

**Никифоров Артем Игоревич**

аспирант кафедры философии и социологии  
Калужского государственного университета  
имени К.Э. Циолковского

**КОММУНИКАЦИЯ  
КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ  
ШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

**Nikiforov Artyom Igorevich**

PhD student,  
Philosophy and Social Science Department,  
Kaluga State University

**COMMUNICATION AS THE BASIS  
OF SCHOOL MANAGEMENT  
IN THE CONDITIONS OF  
INCLUSION**

**Аннотация:**

*В данной статье, поднимающей проблему инклюзивного образования в рамках российских общеобразовательных школ, обосновывается необходимость развития коммуникационного пространства школьных организаций. Освещая эти процессы, автор обращается к мировому опыту управления образовательными структурами, подходящему и для российских школ инклюзивного образования, и выявляет, что широкую структуру профессиональных коммуникаций можно обеспечить только в рамках определенных управленческих моделей школьных организаций.*

**Ключевые слова:**

*инклюзивное образование, квалификация, индивидуальные ресурсы, социальный ресурс, коммуникация, смешанно-коллегиальная модель школы.*

**Summary:**

*The article discusses a problem of inclusive education in the Russian comprehensive schools. The author justifies the need of communication space development in high schools. Covering these processes, the author addresses to the international experience of educational institution management suitable for the Russian schools of inclusive education as well. The research has found that the wide structure of professional communications can be supported in the framework of certain school management models only.*

**Keywords:**

*inclusive education, qualification, individual resources, social resource, communication, mixed-collegial model of school.*

Как известно, в последнее время в России весьма популярна идея инклюзивного образования – совместного обучения в обычной общеобразовательной школе детей, принадлежащих к категории ослабленных социальных групп (детей с ограниченным валеологическим потенциалом), и детей, не имеющих каких-либо ограничений в развитии. О необходимости внедрения подобной концепции нам говорят СМИ, об этом пишут на страницах научной периодики и т. п.

В основе «фундамента» этой концепции лежит идеология, исключая дискриминацию любого рода, обеспечивающая паритетное отношение ко всем детям, но создающая особое пространство для детей, имеющих невыгодные стартовые позиции в обществе [1, с. 618]. Основной принцип этой практики сводится к тому, что дирекция и педагоги образовательных учреждений принимают всех детей, независимо от их валеологического, когнитивного и прочего развития, и на основе соответствующих приемов организуют для них пространство, отвечающее их потребностям [2, с. 172].

Школы инклюзивного образования в этом смысле должны быть нацелены на выполнение несколько иной миссии, чем та, что чаще всего признается обычными школами. Их задача сводится к тому, чтобы дать всем детям возможность максимально активного участия в группе (коллективе), обеспечивая наиболее полное их взаимодействие, сотрудничество, взаимопомощь и т. д. Для этого необходимо, чтобы дирекция и учителя: 1) принимали детей с невыгодными стартовыми позициями «как любых других детей в классе»; 2) обязательно включали их в те же виды работ, что и других детей (хотя, возможно, необходима разная постановка целей); 3) включали этих детей в коллегиальные формы обучения и решения задач, а также использовали другие всевозможные комбинации коллективного участия, например игры, совместные проекты и пр. [3, с. 102].

Поскольку учителям необходимо привить детям навык коллективной (групповой) работы, они должны обладать высокой квалификацией. Ведь, как известно, качество любой школьной системы определяется качеством преподавания работающих в ней учителей. И вроде бы все предельно ясно: основополагающим аспектом является компетенция каждого конкретного специалиста, работающего в школе, а государство и образовательные учреждения делают много для повышения уровня профессиональной подготовки специалистов народного образования по части обучения особых детей: отправляют на курсы повышения квалификации, организуют соответствующие процессы на базе учреждений и т. д., однако, очевидно, этого недостаточно для создания инклюзивного образовательного пространства.

Внедрение совместного (инклюзивного) образования в общеобразовательное учреждение – весьма и весьма многогранный процесс, требующий решения огромного перечня вопросов, относящихся к области не только педагогики, но и психологии, экономики и т. д. Рассматривать этот процесс во всей полноте не могут ни менеджеры, ни прочие специалисты в школе, так как каждый из них зачастую специализируется только в одной области. Проще говоря, адекватно реагировать на обозначенный вызов реальности они способны лишь в «зоне своей ответственности».

В этом смысле вполне очевидно: решить проблему инклюзивного образования только лишь за счет развития ресурсов индивидуальных, то есть за счет переподготовки и повышения квалификации профессионального педагогического сообщества, вряд ли удастся; возможно, поэтому необходимо задуматься о развитии ресурса социального, то есть способности людей объединяться ради выполнения общей миссии. Необходима структура, в которой учителя имели бы постоянный доступ к знаниям (какие приемы работают, а какие малоэффективны) и идеям друг друга.

Учитывая сложность «миссии», которую приходится выполнять учителю в классе, вполне понятно, что механизм помощи не может быть основан на принципе «свободного соединения», когда наличие контактов зависит от добровольного желания отдельных организованных единиц (учителей или менеджеров). Необходима институциональная, постоянно действующая широкая структура профессиональных коммуникаций, позволяющая учителям решать действительно важные проблемы друг друга (а не те, что обязывают решать в вышестоящих инстанциях) [4, с. 7].

Если обратиться к трудам Г. Минцберга и на основе этой «базы» созданному и изданному в России труду голландских ученых Э. Маркса, Л. де Калувэ и М. Петри «Развитие школы: модели и изменения», можно выяснить: широкой структурой профессиональных консультаций располагают только определенные управленческо-образовательные модели школьных организаций, в частности смешанно-коллегиальная модель школы.

Типичным для школ такой модельной категории является функционирование горизонтально-консультационных структур. Преподаватели различных предметных областей объединяются в группы и в значительной мере самостоятельно организуют свое пространство [5, с. 203]. В терминах Г. Минцберга коллегиальную организацию стоит рассматривать как профессиональную организацию с некоторыми адхократическими характеристиками. Важнейшим механизмом координации здесь является мощная структура консультаций, охватывающая всю школу, причем особенно сильно она развита внутри предметных комитетов. Предметом контактов между специалистами внутри комитета является улучшение и развитие приемов и техник работы с группами гетерогенных способностей. В такой школе верят, что способности детей в среднем одинаковы, они могут варьироваться, но несущественно. Поэтому все дети могут усвоить полный объем предлагаемого материала. Основной девиз этой школы – «Всем детям дать все!».

Эта идея на практике находит свое воплощение следующим образом: учебный материал по некоторым дисциплинам, например математике, иностранному языку и т. д., разделяется на несколько периодов изучения. В начале работа учащихся ведется на основе базового учебного курса. Когда же этот отрезок пути пройден, с помощью тестов выясняется, насколько успешно дети усвоили материал. Основываясь на этих результатах, ученикам, успешно усвоившим базовую программу, предлагается дополнительный материал. Тем же детям, которые не смогли этого сделать, предлагается несколько откорректированный материал или задание. В «коррекционный», или «дополнительный» период дети работают по различным заданиям индивидуально либо в группе [6, с. 76]. Преподаватель в такой школе не может поставить ученику или группе учащихся с ограниченными возможностями неудовлетворительные оценки и перейти к следующей теме (как это часто бывает в российских школах), поскольку класс будет изучать новую базовую единицу учебного курса только в том случае, если все учащиеся благополучно усвоят предыдущий материал.

Чтобы это произошло (т. е. все усвоили), учителя должны быть действительно хорошими специалистами не только по части предметного преподавания, но и, кроме прочего, по части организации групповой работы и сотрудничества в классе. Им необходимо использовать «сильную часть» класса для помощи «слабым». Приобрести подобные навыки и, что самое главное, желание ими воспользоваться на практике учителям помогают не столько курсы повышения квалификации, сколько предметные комитеты внутри самой школы, где существует хорошо развитая система профессиональных контактов.

Надо сказать, что в подобных школах имеются не только предметные, но межпредметные комитеты. Это дает возможность учителям одновременно входить в состав нескольких отделений, что способствует установлению равных взаимоотношений между ними. Таким образом, статус предметных комитетов сильно возрастает: именно они превращаются в основную структуру школы. Это значит, что ключевые инициативы в нововведениях исходят именно от комитетов и решения, принимаемые комитетами, становятся определяющими для всей организации. Соответственно, дирекция школы выступает не столько в роли «проводника указаний сверху», сколько

в роли главного организатора решений предметных комитетов, призванных отражать потребности тех или групп преподавателей.

Работа со смешанными (инклюзивными) группами ставит учителей в крайне непростую ситуацию; менеджмент в школе, таким образом, ориентирован на решение их реальных проблем. Так, из числа координаторов предметных отделений формируется комитет, куда входят также директор и его заместители, и для достижения консенсуса члены комитета прибегают к консультациям. Следовательно, коллегиальный характер организации отражается на ее управленческой структуре, поскольку ответственность возложена на всех, кто в той или иной степени выполняет менеджерские функции [7, с. 43].

Надо сказать, что в школе коллегиальной организации может возникнуть широкий набор различных консультационных образований, однако все они будут иметь схожие признаки:

1) важнейшим механизмом связи будет являться широкая структура профессиональных коммуникаций, обеспечивающая поток необходимой информации, на основании которой принимаются соответствующие решения;

2) принцип выработки решений – консенсус, благодаря которому каждый специалист в школе не только в целом согласен с принимаемым решением, но и, главное, готов взять на себя ответственность за его последствия;

3) высшим органом, вырабатывающим стратегию в школе, выступает собрание, в котором принимают участие председатели предметных комитетов, директор и его заместители.

Эти признаки в своей совокупности позволяют говорить о типе структуры, в которой очень тщательно прорабатываются все процедуры принятия решений. Механизм «дверной скобы», состоящей из связи между различными частями в школе (вертикальными и горизонтальными), плюс принцип выработки решений, основанный на консенсусе, – это ядро организации, где каждый член информирован обо всех важнейших процессах в школе.

Таким образом, совсем не трудно понять, что коллегиальная организация может обладать большой способностью сотрудничества между специалистами, поскольку в ней существует довольно-таки сильный обмен информацией как в среде самих учителей, так и между учителями и менеджментом. Это вполне понятно, поскольку школы подобного типа были бы просто не в состоянии выполнить свои обязательства перед государством и учащимися без создания особой атмосферы сотрудничества как на уровне педагогов, так и между преподавателями и администрацией школы. В этом смысле именно крайне непростое положение, в котором находятся преподаватели в «смешанных» группах, заставляет как их, так и менеджмент задумываться о выработке соответствующих механизмов согласования различных мнений и интересов в школе.

Безусловно, школа подобной организации – вовсе не панацея в плане востребованности в ней атмосферы коллективизма и взаимопомощи как в отношениях персонала, так и между педагогами и учащимися. Однако, как представляется, она может рассматриваться как первый шаг на пути к обеспечению этих процессов.

#### **Ссылки:**

1. Сорокоумова С.Н. Организация инклюзивного обучения в условиях модернизации образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2 (3). С. 618–620.
2. Кириллова М.И. К вопросу подготовки специалистов по организации и управлению инклюзивным образованием // Вестник науки ТГУ. 2012. № 1 (8). С. 171–173.
3. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100–106.
4. Уланов В.В. Логика управления школой (продолжение) // Директор школы. 1996. № 6. С. 3–10.
5. Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство / под ред. П. Карстанье и К. Ушакова. М., 1995. 336 с.
6. Калуве Л. де, Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / пер. с англ. под ред. А.К. Зайцева. Калуга, 1993. 240 с.
7. Там же.

#### **References:**

1. Sorokoumova, SN 2011, 'Organization of inclusive education in the modernization of education', *Bulletin of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, vol. 13, no. 2 (3), p. 618-620.
2. Kirillova, MI 2012, 'On the issue of training in organization and management of inclusive education', *Herald of TSU Science*, no. 1 (8), p. 171-173.
3. Yarskaia-Smirnova, ER & Loshakova, II 2003, 'Inclusive education of children with disabilities', *Sociological researches*, no. 5, p. 100-106.
4. Ulanov, VV 1996, 'The logic of school management (continued)', *Director of the school*, no. 6, p. 3-10.
5. Carstanjen, P and Ushakov, K (ed.) 1995, *Management in Education: Challenges and Approaches. Practical Guide*, Moscow, 336 p.
6. Kaluve, L de, Marx, E & Petri, M 1993, *School development: models and change*, Kaluga, 240 p.
7. Kaluve, L de, Marx, E & Petri, M 1993, *School development: models and change*, Kaluga, 240 p.