



А.А. Ярулов,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры управления развитием
школы МПГУ

Модель организации системы взаимодействующего управления взрослеющего человека со средой образования в школе

Моделирование как неотъемлемый компонент программы управленческих действий по переводу управления образовательными институтами на путь интегративности призвано воссоздать прообраз будущего состояния объекта управления как образ его настоящего, действительного, достижимого и результативного состояния. Поэтому нам предстоит смоделировать образ, который позволит ориентировать, побуждать, мотивировать объект управления на осуществление действий в настоящее время и в существующих обстоятельствах (здесь и теперь), то есть того состояния, которое на языке лозунгов может быть оформлено призывом «Созидай своё будущее сегодня, иначе будет поздно!».

Такая постановка проектировочной задачи требует своего решения несколько на иных, обогащающих наши традиционные представления, смысловых основаниях. И в первую очередь по отношению к сложившимся стереотипным представлениям на предмет

предназначенности систем управления образованием.

Дело в том, что традиционно система управления рассматривается как управляющая система (субъект), воздействующая на свой объект, что выражается следующей схемой: управляющая система (субъект) → объект.

По ней в отечественной системе управления образованием построена вертикаль власти: федеральный, региональный, муниципальный, первичный (учрежденческий) уровни управления образованием и распределены сферы полномочий.

По данной линии в образовательном учреждении, как правило, выстраиваются властные управленческие связи и отношения между руководителем и подчиненными, учителем и учеником и т.п. И такие субъект → объектные отношения объективно необходимы, так как управляющая система специально выделяется из среды и создается для воздействия на свой объект.

Но для каких целей создаются управляющие системы в образовании: для удовлетворения своих потребностей и интересов или интегрально выраженного объекта своих воздействий — человека?

Если во имя и во благо человека, то следует помнить, что без объекта (человека) нет субъекта (управляющей системы). В этом первое принципиальное отличие управляющей системы образовательного учреждения от других управленческих систем: она специально создана для решения задач своего объекта — взрослеющего человека.

Вторая принципиальная особенность управления образователь-

ным учреждением заключена в самом человеке, который, являясь объектом воздействий, одновременно выступает в качествах субъекта воздействующего на управляющую им систему: его образовательные потребности и интересы побуждают управляющую систему к действиям по их удовлетворению. Но дело только этим не ограничивается. Человек, стремящийся к получению качественного образования, также заинтересован в том, чтобы управляющая им система (образовательное учреждение) существовала и эффективно действовала. И если по каким-то причинам этого не происходит, человек ищет другую управляющую систему, способную удовлетворить его потребность в эффективном управлении процессами своего образования.

Таким образом, мы наблюдаем взаимное движение, стремление и заинтересованность в существовании субъект–объектных отношений в управлении образованием и специально подчёркиваем, что без них система управления образовательным учреждением

перестает существовать, и может характеризоваться с любых других позиций, но только не с позиций управления.

Данные рассуждения направлены не только на то, чтобы прекратить кампанию по отрицанию существования субъект–объектных отношений, но и на то, чтобы понимать, что без воздействующей на человека системы управления эффективность его образования во многом себя потеряет.

Управленческая система школы традиционно рассматривается как объект воздействий, исходящих из внешней среды, и как субъект влияния на своих подчинённых и подопечных. Однако избрание пути интегративности требует осмысления деятельности образовательного учреждения с позиций её характеристики как целостной субъект ↔ объект ↔ субъектной управленческой системы, принципиальная особенность которой заключается в том, что интегративным объектом совместного и согласованного действия всех субъектов управления становится среда образования (см. схему 1).

Схема 1

Ключевой субъект управления	Объект управления	Субъект(ы) управления
Образовательное учреждение	Среда образования	Институты общества
		Государство и органы управления образованием
		Педагог
		Обучающийся
		Родитель (законный представитель)

Вторая принципиальная особенность заключается в том, что в условиях, когда от вышестоящих органов не исходит чёткого управленческого заказа

на предмет и критерии деятельности школы, образовательное учреждение как самостоятельная управленческая система способна даже в условиях огра-



ниченных ресурсов осуществить само-заказ и действовать в интегративном пространстве взаимодействия с другими субъектами управления процессами образования.

Поэтому школе необходимо проявить инициативу, активность, стать объектом своей внутренней субъектной активности и не только отразить в программах своей деятельности, но и обеспечить их выполнение в части, например реализации избранной государством стратегии устойчивого развития, качества и безопасности жизни, создавая для этого в среде образовательного учреждения необходимые условия.

Во взаимодействии с обществом школа, руководствуясь стремлением общественных сил к построению гражданского общества, опережающим образом вводит в программу своих управленческих действий на ценностных основаниях целевую установку созидания в пространстве своего влияния мини-гражданского общества, действующего на правовых основаниях. Для чего создаёт среду, стимулирующую разумную общественную активность и обогащающую человека в его стремлении быть гражданином, умеющим нести ответственность за общество и за себя в обществе.

Тем самым оно возлагает на себя ответственность не только за соблюдение прав и обязанностей, но и за развитие так называемой общественной составляющей в управлении совместной деятельностью по созиданию среды образования человека как гражданина.

Во взаимодействии с участниками образовательных процессов — педаго-

гами, сотрудниками, учащимися и родителями (законными представителями) школа делает акцент на созидании системных условий, способов и средств, содействующих умножению и обогащению главного ресурса управления — человеческого.

При этом в смысловое понимание человеческого ресурса вкладываем значения и резерва (лат. *reservare* — сберечь, сохранить), и потенциала (лат. *potentia* — сила). Тем самым происходит ориентация управления на одновременное решение задач по сбережению и сохранению, а также задействию имеющихся в распоряжении школы человеческих ресурсов, но не с точки зрения их эксплуатации, а прежде всего с целью их умножения и обогащения.

Отсюда целевой задачей становится не стремление вовлечь (формальный, количественный показатель), а включить ресурсы человека в управленческие процессы и тем самым качественно обогатить его опыт совместно-самостоятельного управления. То есть следует обратить внимание на то, что раньше рассматривалось как «вторичный результат», «побочный продукт», «скрытое содержание образования», а теперь должно стать явным, приоритетным направлением в деятельности систем управления образованием [2].

Включить ресурсы человека в управленческие процессы — означает обеспечить условия, обогащающие его компетентность, представляющую собой систему базовых характеристик, определяющих успех в различных сферах его жизнедеятельности. Поэтому мы рас-

ширяем перечень ключевых компетентностей и вводим в их структуру в качестве объединяющей и интегрирующей все её компоненты компетентность в сфере совместного и самостоятельного управления, представляющую собой и включающую в себя все аспекты управления человеком своей внутренне-внешней средой жизнедеятельности. Но для этого мы должны рассматривать человека с позиции самостоятельной управленческой системы.

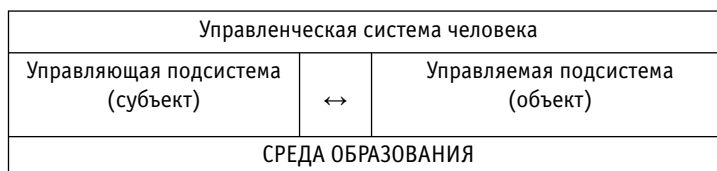
Управленческая система человека. При проектировании интегративной модели организации деятельности системы управления средой образования в школе мы должны признать и принять как аксиому тот факт, что человеку самой природой дана способность к внутреннему (самостоятельному) и внешнему (совместному) управлению.

При этом внутреннее управление неустранимо, оно сопровождает любые действия человека. Как отмечает в своей теории функциональных систем И.П. Павлов, человек как природный организм, как индивид, существует сре-

ди окружающей природы только благодаря непрерывному уравниванию своей внутренней среды с внешней средой: центральная нервная система, выполняя природные функции регулятора, связана через двигательные нервы с органами, являющимися управляемыми объектами [9].

Внешнее управление представляет собой регулирующие и организующие взаимоотношения человека с самим собой и с социумом. Как подчёркивает А. Валлон, ребёнок с первых моментов своей жизни благодаря своей тонической активности управляет и учится управлять другими людьми и самим собой: воздействуя на других (и посредством их), начинает добиваться достижения желаемых результатов, получает первоначальный опыт управления собой [3].

В своей же нерасторжимой целостности внутренне ↔ внешнее управление человека представляет собой субъект ↔ объектную управленческую систему, которая наглядно может быть выражена следующей схемой:



Будучи субъектом, человек потенциально способен быть объектом сознательного управления своими биопсихическими свойствами (темпераментом, половыми и возрастными свойствами), психическими процессами (волей, чувствами, восприятием, мышлением, ощущениями, эмоциями,

памятью), опытом (привычками, знаниями, умениями и навыками), направленностью своей личности (убеждениями, мировоззрением, стремлениями, интересами, желаниями) [11].

Благодаря таким субъект → объектным управленческим отношениям человека к самому себе, он созидает себя



как индивид, как личность и посредством качественного усвоения программ человеческой культуры восходит к своей индивидуальности.

Но для того чтобы осознанно и оптимально управлять собой, человек должен стать и быть системным объектом своей субъектности (управляющей подсистемы).

Какие же смыслы мы вкладываем в понятийную установку «быть объектом своей субъектности»? Для этого мы вновь обратимся к смысловым характеристикам субъекта, но уже с управленческих позиций подчеркнём, что субъект (от лат. *subjectus* — *лежащий в основе*):

- индивид, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности, наделенный способностью порождать смыслы, вносить коррективы в собственные действия, вырабатывать программы, ставить цели и разрабатывать пути по их реализации;

- носитель прав и обязанностей, физическое или юридическое лицо [8].

Также среди характеристик субъекта мы встречаем и в качестве ключевого избираем определение субъекта управления как несущего ответственность за свой объект. По отношению к человеку данное определение интерпретируется как, индивидум, ответственный за себя, за своё окружение, за свою личность.

Отсюда, по В.А. Петровскому, быть личностью — это: быть субъектом собственной жизни, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром; быть субъектом предметной деятельности, в которой человек выступает как деятель; быть субъектом общения, где,

формируется то общее, что обеспечивает взаимопредставленность взаимодействующих сторон; быть субъектом самосознания, что включает самооценку, открытие собственного «Я» и другие собственно-личностные конституенты [10].

Важность субъектной активности для человека заключается в том, что обладание этим качеством открывает личности путь в познание окружающего мира, самопознание, самовоспитание и самосовершенствование.

Но для того чтобы человек был способен нести ответственность за самого себя, он должен уметь грамотно управлять процессами развития своей личности, а именно: поставить цель, оптимально организовать процесс решения выдвинутой задачи и оптимально управлять этим процессом в соответствии с этой задачей и т.д.

Кроме того, он должен уметь согласовывать свои цели, мотивы, действия с программами других субъектов, переводить внешние по отношению к себе социальные нормативы в программу собственных действий, уметь жить в постоянно изменяющихся условиях и требованиях.

Данные критерии — ориентиры формирования управленческой компетентности человека в свою очередь предусматривают развитие у него личностно-деловых (управленческих) качеств, таких как: уверенность в себе, эмоциональную уравновешанность, креативность, ответственность, независимость, общительность; организованность, исполнительность, инициативность, дисциплинированность, нормативность

поведения, саморегуляция, умение принимать решения; целеустремлённость, отсутствие зависти к успехам других, гуманистическая направленность в отношениях, честность и порядочность, принципиальность, объективность.

Но как показывает реальная педагогическая практика, данные лично-деловые, то есть универсальные управленческие качества человека, востребованные на современном рынке труда, оказываются не востребованными в школе. Мы по-прежнему учим жить своих подопечных в мире иллюзий, формируем у них патогенные формы сознания, уверенность в том, что в основном виноваты «судьба — злодейка» или «власть предрешающие», не учим реальной самооценке своих притязаний, а главное — не учим управлять своим характером. А ведь именно характер, представляя собой индивидуальное сочетание существенных свойств личности, выражает отношение человека к действительности, свидетельствует об обладании целями жизни, устойчивости и глубине его интересов, наличии мотивации достижения успеха. Ярко проявляясь в поведении человека, в его поступках, характер свидетельствует об эффективности или неэффективности наших управленческих воздействий, то есть выступает их своеобразным критерием.

Поэтому в интегративной программе управленческих действий при формировании системы ключевых компетентностей человека мы обращаем особое внимание на создание в среде образовательного учреждения условий, содействующих взрослому человеку в выработке таких необходимых для его

самоуправления волевых черт характера, как умение преодолевать трудности, достигать поставленных целей, не проявлять нерешительности и малодушия.

В то же время, формируя среду содействия развития характера, мы не должны забывать о формировании мотивационно-смысловой сферы личности взрослого человека, развитию и обогащению его внутренней (интринсивной) мотивации и смыслообразованию. Для чего необходимо преодолевать сложившуюся практику культивирования условий, отчуждающих взрослого человека от образования, возвращающих у него чувства беспомощности при одновременном формировании нереально завышенной самооценки и притязаний.

Нам необходимо учиться работать с множественностью «само» человека: саморегуляцией, саморуководством, самостоятельностью, самоуважением, самосознанием и т.п. Поэтому в управленческой системе человека мы условно выделяем два вектора взаимодействия человека со средой своего образования: первый — субъект → объектный, направлен на созидание человеком своей личности; второй — объект → субъектный, предусматривающий созидание человека как самостоятельной управленческой системы.

Но только в условиях их интегративного сочетания, объединения в единый вектор успешного образования человека мы можем действительно утверждать, что личность — это человек, выступающий как субъект собственной жизни, ответственный за взаимодействие как с внешним миром, включая и дру-



гих людей, так и с внутренним миром, с самим собой. А зрелая личность — это целеустремленность, самостоятельность, динамичность, целостность, конструктивность, индивидуальность.

Школе предстоит поменять характер своих управленческих воздействий и направить свои усилия на организацию взаимодействующего управления человека со специально организованной средой его образования, в которой взрослеющий человек предъявлен как: Я (субъект и объект) → сам (самостоятельно) → благодаря другим людям, создающим среду моего образования → посредством разнообразных видов и форм деятельности (познания, общения, самосознания и т.п.) → в зависимости от степени моей активности (самостоятельной деятельности) → становлюсь личностью (избирательно вбираю в себя общественный опыт) → управляю самим собой и жизненными обстоятельствами (внутренней и внешней средой жизнедеятельности) и тем самым создаю свою индивидуальность.

Но для того, чтобы эта жизненно важная формула действия человека со средой своего образования была реализована, необходимо в пространстве школы осуществить программу организации взаимодействующего управления.

Организация системы взаимодействующего управления в школе. Управленческое воздействие принято рассматривать как процесс, который реализуется в ходе взаимодействия двух или более равно упорядоченных систем, в результате которого выступают изменения в структуре и характеристиках, хотя бы одной из

этих систем. В нашем случае речь идёт об организации продуктивного взаимодействия между управленческими системами школы и человека.

При этом мы расширяем смысловые границы управленческого воздействия и преследуем цель позитивных изменений не только в человеке, но и в самой воздействующей системе, т.е. школе.

Поэтому взаимодействие мы рассматриваем через призму взаимного субъект ↔ объект ↔ субъектного влияния всех участников взаимодействующего управления, посредством среды, как пространства их совместного и самостоятельного действия.

В связи с этим усиливается смысловая нагрузка управленческой категории воздействия — опосредованное, т.е. предоставляющее средства, внешнее воздействие образовательного учреждения «для» и «во имя» конструктивного взаимодействия человека со средой своего образования.

Стратегия взаимодействующего управления. Наша задача — организовать такое взаимодействующее управление, которое стратегически построено не на конкуренции с другими, а несёт в себе смыслы сплочения, объединения, концентрации сил каждого и всех для успешной реализации совместных и индивидуальных программ развивающегося функционирования.

Следовательно, мы должны избрать стратегию перспективного, то есть создающего, а не разрушающего человека и общество, управления.

Поэтому организация управленческой деятельности школы на интегра-

тивной основе предусматривает, прежде всего, определение единой стратегической линии, позволяющей несмотря ни на какие внешние влияния и изменения, исходящие из внешней или внутренней среды следовать заранее заданному курсу.

При этом выработка интегративной стратегии управленческих действий не должна опираться и решать целевые задачи той или иной парадигмы, того или иного политического или общественного движения, а строиться на ценностных основаниях, ведь только ценности непреходящи и не подвластны любым воздействиям и времени.

В качестве такой стратегии перспективного действия предлагается стратегическая линия управленческого содействия процессам конструктивной со- и самоорганизации всех партнёров взаимодействующего управления.

Смысл избранной стратегии организации (административный уровень) для соорганизации (коллективный уровень) и во имя самоорганизации (индивидуальный уровень) мы видим в формировании в стенах школы обогащающей культуры отношений и связей между всеми звеньями взаимодействующего управления. Культуры отношений, благодаря которой в школе создаются пространство — организованности и порядка, атмосфера — дела и творчества, климат — нравственности.

При этом тактикой реализации организующей стратегии управления школой становится сквозная линия организации со- и самоуправления, когда руководство школы осознанно и целенаправленно включает в управление сре-

дой образования своих подчинённых и подопечных.

Тактика организации взаимодействующего управления направлена на приобретение и обогащение опыта совместного и самостоятельного управления жизнедеятельностью как на коллективном, так и индивидуальном уровнях.

Такая постановка тактической задачи организации управленческих действий позволяет восстановить роль и значение коллектива как субъекта и объекта совместного управления на ценностных основаниях.

Нет необходимости вновь доказывать, что человек живёт и действует в различных социальных общностях — семье, классе, школе, профессиональной или производственной организации, благодаря которым он, на основе постоянного действия двуединого механизма идентификации ↔ обособления, осваивает программы человеческой культуры, становится или не становится гармонически развитой личностью.

При этом должна поменяться смысловы в определении роли и значения коллектива как неотъемлемого субъекта и объекта управления изменениями — он призван выступать в качествах своеобразной модели гражданско-правового общества, в которой воспроизводятся желательные для всех и каждого интегративные связи и отношения.

Помимо этого они (коллективы, общественные формирования) призваны содействовать процессам самоорганизации и самоуправления человека, а не воздействовать на человека, не управлять им. Для чего необходимо направлять их деятельность на создание



в пространстве школы дружественной человеку среды его образования, новой системы обстоятельств, благодаря которым, особенно взрослеющий человек, приобретет обогащающий его опыт взаимодействия с социумом (социальной средой). Такой новой системой обстоятельств формирования дружественной человеку среды его образования на коллективном уровне выступает совместная программа действий по обеспечению безопасности и защиты каждого участника образовательных процессов.

Инструментами удовлетворения одной из ключевых потребностей человека в безопасности и защите становятся пронизывающие всё пространство школы целевые установки, предусматривающие отказ: от использования школьных формирований, особенно на уровне классов-групп, в качестве средства публичного воздействия на человека, допустившего отклоняющееся от норм поведение; от коллективных форм ответственности за проступки отдельных школьников; от соревновательности между классами и друг другом по успеваемости, поведению, участию в мероприятиях (кроме спортивных состязаний); от организации деятельности органов ученического управления, предназначением которых являются функции надзора за поведением и деятельностью школьников.

Такие вроде бы радикальные целевые установки содержат в себе глубинные психологические основания, связанные с формированием чувства базового доверия — недоверия человека к окружающему его миру, мировоззренческой позиции, его толерантности

во взаимодействии с другими людьми. Также они направлены на формирование новой культуры взаимоотношений, влекущей за собой изменения в психологическом климате школьных коллективов. Что, в конечном счете, должно оказать свое влияние на нравственную закалённость взрослеющего человека, позволяющую ему на ценностных основаниях выстраивать свое взаимодействие с миром: идентифицироваться с позитивным, отчуждаться от негативного и, следовательно, успешно адаптироваться, индивидуализироваться и интегрироваться в различных социальных группах и коллективах.

Пространство организации взаимодействия управления в условиях школы. Любое управленческое действие, для того чтобы обеспечить реализацию намеченных целей и задач, должно начинаться с познания сути происходящих процессов, выдвижения конструктивных идей, установок, что характеризует, прежде всего, содержание управления, уровень управленческого мышления. Без данного умения ставить оптимальные цели и задачи управления, а затем найти соответствующие методы их решения нельзя рассчитывать на успех.

Поэтому необходимо определить тот оптимум, то рациональное начало, которые позволят реализовать заявленные цели и задачи организации продуктивного взаимодействия человека со средой своего образования.

В качестве такого оптимума, прежде всего, выступает осмысление и определение пределов и возможностей системы управления школой влиять на

процессы становления, формирования, обогащения и преобразования внутреннего мира (среды) человека.

Предел (границы, объём) таких возможностей принято обозначать термином пространство, а в качестве основного отличительного признака пространства от среды рассматривать его организацию: пространство вычленяется из среды, специально проектируется и организовывается для достижения поставленных целей. Следовательно, пространство обладает свойствами управляемости и может характеризоваться как управленческая категория.

Но данный отличительный признак пространства должен быть дополнен рядом других семантических признаков. Среди них особым образом необходимо выделить область влияния организованного пространства школы, которое, как и любая территория, имеет свои границы.

К таким объективно ограничивающим пространство школы факторам прежде всего следует отнести:

- ценностные ограничения — морально-этические предписания, выступающие регуляторами жизни общества и человека;
- нормативные ограничения — законодательные и нормативные акты, регламентирующие пространство влияний школы, связанные с обеспечением единого образовательного пространства, защитой прав и т.д.;
- территориальные ограничения — границы влияния управленческих компетенций школы на другие пространства и среды жизнедеятельности человека (семья, двор, улица, группа и т.д.);

- возрастные и временные ограничения, сами за себя говорящие.

Вместе с тем имеются и субъективные, психологические факторы, ограничивающие пространство влияний школы — сам человек, который всегда, на неосознаваемом или осознаваемом уровнях, самостоятельно, а главное, избирательно определяет границы своего взаимодействия со средой своей жизнедеятельности.

Поэтому, какая бы образовательная среда как система внешних условий в школе ни создавалась, она будет нести в себе лишь потенциальные возможности, когда человек, будучи в ней только объектом воздействий, может лишь присутствовать: посещать занятия, выполнять задания, подчиняться требованиям и т.д. И это будет происходить до тех пор, пока в реализацию программ и планов школы активным образом не будет включён человек как субъект своего взаимодействия со средой своего образования.

Для этого необходимо обеспечить контакт, место встречи, пограничную зону взаимодействия образовательной среды школы со средой образования человека, в которой он не только присутствует, а прежде всего действует, образно говоря, осуществляет «огранку» себя как природного кристалла в драгоценность, т.е. обеспечивает превращение своих потенциальных возможностей в характер и реальные способности. А это во многом зависит от применения в пространстве школы тех или способов содействия развитию способностей человека к конструктивному взаимодействию с



самим собой и окружающей его действительностью.

Отсюда способы осуществления контактов человека с образовательной средой школы выстраиваются на основе соблюдения следующих критериев.

Они (способы) всегда должны:

а) отсчитываться от человека, от его потребностей и интересов [12];

б) проявляться в деятельности субъекта [5];

в) их действие должно быть системным, то есть непрерывным и не фрагментарным: выделять структуру среды полезно, но этого недостаточно для понимания её результирующего воздействия [13];

г) создаваемые ими ситуации выступают не как результат принуждения или насилия, а обеспечивают необходимый внутренний контроль над происходящим (я хочу, а не я должен). Контакт — явление развивающееся. Взрослея, человек учится получать поддержку не от других, а от самого себя, мобилизуя собственные психологические ресурсы [7];

д) быть направлены на поддержку определённых действий и стилей жизни, содержать в себе способ выделения и проявления индивидуальности, а также выбор [14].

Поэтому в качестве сквозных компонентов организации пространства взаимодействия человека и школы мы выделяем:

- аксиологический (ценностный) компонент организации взаимодействия, посредством которого достигаются цели обогащения (присвоения культуры) индивидуально-ценностно-

го пространства (компетентности) личности;

- познавательный (образно-знаковый) компонент, решающий задачи обогащения познавательной компетентности человека и тем самым расширяющий познавательное пространство возможностей человека;

- социально-регулирующий компонент, обеспечивающий расширение границ социального пространства (компетентностей) человека;

- компонент обогащения коммуникативного пространства (компетентностей) личности в общении с самим собой и другими (партнёрами, группами, движениями, партиями, объединениями, СМИ и т.д.);

- компонент формирования культуры потребления предметно-вещного мира, которая в отличие от потребительского отношения к жизни, расширяет ценностно-компетентное пространство взаимодействия с данной реальностью;

- компонент обогащения культуры взаимодействия с миром природы (внутренней и внешней), расширяющий психологическое пространство (компетентности) личности.

Интегратором такого построения пространства взаимодействия человека со средой выступает культура организации, выстроенная на соблюдении совокупного ряда принципов.

Принципы организации единого пространства взаимодействия. В предлагаемой нами модели принципы — это система действующая по соблюдению основных закономерностей, в нашем случае, успешной организации взаимодействия человека со средой

своего образования как субъекта и объекта своей индивидуности, личности и индивидуальности.

Кроме того, принципы в нашем случае определяют структуру и содержание программ организации управленческой деятельности, а также механизмы их осуществления.

Поэтому наряду с имеющимся в социальном управлении сводом правил, касающихся непосредственной организации деятельности руководителя (единоначалия и коллегиальности в принятии решений; единства воздействия; рационального подбора, подготовки, расстановки и использования кадров; гласности и т.д.), мы формулируем принципы как систему последовательных требований к разработке и осуществлению программы организации пространства взаимодействующего управления.

Принцип сообразности организации управленческих взаимодействий. Термин «сообразность», согласно В. Далу, означает «соответствие чего-то чему-то» [4]. Поэтому мы будем вести речь о соответствии программ взаимодействующего управления интегративным закономерностям:

а) природосообразности организации управленческих взаимодействий. Данный компонент призывает нас опираться на закономерности онтогенетического, возрастного, гетерохронного развития взрослеющего человека. Неслучайно в современных исследованиях проблемы отмечается актуальность изменения отношения современной педагогической практики к природосообразным методам и инструментам обучения. Так, А.М. Кушнер считает, что природо-

сообразность должна ориентировать на поиск опоры для конструирования теории, технологии или практики обучения в самом ребёнке, в его индивидуальных способностях и особенностях, обусловленных различными факторами — от врождённых задатков до влияния на него окружающей среды.

Следовательно, в программах интегративного управления средой образования мы, опираясь на компонент природосообразности организации управленческих действий, не только будем учитывать уникальную представленность природы человека, но и создавать условия, для того чтобы индивидно заложенная в нём программа успешно поддерживалась и реализовывалась.

Тем самым направим свои усилия на разрешение поставленной в своё время А.С. Макаренко важнейшей организационной задачи — создания метода, который, будучи общим и единым, в то же время даёт возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранить свою индивидуальность, идти вперед по линии своих наклонностей [6].

В связи с этим во все программы организации единого пространства взаимодействия человека и школы мы вводим в качестве обязательного условия предоставление права самостоятельного выбора темпа, стиля и уровня участия и выполнения программ совместного и индивидуального действия. Кроме того, во всех программах отражаются аспекты сохранения и укрепления здоровья (физического, психического, нравственного);

б) культуросообразности организации управленческих взаимодействий,



когда все программы осуществления интегративного управления средой образования в школе выстраиваются и осуществляются через призму культуры, высоких образцов её трансляции, включающих в себя:

- архитектурно-эстетическую и санитарно-гигиеническую организацию пространства школы (культура быта, питания и т.д.);
- содержательно-методическую организацию образовательного пространства школы (культура учебных занятий, планирования, контроля и т.д.);
- коммуникативную организацию образовательного пространства школы (культура общения, информационная культура, культура досуга и т.д.).

При этом важное значение придаётся формированию и обогащению культуры самоорганизации и расширения индивидуального пространства личности, когда демонстрируемые культурные образцы поведения и деятельности преобразуются в программы индивидуальной повседневной культуры человека.

Данные два ключевых компонента принципа сообразности организации управленческих взаимодействий интегративно входят и определяют эко-законно-целесообразность организации пространства взаимодействия человека и школы, которые трудно вычлениить и представить фрагментарно, так как они взаимно обуславливают и увязывают все составляющие организуемого пространства взаимодействия человека и школы.

Принцип содействия — который в организуемом пространстве совместного действия выполняет задачи

функционального и содержательного наполнения и обеспечения процессов и программ самоорганизации человека.

Так:

- информационно-аналитический функциональный компонент принципа содействия направлен на обеспечение процессов самопознания, самоопределения и самоанализа;
- мотивационно-целевой — на самомотивацию и самоцелеполагание;
- плано-прогностический — на самопрогнозирование, разработку индивидуальных программ, планов деятельности по достижению поставленных перед собою системой целей;
- организационно-исполнительский — на организацию и исполнение программ и планов самостоятельной деятельности;
- контрольно-диагностический — на самоконтроль и самодиагностику выполнения программ и планов самостоятельной деятельности;
- регулятивно-коррекционный — на саморегуляцию и самокоррекцию программ и планов самостоятельной деятельности.

Содержательное наполнение соблюдения принципа содействия будет представлено в следующей главе.

Принцип универсальной дифференциации — когда универсальность реализуется путём создания условий открытости, доступности, многообразия программ, предоставляемых человеку школой, а дифференциация осуществляется им самостоятельно, исходя не только из своих потребностей и желаний, но и с учётом предъявляемых ему требований. На основе соблюдения дан-

ного принципа формируется пространство ответственного выбора.

Как мы уже отмечали, умение делать выбор выступает в качестве интегративного жизненного умения любого человека. При этом необходимо научиться не просто выбирать, а осознавать свою ответственность за результаты принятого решения.

Не случайно в философском знании категория свободы рассматривается совместно с категорией необходимости, которая трактуется с позиции осознания человеком организации собственной жизни сообразно нравственным ценностям, нормам, правилам, принятым обществом (мораль, этика) и государством (законы).

Благодаря принятию данных установок в программы собственного взаимодействия с миром происходит расширение границ внутренней свободы человека, его индивидуального пространства, и, как правило, улучшаются показатели его здоровья (К.А. Абульханова-Славская, В.С. Мухина, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн, Т.И. Шамова и др.).

Постановка такой целевой задачи формирования и обогащения у взрослого человека культуры ответственного выбора (самоорганизации) возлагает на школу и, в первую очередь, на её руководителя ответственность за осуществляемый выбор программ, планов, методов организации пространства взаимодействия человека со средой своего образования. Об этом речь пойдёт в следующем параграфе.

Таким образом, предложенная нами модель организации интегративно-

го управления средой образования в школе содержит в себе в качестве неотъемлемых компонентов: субъект ↔ объект ↔ субъектную управленческую систему школы и субъект → объектную и одновременно объект → субъектную управленческую систему человека. В ней представлена структура организации продуктивного взаимодействия между управленческими системами школы и человека, в которой объектом совместного управления выступает среда образования человека; поставлена задача организации в пространстве управляющих влияний школы устойчивого развивающегося функционирования входящих в нее управленческих систем; обоснована необходимость соблюдения в пространстве школы управленческой закономерности развивающегося функционирования, когда функционирование, выполняющая задачи сбережения, сохранения, совершения и исполнения, не только динамически и адекватно реагирует на изменения, но и, руководствуясь ими, решает задачи развития. В свою очередь развитие, выступая результатом изменённого и обогащённого функционирования, одновременно становится средством (инструментом) для осуществления следующего шага развития, направленного на качественное обогащение системы функционирования. Итак, по восходящей интегративной линии восхождения — к управленческой «акме», как очередной покорённой вершине устойчивого развивающегося функционирования всех задействованных в данном процессе структур и уровней управления школой.



Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.
2. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной практике // Педагогика. 2003. № 10.
3. *Валлон А.* Факторы психического развития ребёнка / Пер. с фр. Л.И. Анцыферовой. М.: Просвещение, 1986.
4. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Русский язык, 1980. Т. 4.
5. *Кальюнди О.* Онтологические аспекты определения понятия среды // Человек и среда. Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусллава. Таллин, 1981.
6. *Макаренко А.С.* Сочинения в 7 т. 2-е изд. Т. 5. М.: Педагогика, 1958.
7. *Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008.
8. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998.
9. *Павлов И.П.* Мозг и психика: Изб. психол. тр. / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 317с.
10. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
11. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М., 1986.
12. *Райтвийр Т.О.* О различении среды // Психология и архитектура. Ч.1 / Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусллава. Таллин, 1983.
13. *Савченко М.Р.* К постановке средового эксперимента // Психология и архитектура. Ч.1 / Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусллава. Таллин, 1983.
14. *Frank K.A.* Social constructon of the Physial environment: The case of gender|| Sociological Focus. 1985. № 18 (2).