

УДК 37.07

Моисеев Александр Матвеевич

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

medvedik1@yandex.ru

КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ

Аннотация. В статье, развивающей обоснование разработки модели систем стратегического управления, автор раскрывает инвариантный компонентный состав систем внутришкольного управления, выделяет компоненты, которые должны входить в описание таких систем и предлагает свои трактовки сущности этих компонентов. В описания систем управления школами предлагается включать характеристики: управляемого объекта (школы) и его (ее) потребностей в управлении; субъекта, органов управления и их взаимодействия; ценностей, принципов, устремлений, целей управления; устройства (архитектоники системы с делением ее на подсистемы); типа и направленности управления, его системных качеств; «выходов», итогов, порождаемых системой (продукты управления, результаты, эффекты, последствия управления); содержания управленческой деятельности, функций системы, ролей управляющих; оргструктуры и форм управления; методов средств, инструментария, технологии управления; ресурсов управления, используемых системой; обстоятельств, в которых работает система (условия, контекст управления); порядка работы системы, ее функционирования (организационный механизм управления): построения системы; управления самой системой управления; изменений системы, ее развития, инноваций в управлении.

Ключевые слова: системы внутришкольного управления, компоненты систем, субъекты управления, функции управления, структура управления, механизм управления, результаты управления.

Для цитирования: Моисеев А.М. Компоненты систем управления школой. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 5. С.07-22.

Alexander M. Moiseev

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

medvedik1@yandex.ru

SCHOOL MANAGEMENT COMPONENTS

Abstract. The article is a logical continuation of the article «School management in the framework of the strategic approach: features of understanding the essence» and developing a rationale for developing a model of strategic management, the author reveals the invariant component structure of systems of intraschool management, identifies components that should be included in the description of such systems and offers its interpretation of the essence of these components. The descriptions of the systems of management of schools are encouraged to incorporate characteristics: the controlled object (the school) and his (her) needs in the management of, the subject, controls, and their interactions; values, principles, aspirations and management objectives; the device (architectonics of the system division into subsystems); the type and direction of management, its systemic qualities; "outputs", the outcome generated by the system (control products, results, effects, consequences, management); content management activities, system functions, roles of managers; organizational structure and management forms; methods, tools, instruments, and technology of management; resource management used by the system; the circumstances in which the system operates (terms, context management); the system operation, its functioning (organizational management mechanism): building systems; management of the management system; changes to the system, its development, innovations in management.

Key words: intraschool management systems, system components, management subjects, management functions, management structure, management mechanism, management results.

For citation: Moiseev A.M. School management components *Pedagogy: history, prospects*. 2019. Vol. 2. no. 5. PP. 07-22 (In Russ., abstr. in Engl.).

Данная статья автора продолжает цикл работ, обосновывающих разрабатываемую им перспективную модель системы стратегического управления общеобразовательной организацией.

Предыдущая статья цикла¹ была посвящена анализу понимания сущности внутришкольного управления в рамках методологии стратегического подхода и выявлению инвариантных характеристик управления, присущих всем системам управления школой, а значит – и управляющим системам стратегического типа.

Продолжая эту линию размышлений и моделируя состав системы стратегического управления школой, необходимо с достаточной полнотой отразить в описании системы все ее необходимые компоненты.

¹ Статья Моисеев А.М. Управления школой в рамках стратегического подхода: особенности понимания сущности. *Педагогика: история, перспективы*. 2019. Том. 2. № 4. С. 37 – 69.

Что же важно знать и понимать о составляющих систем управления?

Поиск ответа на этот вопрос, опирающийся на системно-деятельностное понимание управления, по нашему мнению, предполагает формулирование следующих конкретизирующих вопросов [см. также 1]:

- *Чем управляет система (организация – объект управления)?*
- *Каков этот объект, каковы его потребности в управлении?*
- *Каков образ объекта у системы управления?*
- *Кто управляет (субъект, органы, аппарат управления)?*
- *Как они (субъекты) взаимодействуют в системе управления?*
- *Каковы ценности, принципы, устремления, цели управления?*
- *Как устроена система (архитектоника, деление на крупные подсистемы).*
- *Каковы тип и направленность управления, его системные качества?*
- *Чем системы управления разными организациями отличаются друг от друга?*
- *Что производит система (продукты управления, результаты, эффекты, последствия управления)?*
- *Что делает система, из чего складывается ее работа (содержание управленческой деятельности, функции, роли управляющих)?*
- *Каковы организационная структура и формы управления?*
- *Как система решает свои задачи (методы, средства, инструментарий, технологии управления)?*
- *Что (кого?) система использует в своей работе (ресурсы управления)?*
- *В каких обстоятельствах работает система (условия, контекст управления)?*
- *Как работает, функционирует система (организационный механизм управления)?*
- *Как создается система (построение системы)?*
- *Как управляется система управления (метауправление)?*

Как изменяется, обновляется, совершенствуется и развивается система (изменения, инновации в управлении)?

Рассмотрим ряд важнейших компонентов систем управления школой более подробно.

Какой смысл вкладывается в понятие «субъект управления»?

Субъект управления – одно из важнейших понятий науки управления, служащее для обобщенного обозначения роли всех лиц или групп, коллегиальных органов, которые реально, осознанно и ответственно принимают на себя выполнение функций управления по отношению к управляемым объектам.

Таким образом, можно утверждать, что:

1) субъект управления – это не столько человек, люди с их индивидуально неповторимыми качествами (хотя эти качества всегда есть и очень важны для качества управления), сколько именно роль, особое функциональное отношение к объекту;

2) быть субъектом управления – это не столько должность, сколько реально выполняемая функция, обязанность, работа (с этой точки зрения, как ни странно, руководитель школы, устранившийся от принятия ответственных решений, оказывается субъектом управления в меньшей степени, чем рядовой работник школы, принимающий на себя реальные управленческие функции).

3) субъект управления – это ядро управляющей подсистемы школы, важнейшее звено в системе управления, наделенное функциями по осуществлению управленческого воздействия на объект управления. Одновременно субъект управления может рассматриваться и как объект управления для вышестоящего звена в структуре управления образованием.

4) целесообразно отличать собственно субъектов управления школой, причастных к разработке и принятию решений, от его участников, выполняющих только исполнительские функции. Если не забывать, что стратегическое управление включает в себя не только стратегическое планирование, но и реализацию стратегических планов, станет ясно, что в реализации стратегий жизнедеятельности школы могут принимать участие все члены школьного сообщества, все участники образовательного процесса и партнеры школы.

При более глубоком рассмотрении понятия «субъект управления» в качестве существенного признака субъекта управления выделяется наличие особого свойства – субъектности, которая рассматривается как высокая степень самостоятельности, сознательности и ответственности ее носителя, его готовность принимать на себя ответственность за некую деятельность и ее результаты (в данном случае – за управление школой).

С этой точки зрения признается, что формально существующий и назначенный на управленческую должность, но не обладающий свойством субъектности по отношению к своей управленческой деятельности сотрудник (или уполномоченный орган управления) не являются полноценными субъектами управления, и напротив – лица и органы, обладающие этим свойством, могут рассматриваться в качестве субъектов управления, даже если они не имеют соответствующих атрибутов управленческой должности.

Что понимается под функцией системы управления?

Термин «функция» (от лат. *functio* – исполнение) является многозначным термином:

1) часть, сторона, составляющая в живых и социальных организмах, функциональных системах; процесс, осуществление которого жизненно необходимо для его выживания, функционирования, развития; примером функции. (в единственном числе) в этом значении являются функции управления как функция социальных систем, социальных организаций, школы; функции (во множественном числе) предприятия, обособляющиеся в отдельные функциональные области (маркетинг, научные исследования, связи с общественностью, производство и т.п.); такие функции предопределяют и создают или используют необходимые для них органы, строение, структуру системы, процесс реализации функции и т.д.;

2) обязанность субъекта деятельности, организационной единицы, отдельного работника по отношению к организации, ее клиентам, другим контрагентам и партнерам; то, что они должны, обязаны сделать, выполнить, необходимая и постоянно выполняемая задача; состав функций в этом значении образует содержание деятельности, а выполнение функций – основу процесса ее осуществления; примером функции в этом значении являются функции любых подсистем школы, в том числе функции (во множественном числе) системы внутришкольного управления; функции в этом понимании также предшествуют структуре организации и технологиям организационной деятельности и предопределяет выбор их основных параметров (нарушение этой логики приводит ко многим де-

фектам управления); частные задачи управления выстраиваются путем конкретизации общих и конкретных функций управления;

3) ролевая, безличная позиция работника в организации (в отличие от его личностных характеристик); управляющих, которые слишком сливаются со своими функциями и теряют личностные свойства, называют (с отрицательным оценочным отношением) функционерами, бюрократами и т.д.;

4) полезная возможность функционирующей системы, то, что она «умеет делать»; функции в этом значении связаны с функциями во втором значении, но отличаются от них; их чаще и точнее называют функциональными возможностями системы (например – школы или системы управления);

5) часть функционального отношения, зависимая переменная (например, в высказывании «положительная мотивация труда является функцией вознаграждения»; здесь функция выступает как бы в роли закономерного последствия взаимодействия некоторых независимых переменных; с учетом повсеместной распространенности функциональных связей как типа связей в школьной организации и системе управления, функция в этом понимании также является значимым термином науки управления.

Для данной монографии ведущим является понимание функции в значениях 1 и 2 как составляющей функций системы стратегического управления школой.

Предполагается, что в рамках функций стратегического управления, понимаемых как действия, постоянно выполняемые системой, управляющим в реальных ситуациях и при определенной существующей стратегической повестке дня школы приходится ставить и решать конкретные *стратегические задачи*, которые в данном случае понимаются как элементы содержания стратегического управления, имеющие свои цели (образы результатов), действия, методы и средства выполнения.

Что понимается под методами, средствами, инструментарием системы управления школой?

При выполнении функций и задач управления школой управляющие системы используют различные способы и инструменты. Те из них, которые прошли широкую апробацию в практике, доказали свою эффективность при достижении определенных целей и приобрели поэтому характер принятой и одобряемой нормы деятельности, называют методами управления.

В теории и практике менеджмента представлено множество методов и методических инструментов.

Слабая методическая оснащенность систем управления и недостаточная оспособленность их субъектов, невладение на необходимом профессиональном уровне адекватными методами не позволяют системам управления эффективно выполнять свои функции и задачи.

Совокупность методов и средств управления, ориентированных на достижение определенных целей, может быть понята как технология управления, а совокупность исполнительских приемов, позволяющих субъектам управления использовать объективные преимущества и возможности технологий управления – как управленческая техника.

Что понимается под организационной структурой системы управления школой?

Под организационной структурой управления школой мы понимаем рациональную логику взаимосвязей и соподчиненности между подразделениями и отдельными должностями в системе управления, выполняющими функции управления или, другими словами, состав управляющей системы и связи между его элементами.

По своей направленности организационные структуры управления школой призваны содействовать оптимальному выполнению его функций за счет их продуманного распределения между исполняющими субъектами управления, должностями, органами управления, наделения этих субъектов полномочиями и ответственностью, ресурсами и установления порядка взаимодействия между ними.

При построении *организационной структуры управления* школой необходимо определять:

- ее элементный состав;
- функции, полномочия и ответственность каждого элемента; порядок их делегирования;
- уровни иерархии в системе, порядок подчинения и подотчетности;
- связи между компонентами; порядок рабочего взаимодействия, координации;
- ресурсное обеспечение элементов структуры для выполнения порученных функций.
- Организационная структура управления является:
 - отражением состава субъекта управления и связей между его элементами;
 - общей формой организации управленческой деятельности;
 - формой организации связей, отношений, взаимодействия субъектов управления;
 - формой распределения управленческих функций;
 - формой фиксации полномочий, прав, обязанностей.

Для стратегического управления школой используются в различных комбинациях многие известные в науке практике типы оргструктур: линейные, функциональные, штабные, дивизиональные, программно-целевые, проектные, матричные.

Что понимается под организационными формами управления школой?

Под такими формами понимается совокупность различных регулярных, относительно устойчивых и повторяющихся вариантов организации управленческого взаимодействия субъектов управления (формальных и неформальных, традиционных и новых, непосредственных и опосредованных), нацеленных при правильной постановке управления на оптимальную реализацию целей, направленности и содержания стратегического управления.

Любая единичная организационная форма имеет ряд ключевых переменных: состав участников, время и место проведения, частота и продолжительность, назначение, цели и задачи, ожидаемые продукты и результаты, виды и способы деятельности, распределение ролей, характер взаимодействия и общения участников, нормы взаимодействия и степень их жесткости, необходимые условия обстановки, требования к форме в целом и к ведущим и т.д.

Соответственно, любая организационная форма представляет собой специфическое сочетание, конфигурацию этих ключевых характеристик.

Что понимается под организационным механизмом управления школой?

Организационный механизм – важнейшая составляющая системы управления школой, определяющая конкретный порядок выполнения его функций в конкретной школе, то есть, сложившаяся естественным путем или в результате специальных усилий логическая последовательность и связь конкретных, осуществляемых в реальном времени действий конкретных субъектов этой системы и их взаимодействий между собой и с объектом управления при созданной организационной структуре, с использованием конкретных методов, средств, форм, ресурсов управления, направленных на достижение целей школы, подготовку принятие и реализацию решений.

Если реальный процесс управления школой можно понимать как воспроизведение, осуществление и развертывание соответствующего организационного механизма, как механизм в действии, то сам организационный механизм правомерно рассматривать как внутреннюю логику, идею этого процесса, ведущую к выстраиванию конфигурации компонентов системы управления именно таким, а не иным образом.

При этом различные организационные механизмы управления школой существенно различаются друг от друга по своему потенциалу и результатам, а общая результативность и качество системы такого управления определяется прежде всего именно качеством реализуемых организационных механизмов.

Организационный механизм определенным образом зависит от личностных характеристик субъектов, участвующих в его создании и реализации, но сложившись и став основой реального процесса, он приобретает надличностный характер.

Общий организационный механизм можно понимать как совокупность частных механизмов выполнения отдельных элементов логической структуры процесса управления, его отдельных функций. *Наибольшее значение для понимания оргмеханизма имеет фактический механизм принятия решений в школе.*

Организационный механизм может быть в разной степени осознан и осмыслен использующими его субъектами управления: при низком уровне осознанности он выступает как некие стихийно сложившиеся паттерны и порядки действий, при максимальном – выступает итогом специального системного проектирования и обоснования, с возможностью дальнейшей коррекции.

При отсутствии системного проектирования и развития управляющей системы оргмеханизм рождается как закрепление порядка сложившихся действий, как следование традиции и рекомендациям вышестоящих органов, а чаще всего при смешанном действии всех названных возможных вариантов его генезиса.

Декларируемый школой организационный механизм управления далеко не всегда совпадает с реальным (например, школа стремится в сообщениях для публики преувеличить демократический и коллегиальный характер этого механизма в то время, как на самом деле все важные решения принимаются авторитарно и единолично).

Сигналом к необходимости улучшения организационного механизма управления или его замены являются факты, говорящие о его низкой результативности, качестве и эффективности.

Что понимается под средой системы управления школой?

Под средой системы управления школой мы понимаем совокупность влияющих на нее и ее деятельность обстоятельств ситуационного контекста, в которых протекает деятельность этой системы, процессы управления.

Система и ее среда находятся в состоянии активного взаимодействия, при этом контекст может как способствовать успеху деятельности системы, так и создавать для нее определенные препятствия и риски, что побуждает субъектов системы уделять специальное внимание обогащению своей среды и обеспечению ее благоприятных для системы характеристик, связанных с организационной культурой, укладом жизни, организационным поведением сотрудников, психологическим климатом, настроениями в школьном сообществе.

Результаты управления [2]. Показатели успешности деятельности обычно так или иначе связаны с достигаемыми в ней *результатами*. Поэтому принципиально важно установить, что является результатами управления, каков их характер и где такие результаты могут быть обнаружены. Можно даже утверждать, что в нашей ситуации решение этого вопроса является наиболее важным и продвигающим вперед в понимании качества внутришкольного управления.

Словарь С.И. Ожегова трактует результат как «то, что получено в завершение какой-нибудь деятельности, работы, итог» [4]. Близкая к этому (но более живая и яркая) интерпретация этого слова предложена полтора века назад в словаре В.И. Даля: «Результат – следствие чего-либо, последствие, конечный вывод, итог, развязка, исход, конец дела» [5].

Данные словарные толкования, конечно, не заменяют собственно научной интерпретации слова «результат» как термина. Но эти определения вполне четко фиксируют то, что часто забывают и практики, и некоторые ученые: результат – реальный итог работы, ее последствие. Поэтому его желательно выявлять и учитывать полностью, видя в нем не только достижение или недостижение поставленных целей (как это часто бывает, а многие побочные эффекты остаются при этом вне наблюдения), но и всю полноту полученных итогов и последствий. Это особенно важно для тех видов деятельности, которые, как и управление, носят опосредованный характер и достигают своих результатов через деятельность других людей.

К сожалению, понятие о результатах внутришкольного управления, являющееся ключевым для постановки вопроса о его качестве, до сих пор разработано слабо. При этом на пути решения этого вопроса стоит определенный барьер, который мешает увидеть реальные результаты управления. В основе этого познавательного барьера лежат вполне правильные, обоснованные и бесспорные утверждения, поддерживаемые авторитетом управленческой науки.

Сформулируем эти утверждения: «Система внутришкольного управления служит интересам школы, следовательно оценка ее успешности должна осуществляться не по показателям системы управления, а по результатам самой школы как управляемого объекта».

В.В. Гончаров, известный специалист по управлению, автор книги «Важнейшие критерии результативности управления» начинает свою работу словами: «Оценка результативности управления фирмами не может ограничиваться оценкой самой по себе управленческой деятельности, поскольку основным критерием этой оценки является результативная деятельность самих фирм» [6 С. 3].

Бесспорными в такого рода высказываниях и их смысловой основе следует признать то, что:

1. управление не самоцель, а функция организации, значит его результаты следует соотносить с успехом управляемого объекта;
2. результаты систем управления и управленческой деятельности в конечном счете проявляются в результатах деятельности организации (в нашем варианте – школьной организации);
3. оценка управления не может и не должна проводиться в отрыве от результатов управляемого объекта.

Однако далеко не бесспорным и не обоснованным, на наш взгляд, является вывод, который явно или неосознанно делается из утверждений о нацеленности управления на конечные результаты, обеспечивающие общую успешность и процветание организации, в образовательной практике и научных текстах.

Имеется в виду вывод о том, что:

1. результаты управления, якобы тождественны, равны результатам школы и выявив результаты школы, мы тем самым уже и оцениваем управление;
2. оценка систем управления должна производиться только на основе оценки полученных результатов жизнедеятельности школы.

С такими соображениями, высказываются ли они явно или «по умолчанию» кладутся в основу анализа управления, нельзя согласиться ни с научной, ни в практически-прагматической точек зрения и вот почему.

Первое. Правильную констатацию необходимости соотносить результаты собственно управления с результатами школы и не оценивать управление только по его собственным показателям подменяют неверным и не вытекающим отсюда положением о том, что оценкой самой системы управления и поиском ее прямых результатов и продуктов не следует заниматься вообще.

Второе. Такие умозаключения необоснованно лишают системы управления и управленческую деятельность права на собственные значимые результаты, на собственный специфический, никем и ничем незаменимый вклад в успех или неудачу школы.

Третье. При таком подходе выявить влияние системы управления на результаты школы, отделить его от влияний и вкладов других подсистем школы, а значит и сколько-нибудь точно оценить непосредственно вклад внутришкольного управления не представляется возможным.

При этом надо учитывать и особенности школы, и внутришкольного управления: в школе вообще достаточно сложно выявить точные общие результаты жизнедеятельности, а также вклад в них системы управления (по сравнению с промышленными рыночными структурами, результаты деятельности которых выявляются с большой точностью и объективностью по множеству показателей в статике и динамике, что существенно облегчает оценку и фирмы как организации, и менеджмента, системы управления).

Поэтому, на наш взгляд, оценка конечных результатов школы необходима, но еще не достаточна для оценки результатов системы внутришкольного управления.

Какова логика взаимосвязей между компонентами управляющей системы?

Рассматривая отдельные компоненты системы управления, нельзя забывать, что в системе главное – ее целостность, разумные связи между элементами.

Поэтому при описании системы стратегического управления важно обеспечить сквозное движение системообразующих ценностей, целей, системных качеств по всем компонентам системы, которые таким образом должны выступить в качестве носителей функциональных возможностей системы, ее потенциала.

Связи идут прежде всего по оси: ценности – цели – свойства – функции – средства – условия – результаты. При рассмотрении каждого компонента системы его главные свойства должны быть обеспечены целеустремленным подчинением главному всех элементов, частей, составляющих.

Подсистемы в системах управления. Компоненты системы управления по отдельности друг от друга не могут обеспечить реализацию системных качеств управления. Это заставляет нас задуматься о том, чтобы разделить целостную систему внутришкольного управления не только на элементы, но и на подсистемы, в рамках каждой из которой есть все компоненты управления и связи между ними.

Подсистемы управления могут быть выделены проектировщиками и разработчиками по разным основаниям, исходя из тех задач, которые они перед собой ставят и, конечно, с учетом реальной природы управления.

Если положить в основу *основные виды управленческих действий*, в системе управления будут выделены крупные подсистемы планирования, организации, руководства и контроля.

По уровню решаемых задач выделяются подсистемы стратегического, тактического и оперативного управления.

По объектам могут быть выделены подсистемы управления функционированием и развитием школы; подсистемы управления образовательным процессом, обеспечением; всеми функциональными областями школьной организации.

Очень крупными подсистемами школьного управления являются подсистемы, соответствующие *двум контурам* управления: подсистемы управления школой и управления системой управления (метауправления).

Правоммерно различать *подсистему реализации управленческих действий и подсистему их внутреннего субъектного обеспечения*.

Кроме того, возможно выделить подсистему обычного, штатного, регулярного управления и подсистему решения нестандартных, экстремальных задач и т.д.

Каждое из таких делений позволяет выделить какие-то важные акценты в управлении и в то же время позволяет избежать повторов, дублирования.

Структура реально существующих подсистем системы управления с разумно построенными связями и приоритетами образует архитектуру данной системы управления, характеризуют ее сущность и специфику, ее индивидуальность и во многом определяют еще одну сущностную характеристику системы управления – принцип ее действия.

Понятие «тип управления».

С учетом важности вопроса и новизны понятия о типах управления школой рассмотрим это понятие достаточно подробно. Анализ существующей научной литературы об управлении показывает, что осознание многообразия особенных, качественно различных вариантов и моделей управленческой деятельности и управляющих систем происходит далеко не сразу, а применительно к управлению в сфере образования вообще только начинает осознаваться учеными и практика-

Это проявляется, в частности, в несформированности понятий и представлений о разных типах управления и попытках улучшить несуществующее в природе «управление вообще», не предъявляя конкретных требований к его качеству, то есть совокупности важнейших свойств, обеспечивающих общую способность управления удовлетворить предъявляемые ему актуальные и перспективные, известные или предполагаемые потребности (объекта управления, социума, членов организации и т.д.).

Это отчасти можно объяснить такими обстоятельствами как отставание управленческой науки в разработке необходимых научных понятий, а также сложившаяся у управленцев-практиков в прежние годы привычка к единообразному восприятию управления (в условиях заданного сверху единообразия и унификации школы как объекта управления) и связанная с этим невосприимчивость и несформированность модельного, многовариантного управленческого мышления, недостаточное внимание к качеству вообще и качеству управления – в общности.

Приходится констатировать наличие неустраненного до сих пор серьезного противоречия между важностью (для упорядоченного описания и научного объяснения управления школой и для совершенствования практики управления) вопросов о типологии управления общеобразовательными учреждениями, о типах школьных управляющих систем, с одной стороны и – недостаточной разработанностью этого вопроса в науке и практически полной неосвоенностью его практикой – с другой.

В то же время надо отметить, что в последние годы ученые не только подошли к пониманию необходимости разработки качественно различных типов и моделей управления, но и создали необходимые конкретные предпосылки и заделы для создания новых типов управления.

С точки зрения развития науки и практики управления переход от «управления вообще» – к множеству разных типовых моделей управления мы рассматриваем как очень важное достижение и одно из оснований современного управленческого мышления.

Соответственно, постановку вопроса о разных типах управления школами и переход к их обоснованию мы рассматриваем как важное свидетельство нового, возросшего уровня зрелости и возможностей молодой науки управления образованием.

На основании проведенного нами анализа представлений различных научных дисциплин о концепте «тип» мы предлагаем следующее *рабочее определение понятия «тип управления школой*: «Тип управления – единица классификационного деления имеющихся или возможных концепций и практик управления, характеризующаяся набором специфических (типобразующих) черт и характеристик».

Это определение предполагает, что может существовать некоторое множество разных *конкретных, особенных типов управления*. При этом конкретный, отдельно взятый тип управления – это целостная совокупность качественно своеобразных, характерных, устойчиво проявляющихся и взаимосвязанных свойств и признаков управляющих систем и их управленческой деятельности, отражающих реальное многообразие требований к ним, задач и условий их деятельности и

обуславливающих значимые различия их функциональных возможностей и полезных результатов.

В данном определении конкретный тип управления школой рассматривается как нечто, принадлежащее к категории «*особенного*», и тем самым – как нечто отличное и от «систем управления вообще» (*всеобщее*), и от неповторимых, уникальных систем управления отдельными конкретными образовательными учреждениями (*единичное*).

Кроме того, слово «тип» (как и в других отраслях) несет в себе и значение *некоторого образца, общей – типовой модели* для единичных управляющих систем и их деятельности.

Понятие «тип управления» в ряде ситуаций может рассматриваться как синонимичное или, по крайней мере, близкое по значению с понятиями «характер управления» (определенный, особенный характер управления), «подход к управлению» (определенный, особенный подход к управлению), «модель управления» (определенная, особенная модель управления), «вариант управления» и т.п.

Важно подчеркнуть, что введение понятия о типах внутришкольного управления имеет не только научное, но и практическое значение, привлекая внимание к вопросам *качества управления*, ориентируя субъектов управления на осмысление реальных свойств и характеристик создаваемых и эксплуатируемых ими систем, их способность или неспособность адекватно и своевременно отвечать на имеющиеся и предполагаемые требования; на понимание связей между главными свойствами, функциональными возможностями определенного типа управления и обеспечивающими их характеристиками системы внутришкольного управления (без чего невозможна управленческая рефлексия, без развития которой в свою очередь не приходится рассчитывать на осмысленное улучшение, совершенствование существующей практики).

Анализ опыта действующих систем внутришкольного управления доказывает, что такая ориентация пока встречается чрезвычайно редко.

Что надо знать о типах управления? [3].

Работа с понятием «тип управления» приводит нас к необходимости сформулировать некоторые *аксиомы и постулаты*, характеризующие типы управления безотносительно к различию их основных свойств.

– Тип управления является реальностью особого рода: не будучи фикцией или чистой выдумкой изобретательного человеческого разума, разные типы управления вместе с тем наблюдаемы, распознаваемы, уловимы и различимы с большим трудом, чем скажем, разные типы представителей животного мира или типы технических устройств. В процессе их описания, сопоставления и особенно – в ходе отнесения разных реальных систем к тем или иным типам, возникает довольно много субъективного, сложно доказуемого.

– Любой тип управления характеризуется широким множеством свойств, среди которых целесообразно выделять *основные («заглавные», доминирующие, типобразующие)* и *дополнительные, сопутствующие, подчиненные* свойства.

– Типообразующие свойства систем управления школой могут быть предложены на основе обобщения эмпирических данных или выведены теоретически,

но в любом случае важно обоснование полезности, необходимости и доминирования именно этих свойств управления.

– Любой тип управления не сводится к какой-то единственной, пусть даже очень важной характеристике и не может быть исчерпывающе описан только с ее помощью.

– К определенному типу управления школой может принадлежать *некоторое множество* реальных индивидуальных школьных управляющих систем, для которых основные характеристики данного типа управления приобретают роль некоторого образца, типовой модели.

– Могут быть выделены *простые и сложные типы управления*. Простые типы конструируются на основе какого-то одного свойства управления, сложные – на основе комбинации нескольких свойств (при условии, что они совместимы друг с другом). Так, на базе комбинации в единое целое ряда относительно простых типов управления могут быть построены сложные типы управления, способные сочетать преимущества своих составляющих (например, модель системно-целевого управления развитием школы, предложенная В.С. Лазаревым в книге «Управление развитием школы», сочетает преимущества управления по целям и интеграции действий всех участников совместной деятельности в школе). *С этой точки зрения интересующее нас стратегическое управление, несомненно, также относится к сложным типам управления [7].*

– Конкретные свойства и характеристики управления могут приобретать существенно различную роль и значение, «попадая» в состав разных сложных типов управления, имеющих разные доминирующие свойства (что выступает как проявление известных закономерностей системного понимания действительности).

– Одни и те же значимые свойства управления могут быть доминирующими в одних типах и моделях управления и сопутствующими, подчиненными – в других.

– Выделение новых типов управления связано с осмыслением возросшей значимости определенных свойств управления, которые начинают рассматриваться как системо- и типобразующие. Как правило, становление определенных типов управления связано со стремлением управления противостоять неким негативным проявлениям практики управления (и их научным основаниям, если таковые имеются), которые рассматриваются как *антиподы утверждаемого позитивного свойства*. Так, целевое управление противопоставляется нецелевому, ориентированному только на процесс без преследования конкретных определенных целей; интегрирующее управление – несистемному; партисипативное (основанное на участии в принятии и реализации важных решений всех членов организации) и коллегиальное управление – административному и келейному; развивающее и созидательное управление – только охранительному или разрушительному и т.п. Соответственно, *стратегическое управление так же противопоставлено нестратегическому, не смешивается с тактическим и оперативным управлением.*

– Моделирование типов управления может осуществляться разными путями, например: а) путем *индуктивного обобщения* свойств реально наблюдаемых

единичных систем управления (от единичного к особенному); б) *дедуктивным путем* – через конкретизацию и спецификацию общих и инвариантных свойств, присущих любым системам управления (от всеобщего к особенному); в) *«встречным путем»*, при котором тип управления моделируется на основе сочетания путей а) и б).

– Реальные системы управления школой могут быть оценены с точки зрения принадлежности к тому или иному типу, наличия и интенсивности проявления свойственных ему качественных особенностей. В то же время важно учитывать, что обнаружение в практике управляющих систем и вариантов управленческой деятельности, абсолютно соответствующих характеристикам так называемых *«чистых типов»* управления, представляется весьма проблематичным. В большинстве случаев реальные управляющие системы имеют черты, присущие разным типам управления (что не исключает возможности выявления основных, доминирующих свойств).

– Устойчивость и надежность проявления в управленческой деятельности ключевых характеристик определенного типа управления *обеспечивается и гарантируется за счет управляющей системы*, в которой функции, организационные структуры и технологии управления сознательно «настраиваются» на обеспечение этих ключевых характеристик, выступают как носители и гаранты соответствующих функциональных возможностей.

– Разные типы управления (и их концептуальные основы) могут отличаться друг от друга не только (а зачастую – и не столько) некоторыми конкретными свойствами и проявлениями, но и своими базовыми основаниями, особым взглядом на объект управления, на природу и назначение самого управления. Такое новое управленческое видение (разрабатываемое в рамках и в интересах проектирования конкретных типов управления) может затем усваиваться другими типами управления и внести вклад в развитие и обогащение общей управленческой картины действительности. *Сказанное весьма характерно именно для стратегического управления, которое привносит с собой новый взгляд на школу как объект управления.*

– Концепции, описывающие и обосновывающие особые типы управления школами, должны включать в себя раскрытие собственных оснований, а также ключевых характеристик управленческой деятельности и осуществляющей ее управляющей системы (что в данном пособии и делается применительно к стратегическому управлению).

– Авторы, предлагающие и обосновывающие различные особые типы управления (в том числе – внутришкольного), могут исходить из различных представлений о степени научной и практической новизны, радикальности и революционности своих предложений. В некоторых случаях имеются *претензии на создание управления принципиально нового типа* (по аналогии с известной в прежние годы из учебников истории «партией нового типа»). Такие претензии нередко оказываются следствием плохого знания истории и нынешнего состояния управленческой науки и практики, а также демонстрируют стремление к саморекламе, вполне объяснимое в условиях рыночных отношений).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Проектирование систем внутришкольного управления: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под ред. А.М.Моисеева. – М.: Изд-во Педагогического общества России, 2001.
2. Моисеев А.М. Качество управления школой. Каким оно должно быть – М.: Сентябрь, 2001. С. 92 и далее.
3. Моисеев А.М. Стратегическое управление школой: Вопросы и ответы: Монографическое практико-ориентированное научно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций в двух томах // под ред. О.М. Моисеевой – М.: АСОУ, 2014. Том 1. С. 89 и далее.
4. Словарь С.И. Ожегова
5. Словарь В.И. Даля
6. Гончаров В.В. Важнейшие критерии результативности управления – М.: МНИИПУ, 1998, С.3
7. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М.Поташника, В.С.Лазарева. — М.:Новая школа, 1995 — 464 с.

REFERENCES

1. Design of systems of intraschool management: A manual for the heads of educational institutions and territorial educational systems. Ed. A.M. Moiseeva. M.: Publishing House of the Pedagogical Society of Russia, 2001.
2. Moiseev A.M. The quality of school management. What should it be. M.: September, 2001, P. 92 onwards.
3. Moiseev A.M. Strategic management of the school: Questions and answers: Monograph practice-oriented scientific and methodological manual for managers of educational organizations in two volumes. Ed. O.M. Moiseeva. M. : ASOU, 2014. Volume 1. P. 89 ff.
4. Dictionary of S. I. Ozhegov
5. Dictionary of V. I. Dalia
6. Goncharov V. V. The most Important criteria for the effectiveness of management. Moscow: MNIIPU, 1998, P. 3
7. School Development Management: A Handbook for Heads of Educational Institutions / Ed. M.M.Potashnik, V.S. Lazarev. - M.: New School, 1995 - 464 p.

Информация об авторе: Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

г. Москва, Россия

SPIN-kod: 7031-7365

ORCID iD: 0000-0003-0332-1259

medvedik1@yandex.ru

Поступила: 07.09.2019

После доработки: 21.10.2019

Принята к публикации: 27.10.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Alexander M. Moiseev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Institute of System Projects of the SJSC of Moscow State Educational Institution of Moscow «Moscow City Pedagogical University»

Moscow, Russia

SPIN-kod: 7031-7365

ORCID iD: 0000-0003-0332-1259

medvedik1@yandex.ru

The paper was submitted: 07.09.2019

Received after reworking: 21.10.2019

Accepted for publication: 27.10.2019

The author have read and approved the final manuscript.