, лежащая в основе коллегиальной модели управления школой. Данная модель характеризует особую атмосферу сотрудничества и совещательности. Типичным для школ с такой организацией является функционирование системы коллегиально управляемых консультационных комитетов [3, с. 203]. Здесь преподаватели различных дисциплин объединяются в группы и в значительной степени самостоятельно планируют учебный процесс.

В терминологии Г. Минцберга, подобная школа в качестве своего основного координационного механизма использует взаимное согласование. Подобная система координации действий присутствует во всей школе, однако особенно сильно она развита внутри предметных методических объединений, которые в данном случае участвуют в разработке учебных курсов, определяют стратегию преподавания своих предметов. Кроме того, в качестве ключевого органа, вырабатывающего стратегию, здесь выступает собрание, в котором принимают участие председатели методических объединений, директор и его заместители.

Стоит отметить, что в отличие от предыдущей модели, где подчеркивалась индивидуальная ответственность директора и его заместителей в коллегиальной модели, ответственность лежит на всех тех, кто в той или иной степени выполняет менеджерские функции [2, с. 43]. Позицию директора в этой связи можно охарактеризовать «как первый среди равных», однако это никоим образом не означает, что уменьшается его авторитет, когда выработанное коллективное решение ведет к стагнации. В этом контексте также стоит обратить внимание и на существующую специфику организации образовательного процесса в такой школе. А суть ее заключается в том, что здесь не существует деления учащихся на уровни и потоки, между тем изучение всех предметов происходит в группах, включающих детей с разнородными способностями из разных слоев общества.

Это становится возможным благодаря тому, что изучение каждой темы в рамках отдельных предметов делится на два периода: изучение базового и дополнительного/коррекционного материала. Происходит это следующим образом:

когда работа над базовым материалом закончена, с помощью тестов выявляется, насколько успешно учащиеся усвоили этот материал. Основываясь на результатах тестирования, ученикам, успешно усвоившим базовую программу, предлагается для изучения дополнительный «обогащенный» (но определенным образом дозированный) материал. Тем детям, которые не смогли усвоить базовый курс, предлагается для изучения несколько откорректированный материал или задание. После короткого периода усвоения откорректированного или нового материала все ученики коллективно начинают работать над базовым материалом следующего раздела учебного курса [2, с. 76].

Стоит обратить внимание на то, что потенциал таких школ значительно выше, поскольку они просто не могут существовать без создания особой культуры сотрудничества учителей как между собой, так и с администрацией, без разработки механизма согласования различных интересов и точек зрения. Если руководство школы не стремится к усилению социального разграничения общественного устройства, а, напротив, нацелено на создание действительной, а не декларируемой инклюзии в общеобразовательной школе, то в этом случае коллегиальная модель школьной организации является минимальным условием для реализации данного положения.

#### Библиографический список

1. Виды дифференциации. URL: <http://didaktica.ru/differenciaciya-obucheniya-v-srednej/62-2-vidy-differenciacii.html> (дата обращения: 05.09.2013).
2. Калувэ Л. Де, Маркс Э., Петри М. Развитие школы модели и изменения. – Калуга : Калужский институт социологии, 1993. – 238 с.
3. Карстанье П., Ушаков К. Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство. – М. : Сентябрь, 1995. – 336 с.
4. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб. : Питер, 2004. – 512 с.
5. Ньустром Д., Дэвис К. Организационное поведение. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.
6. Ушаков К. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. – М. : Сентябрь, 199. – 128 с.

© Никифоров А. И.