

А.А. Ярулов

Интегративность как ключевая потребность и тенденция современного этапа в управлении образовательными системами

На современном этапе взаимодействия государства, общества и человека настоятельной потребностью выступает потребность в интеграции — объединении усилий и включённости всех объектов и субъектов социального управления в продолжающиеся процессы преобразований российской действительности. Дело в том, что, несмотря на некоторые позитивные изменения в жизни россиян, на всех уровнях управления происходит постепенное осознание того факта, что избранные стратегия и тактика проводимых реформ требуют своего серьёзного переосмысления и коррекции.

Прежде всего, это связано с тем обстоятельством, что во многих сферах управления современной России доминируют явления дезинтеграции, выраженной характеристикой которых является, на наш взгляд, *кризис совместной (согласованной) субъектности*, рассматриваемый, прежде всего, как кризис управления. Суть данного кризиса состоит в том, что в ходе осуществления государственной управленческой по-

литики реформирования не соблюден принцип разумного сочетания интересов и потребностей государства — человека — общества.

Так, по отношению к **человеку** как ключевой и цементирующей единице государства и общества в ходе реформ не был сделан акцент на его включённость в преобразовательные процессы. Наоборот, по отношению к нему была применена прежняя объектная тактика управленческих воздействий, когда человек продолжает рассматриваться как средство, как инструмент, а не цель проводимых преобразований, что поставило его в позицию отчуждения, как крайней форме обособления, от осуществляемой политики реформирования. Кроме того, потеряв прежние социальные гарантии и привычки, а главное, ценностные позиции и ориентиры, большинство россиян, воспитанных в условиях доминирования форм бессубъектности, оказались не готовыми изменять, преобразовывать себя, так как не обладали для этого жизненно важными умениями и навыками самоорганизации и самоуправления.

Выросшему же в годы реформ новому поколению граждан, как правило, свойственно негативное отношение к современным институтам управления и проводимой ими политике, прагматические и порой циничные стили взаимодействия со средой своей жизнедеятельности.

По отношению к **обществу** идеологами реформирования применены манипулятивные технологии управления общественным сознанием, приведшие не к консолидации, а к раздробленности



его сил. Установка на либерализацию ценностей, не адаптированных к российской ментальности, инициирование массовых форм псевдосубъектности и псевдосвободы породило деградацию нравственной составляющей общественной жизни россиян.

Системным проявлениям кризиса совместной субъектности также способствовала формально избранная тактика демократизации управления, осуществляемая за счет непродуманной политики децентрализации, автономизации, делегирования социальной ответственности государства за проводимые преобразования на низовые уровни управления.

Но самым существенным образом кризис совместной субъектности сказался на деятельности одной из ключевых сфер социального управления — образовании, и, прежде всего, на деятельности образовательных учреждений. Это связано с множеством обстоятельств.

Прежде всего, в ходе реформирования системы управления образованием был нарушен разумный баланс функционирования и развития. Школе, как основному институту управления процессами образования, было предложено резко отказаться от привычной платформы функционирования и включиться в навязанную ей бесконечную кампанию реформирования, выстроенную на политике деидеологизации образования, дискредитации советской науки и практики управления обучением и воспитанием, не адаптированном заимствовании зарубежных концепций и технологий. Это, в свою очередь, при-

вело к серьёзным деформациям в реализации управленческих целей и задач развития школы, породивших такой феномен, как «управленческий уклонизм», проявления которого имеют различные вариации. Остановимся на характеристике некоторых из них.

Так, отказавшись от цели гармоничного развития человека средствами и способами образования в условиях каждой школы, акцент был сделан на поддержку школ с различными уклонами, в которых за счёт сосредоточенности всех сил коллектива на реализации одного из образовательных направлений, как правило, в ущерб другим немаловажным составляющим, якобы обеспечивались управленческие задачи инновационного развития.

Повсеместный управленческий уклон в сторону создания и поддержки школ и классов внешней дифференциации усугубил процессы образовательной стратификации общества.

Безудержное, превышающее пределы возможностей образовательных учреждений, административное их побуждение к инновациям породило феномен «управленческой моды», суть которого заключается в том, что стало постыдным делом не иметь того, что модно на сегодняшний момент, иначе прослывёшь неэффективным управленцем. При этом сохранялись традиционные отношения, существующие в моде как общественном явлении: востребовано, но не имею, достал, примерил, поносил, надоело, повесил в шкаф, уловил новое веяние, ... и вновь по замкнутому кругу.

Данным проявлениям, безусловно, способствовало отсутствие политики преемственности в осуществлении образовательных реформ. Каждая (постоянно сменяющаяся) новая управленческая команда реформаторов образования выстраивала свою «инновационную» деятельность и доказывала свою эффективность путём отрицания политики предыдущей команды и предлагала иные программы развития образования, за которыми школа явно не успевает. Как следствие, педагогику сотрудничества вскоре заменила мода на «нестандартные» уроки, затем настал черёд кампании по общественному управлению школой, потом необходимо было заменить пресловутые «ЗУН» на ключевые компетенции...

Или, к примеру, повсеместно используемый чиновниками инструмент стимулирования внешней активности школ путём проведения многочисленных смотров, конкурсов, акций, да с непременным требованием проведения первого, внутришкольного этапа. Или массовое административное побуждение школ к *псевдотворчеству*, когда управленческая активность направлена на написание всякого рода бумаг, концепций, проектов, являющихся, как правило, выставочным вариантом защиты от многочисленных бюрократических проверок, основным критерием включённости школы в процессы реформирования. Как результат: школа, вместо того чтобы, по образному выражению А. Экзюпери, навести порядок «на своей планете», вынуждена подчиниться политике «управленческого уклонизма», ко-

гда форма заслонила содержание, мероприятия — дело, развитие — имитация, рапорт — человека.

И это не голословное утверждение. Проведённое нами исследование включённости педагогов в процессы проводимых преобразований, в котором участвовало свыше пятисот педагогов из различных школ, показал, что кризис совместной субъектности серьёзно отразился на целевых ориентирах и способах профессиональной деятельности. Многие из них явно уклоняются от возложенной на них миссии по обучению, воспитанию и развитию своих подопечных.

Так, первое ранговое место у респондентов заняла внешняя мотивация одобрения, свидетельствующая о том, что многие педагоги в основном ориентированы на эмоциональные оценки и формальные параметры организации своей деятельности: что о них подумают руководители, коллеги.

На втором месте находится показатель интеллигентности, подчёркивающий, что многие педагоги, особенно старшего поколения, склонны к поучению, морализаторству. Им очень близка позиция «над» учениками. Они, сами того не осознавая, продолжают выступать истиной в последней инстанции, вершителями судеб, не склонными видеть в учениках субъектов их собственной деятельности.

Особую тревогу вызывает показатель «направленность на предмет», который в нашем исследовании занял четвёртое место. Это может свидетельствовать о том, что урок за годы реформирования потерял особую ценность для части педа-



гогов, что некоторые из них слабо используют эффективные средства обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам.

На последнем ранговом месте в нашем исследовании оказалась ценность общения с детьми. Их, по-прежнему, не воспринимают как партнёров, способных к самостоятельности, ответственности, диалогу.

Спрашивается, для чего затеваются все управленческие реформы, если ценности урока и общения с детьми оказываются в аутсайдерах? Не это ли показатель уклонизма от решения тех целей и задач, которые были предложены идеологами преобразований?

Кроме того, нельзя не отметить того факта, что большинству педагогов свойственна тенденция к высокому уровню личностной тревожности. 55,2% участвующих в анкетировании учителей находятся в состоянии внутреннего беспокойства и напряжённости, связанного, как правило, с потерей чётких ориентиров организации своей профессиональной деятельности.

Конечно, по одному опросу нельзя делать однозначные выводы, но всё-таки стоит задуматься о том, как помочь учителю осуществить смысловую переориентацию в его профессиональном самосознании, так как от уровня его управленческой культуры и профессионализма во многом зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества и государства.

Пока же анализ реальной школьной практики и результаты психоло-

го-педагогических и социологических исследований последних лет (Е.П. Белозерцев, А.В. Мудрик, В.А. Слостенин, В.С. Собкин и др.) свидетельствуют, что современный педагог не оправдывает ожиданий общества, утрачивает свои управленческую и организующую функции. Его аксиологически и профессионально дезорганизованная деятельность влечёт за собой дезорганизацию образовательной деятельности учащихся, доказательством чему являются результаты проведённого нами массового опроса, в котором приняло участие 1800 учащихся 30 городских и сельских школ как традиционного, так и инновационного типов из различных регионов РФ.

Из ответов респондентов видно, что от класса к классу наблюдается падение субъектной (познавательной, волевой, коммуникативной и внутриличностной) активности школьников. Сами школьники подтверждают, что они с годами менее ответственно относятся к учёбе, снижают уровень требовательности к себе, не учатся планировать и с пользой проводить время, регулярно готовиться к урокам, читать дополнительную литературу и т.д. Также от класса к классу у школьников наблюдается рост негативных форм психической напряжённости: неуверенности в своих силах, беспомощности, инфантилизма, предательского отношения к собственной жизни, позволяющих списывать все свои неудачи только на внешние причины.

Само собой напрашивается вывод о том, что вместо того, чтобы помочь

взрослеющему человеку стать самостоятельным и ответственным, то есть сформировать и обогатить его потребность быть субъектом собственной жизнедеятельности, школа делает уклон в сторону гиперопеки, тотального контроля каждого ученика. Не поэтому ли, перефразируя выражение Э. Фрома, среди учащихся наблюдается массовое «бегство» от школы? Не выдерживая предложенных школой нагрузок, не удовлетворяя свои потребности и интересы в стенах школы, ученик вынужден своё естественное стремление быть самостоятельным и успешным реализовывать зачастую неконструктивными способами вне её рамок.

Массовая школа явно не способствует обогащению субъектных потенциалов взрослеющего человека посредством формирования у него внутренней мотивации, локуса контроля, умений и навыков системного, самостоятельного и ответственного отношения к образованию себя как индивида, личности, индивидуальности средствами образования.

Свою лепту в проявления кризиса совместной субъектности в образовании отчасти вносит и комплекс наук, занимающихся проблемами образования. В своём стремлении быть самодостаточными и автономными они, увлекшись теоретическими изысканиями и дискуссиями, отчасти забыли о своей прагматической составляющей, направленной на обогащение и умножение управленческого потенциала субъектов образования и, в первую очередь, взрослеющего человека.

Помимо этого, многие полезные для школы научные разработки так и

остаются не востребованными в силу тех обстоятельств, что, как правило, экспериментаторы ограничивают свою деятельность только исследовательским уровнем и не заботятся о научном сопровождении процесса внедрения результатов собственных исследований в массовую педагогическую практику.

Также и в самой системе наук об образовании наблюдаются явления уклонизма, связанные с отрицанием прежнего или иного опыта, и на данной основе выстраивание системы доказательства преимуществ разрабатываемой автором собственно концепции или модели образования.

Кроме того, незначительная внедренческая эффективность некоторых, предлагаемых школе способов и методик, связано и с тем, что они часто носят локальный, фрагментарный характер, затрагивающий, как правило, отдельные аспекты жизнедеятельности школы. А школе необходимы научно выверенные способы системного управления, организующие в комплексе все аспекты её жизнедеятельности. Ей явно не достаёт процессуального описания, алгоритмов, хотите — «технологических карт» внедрения и использования управленческих новшеств, чего подчас и не хватает научным публикациям.

Недостаточное внимание также уделяется повышению управленческой и профессиональной компетентности, теоретико-методологической культуры управленческих и педагогических кадров, что приводит к тому, что они оказываются не готовыми в полной мере освоить подлинные смыслы многих научных



концепций и управленческих моделей. Как правило, из них извлекаются лишь некоторые, лежащие на поверхности идеи автора, тем самым происходит выхолащивание и деформации многих полезных для школы начинаний.

Медвежью услугу школе подчас оказывают и учёные, занимающиеся проблемами управления образованием, осуществляющие своеобразный перенос научных моделей, схем управления производственными коллективами в практику управления образовательными системами. Отсюда многие предлагаемые школе подходы основаны не на учёте специфики управления в условиях образовательного учреждения, а скорее на удовлетворении противоречивых критериев, связанных с ориентацией то на конкуренцию, то на результат, то на внешнее стимулирование активности школ.

В то же время кризис совместной субъектности способствовал активизации поиска оптимальных путей управления образовательными учреждениями в новых для них условиях. Ведь любой кризис «... ещё не конец, даже не катастрофа... без кризиса нет развития, нет качественных превращений... Кризис — неперемнная предпосылка и условие качественного скачка».¹

Действительно, в годы дезинтеграционного «демонстража» отечественной системы управления образованием активно вёлся и ведётся поиск путей выхода из кризиса совместной субъектности. Одним из таких путей предлагается путь интегративности, основанный на объединительных тенденциях науки и

практики, культуры и образования, приоритетной ценности и значимости человека как основной цементирующей единицы общества и государства.

При этом сторонниками данной позиции подчёркивается, что интеграция (от лат. integer — полный, цельный, ненарушенный) культуры, науки и образования является одним из существенных факторов социальной модернизации России, одним из главных путей выхода из кризиса,² направленного на восстановление и развитие функционального, структурного, культурного и организационного единства всех систем управления данными процессами.³

Выступая результатом и условием воспроизводства человека, общества и государства, как совместного, и в то же время самостоятельного субъекта и объекта проводимых преобразований, **интеграция призвана** противостоять разрушительным дезинтеграционным тенденциям и **выступить ключевой цементирующей идеей** не только согласования провозглашённых целей и задач, но и способов и средств их достижения, что напрямую связано с развитием управленческой культуры взаимодействия человека с самим собой, обществом и государством.

Воплощение данной миссии интегративности во многом зависит от предпринимаемых конкретных действий в сфере образования как институте управления процессами перехода взрослого человека от «натуральных» к культурным формам взаимодействия с самим собой и окружающей его действительностью (Л.С. Выготский). Именно

здесь с помощью специально организованной и, следовательно, управляемой культурной среды образования как совокупности условий и средств обучения, воспитания происходит целенаправленное развитие человека как субъекта и объекта жизнедеятельности, умеющего нести разумную и согласованную степень ответственности не только за успешность собственной жизни, но и жизнедеятельность его близких, общества и государства.

Следовательно, государство и общество, наука и практика управления должны быть заинтересованы, чтобы каждая школа своей системой управления процессами обучения и воспитания способствовала обогащению индивидуального стиля успешной интеграции человека на всех уровнях его микро- и макровзаимодействия.

Но для того чтобы каждая школа стала средой интегративного образования, чтобы идея интегративности не была очередной утопией, необходимо осуществить переход школы на интегративное управление средой образования. Именно от управления, от его интегративной способности генерировать, побуждать, стимулировать, организовывать и воплощать теорию в практику плодотворные научные идеи и концепции во многом зависит реализация поставленных перед системой образования целей и задач по успешной интеграции каждого взрослеющего человека в постоянно меняющуюся среду своей жизнедеятельности.

Это в свою очередь требует научного переосмысления миссии, стратегии и тактики управления средой об-

разования, исходя из качественного определения управления как интегративного, то есть стремящегося к восстановлению, восполнению, обогащению и превалированию идеи целого над идеями фрагментарного и мозаичного воздействия на тот или иной процесс образования человека.

Поэтому мы в дальнейшем будем использовать словесно-образную конструкцию «интегративное управление», в которой «интегративность» исполняет роль смыслового качественного определения и характеристики выстраиваемой системы управления в современных условиях деятельности образовательного учреждения.

В нашем случае, интегративное управление — не самоцель, не очередной теоретический конструкт, а стремление к смысловому разрешению основных управленческих проблем — противоречий современного этапа управления российской системой образования, существующих:

- между неадекватностью политики осуществления образовательных реформ, провоцирующей дезинтеграционные тенденции в системе образования, и необходимостью опережающего характера реагирования управления образованием на реализацию задач, направленных на консолидацию, включённость всех сил общества и государства в процессы преобразований;

- между политикой декларирования гуманистических ценностей и дезинтегрирующей системой их реального воплощения в повседневную жизнь образовательных учреждений;



- между господствующим отношением к основным участникам образовательных процессов как объектам управления и реальной необходимостью их включения в совместную созидательную деятельность выстраивания новой, обогащающей их опыт, системы управленческих отношений и образцов взаимодействия в качествах субъекта;

- между целями и задачами традиционного управленческого функционирования и предъявляемыми требованиями инновационного развития, когда огульно отрицается прошлое, дезинтегративно выстраивается настоящее, пессимистически проектируется будущее сферы образования;

- между попытками построить новую систему управления на основе поддержки отдельных школ и осознанной необходимостью превращения каждой школы в интегративно управляемую среду успешного образования Человека во всех его ипостасях и значениях.

На уровне управления деятельностью образовательного учреждения данный перечень проблем — противоречий, как правило, формулируется в виде ключевых вопросов. Перечислим некоторые из них:

- способна ли школа своими силами противостоять дезинтеграционным тенденциям в обществе и обеспечить созидательную, согласованную включённость всех и каждого в происходящие процессы преобразований;

- каким образом необходимо одновременно решать цели и задачи: успешной социализации и индивидуализации;

обучения, воспитания, развития и совершенствования; функционирования и инноватики и т.д.;

- как обеспечить перевод каждого объекта управления на позицию субъекта управления;

- каким образом необходимо готовить взрослеющего человека к жизни в постоянно изменяющихся и порой непредвиденных условиях и обстоятельствах;

- как удовлетворить и согласовать индивидуальные потребности всех участников образовательных процессов;

- что считать показателями эффективной управленческой деятельности образовательного учреждения.

Данный перечень вопросов можно продолжать в зависимости от специфики деятельности каждого образовательного учреждения. Но главное заключается не только в способности ставить вопросы, но и в способности интегративным образом их разрешать.

Становление способности разрешения проблем — противоречий, возникших и возникающих вопросов во многом зависит от способности науки управления образованием давать чёткие смысловые ориентиры организации управленческой деятельности в условиях образовательного учреждения.

В качестве таких смысловых ориентиров — интеграторов выстраивания управленческой деятельности в условиях образовательного учреждения предлагаются:

- **метапарадигмы:** экологизации (В.И. Вернадский, И.Р. Пригожин, Тей-

яр де Шарден, Л.Н. Толстой, Н.К. Рерих, В.П. Казначеев, Р.С. Карпинская, В.Ф. Сержантов, А.И. Субетто, В.И. Панов и др.), гуманизации (К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, Н.Б. Ромаева, Е.Н. Шиянов и др.) и антропологизации (Б.Г. Ананьев, М.Я. Басов, П.Ф. Каптерев, В.А. Вагнер, А.Ф. Лазурский, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.) образования. Разумное сочетание и применение данных парадигм даёт значительный коэволюционный (совместный, согласованный) эффект мировоззренческого воздействия на теорию и практику управления средой образования в школе;

• методологические подходы:

аксиологический (Н.А. Асташова, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Б.З. Вульф, Г.П. Выжлецов, В.П. Зинченко, И.Ф. Исаев, Б.Т. Лихачёв, П.Д. Никандров, З.И. Равкин, Котова, В.Ф. Сержантов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, Г.И. Чижакова и др.);

системный (М.А. Данилов, В.С. Ильин, Ю.А. Конаржевский, Ф.Ф. Королев, В.Н. Садовский, В.А. Сластенин, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Ю.А. Тихомиров, Т.И. Шамова и др.);

синергетический (В.И. Андреев, О.Н. Астафьева, В.И. Аршинов, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, В.Г. Буданов, Д.Ф. Ильясов, Н.Н. Моисеев, А.П. Назаретян, Г.Н. Сериков, Н.М. Таланчук, П.И. Третьяков, Е.Н. Князев, С.П. Курдюмов, И.В. Меньшиков, И.Р. Пригожин, О.В. Санникова, И.Б. Сенновский,

Г. Хакен, В.А. Харитонов, Т.И. Шамова и др.);

акмеологический (А.А. Бодалев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, А.С. Гусева, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.);

• **модели:** многомерной педагогической реальности (А.А. Остапенко); педагогизации среды (Е.В. Бондаревская, В.И. Панов, В.Д. Семёнов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, М.И. Шилова, Н.Е. Щуркова и др.); целостного управления школой (В.С. Ильин, А.И. Мищенко, Т.В. Орлова, Ю.А. Конаржевский, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), позволяющих на их основе создать интегративную управленческую модель биопсихосоциально-культурно-педагогического содействия конструктивному взаимодействию человека со средой своего образования;

• **принципы:** природосообразности (Я.А. Коменский, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Ю.К. Бабанский, Ш.А. Амонашвили, В.В. Кумарин, В.А. Сухомлинский, В.Ф. Базарный, А.М. Кушнир, Е.А. Ямбург, А.В. Хуторский, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов и др.); культуросообразности (Е.В. Бондаревская, А.П. Булкин, А.С. Запесоцкий, Н.Б. Крылова, В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр и др.); законосообразности (Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова, Н.Н. Нечаев и др.);

• **концепции:** культурно-генетическая (Л.С. Выготский, А.Г. Асмолов и др.); деятельности (А.Н. Леонтьев); субъекта деятельности, познания и общения (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.), индивидуально-



сти (Б.Г. Ананьев), феноменологии бытия личности (В.С. Мухина), целостного педагогического процесса (В.И. Григорьев, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Л.Н. Талалова, А.В. Хорошенкова, Г.Ф. Федорец, Е.Н. Шиянов, С.Н. Щенникова и др.), лично — ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.Н. Сериков, И.С. Якиманская и др.), взаимосвязи процессов интеграции и дифференциации (Н.В. Волохова, В.С. Леднёв, В.Ф. Моргун, В.А. Сластенин и др.), педагогического управления (А.Ю. Акмалов, И.С. Батракова, А.С. Батышев, В.П. Беспалько, К.Я. Вазина, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Н.М. Яковлева) и т.д.;

- концептуально-технологические системы: развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков и др.), интерактивного обучения и воспитания (В.В. Гузеев, А.М. Кушнир, Л.И. Маленкова, И.П. Поласый, А.С. Прутченков, В.М. Шепель, Н.Е. Щуркова и др.), адаптивного управления (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Н.А. Шарай), управления качеством образования (С.Г. Воровщиков, В.В. Лебедев, Л.И. Маленкова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, О.А. Шклярова, Н.А. Шарай, Е.И. Фадеева, М.А. Сергеева и др.); компетентностного управления (В.А. Болотов, С.В. Ворошиков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, О.А. Шклярова, Н.А. Шарай и др.), рефлексивного управления (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, Т.М. Давыденко, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, И.Н. Семёнов, Г.П. Щедровицкий, К.М. Ушаков и др.), программно-целевого управления (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, В.И. Зверева, Ю.А. Конаржев-

ский и др.), лично-профессионального управления (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.В. Маркова и др.);

- **методы:** программно-целевой; проектирования; моделирования, конструирования.

Как видим, в отечественной науке управления образованием сложилась благоприятная ситуация поливариативности, теоретического и методологического плюрализма в построении мировоззренческих, методологических, аксиологических и праксиологических смысловых ориентиров перехода на путь интегративного управления образовательными системами.

Но проблема как раз заключается в том, что данные ориентиры находятся в распылённом, рассредоточенном по отдельным отраслям научного знания состоянии. Они, как правило, носят рекомендательный, то есть вроде бы необязательный для воплощения в практику характер, не выполняют функцию научного заказа по отношению к институтам управления образованием и организаторам управленческих процессов.

Вследствие своего многообразия и недостаточно высокого уровня методологической культуры организаторов управленческих процессов, обозначенные ориентиры оказываются трудно реализуемыми на практике и, как мы показывали выше, ведут к проявлениям управленческого и педагогического уклонизма, тем самым способствуют доминированию дезинтеграционных тенденций в отечественном образовании.

Поэтому для перехода на путь интегративного управления средой образования в условиях образовательного учреждения необходимо, прежде всего, осуществить переход на **интегративное знание**, которое с позиции взаимосвязи, взаимопроникновения и взаимовлияния рассматривается как путь более глубокого проникновения в сущность явлений, путь поиска общих закономерностей, широкого использования универсальных методов и средств научного познания в теории и практике управления образованием (В.В. Краевский, В.А. Лекторский, В.А. Слостенин, А.Д. Урсул, Т.И. Шамова, В.С. Швырев, Б.Г. Юдин и др.).

Путь интегративного знания — это стержневая линия, когда наука управления образованием, критически осмысливая и синтезируя в себя через призму «интеграции» плодотворные идеи, понятия, законы, принципы и методы, предлагаемые в различных концепциях и подходах, созидает целостную научно обоснованную концепцию — программу интегрального воздействия на всю структуру социальной сферы управления образованием.

Но это путь не механического (экслектического) воссоединения ранее разрозненных частей и элементов знания в единое целое, это не путь навязывания очередной монопарадигмы, отрицающей всё, что не совпадает с её установками, а путь смыслового полинаучного анализа и синтеза, подлинной диалогичности, конструктивной полемики, высокой ответственности и максимальной напряжённости, перманентной самокритичности и открытости, способности к совершенствованию и развитию (В.С. Швырев).

Это путь, который, выступая основной стратегией научного поиска в области познания явлений жизни, приводит к повышению эффективности процесса познания, появлению новых форм и методов приобретения знаний, к количественным и качественным изменениям в исходных элементах (В.А. Энгельгардт⁴).

Это путь восхождения к «камне» управленческого знания, покорения с помощью интегративного знания очередных «вершин» разрешения имеющихся и возникающих проблем.

Избрание такого пути интегративности, предусматривающего смысловую структурно-логическую последовательность и открытость организации управленческого знания, поможет, по нашему мнению, науке управления образованием действительно превратиться в решающую, управляющую силу, так как образование по своей природе является интегральной зоной, влияющей на все структуры жизнедеятельности общества, государства и человека.

Литература

1. *Осипов Ю.М.* Опыт философии хозяйства. М.: Изд-во МГУ, 1986. С. 92, 219.
2. *Миронов А.В.* Интеграция культуры, науки, образования как фактор социальной модернизации России. Конференция «Третий Российский философский конгресс «Рационализм и культура на пороге III тысячелетия». Секция 19 — Философия образования.
3. *Ахиезер А.* Социокультурный словарь.
4. *Энгельгардт В.А.* Интегратизм — путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопросы философии. 1970. № 11. С. 115.