

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ  
АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

А. М. Моисеев

## СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ: ВОПРОСЫ И ОТВЕТЫ

Монографическое практико-ориентированное  
научно-методическое пособие  
для руководителей образовательных организаций  
В двух томах

Т о м 1

Под редакцией О. М. Моисеевой

АСОУ  
2014

УДК 371  
ББК 74.204  
М 74

**Моисеев А. М.**

М 74 Стратегическое управление школой: вопросы и ответы : монографическое практико-ориентированное научно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций : в 2 т. / А. М. Моисеев; под ред. О. М. Моисеевой. – М. : АСОУ, 2014. – Т. 1. – 308 с.

ISBN 978-5-91543-129-3

Монографическое практико-ориентированное научно-методическое пособие в форме вопросов и ответов представляет широкую картину современного состояния теории и практики стратегического управления школой и рекомендации по ее совершенствованию в условиях реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» и проектов модернизации региональных систем общего образования.

Рекомендуется руководителям образовательных организаций, представителям органов государственно-общественного управления школой, исследователям-специалистам в области теории управления образованием, преподавателям, работникам системы повышения квалификации управленческих кадров образования, аспирантам, консультантам по управлению, руководителям и специалистам региональных и муниципальных органов управления образованием.

УДК 371  
ББК 74.204

ISBN 978-5-91543-129-3

© Моисеев А. М., текст, 2014  
© Моисеева О.М., ред., 2014  
© АСОУ, 2014

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	4
<b>Глава 1.</b> Стратегический менеджмент и стратегическое управление: сущность, происхождение и назначение .....	11
<b>Глава 2.</b> Стратегическое управление и школа .....	59
<b>Глава 3.</b> Школа как объект стратегического управления. Особенности стратегического управления школой .....	144
<b>Глава 4.</b> Процесс, результаты и качество стратегического управления школой .....	198
<b>Глава 5.</b> Система стратегического управления школой: сущность и ключевые характеристики .....	233

## ВВЕДЕНИЕ

Уважаемые читатели! Вашему вниманию предлагается новая книга об одном из современных подходов к управлению общеобразовательными школами – о стратегическом управлении.

Слово «школа», как мы знаем, может выступать как собирательное, служащее для обозначения всей системы общего образования (например, в словосочетании «российская школа на современном этапе развития»), так и вполне конкретное – для обозначения отдельно взятой общеобразовательной организации – конкретной школы с номером и адресом.

Подчеркнем поэтому сразу, что предметом данной книги является *стратегическое управление отдельными школами*, осуществляемое на внутришкольном уровне; при этом, конечно, не упускаются из вида и «вышестоящие» (федеральная, региональные, муниципальные) стратегии школьного образования – они рассматриваются как важные основания выбора собственно школьных стратегических решений. Сама школа видится нам не только и не столько как дисциплинированный исполнитель вышестоящих указаний и стратегических установок, сколько как важный и ответственный профессиональный центр принятия оригинальных стратегических решений на своем уровне.

Скажем больше: школа, модель школы, созданная за ряд столетий в России, – это не только механизм культурного воспроизводства народа, но и живое национальное достояние. *Достояние* – и поэтому школа нуждается в сбережении, сохранении всего лучшего, что накоплено в этом институте за многие века; *живое* – и поэтому школа нуждается не в консервации, а в развитии, обновлении, модернизации. А стратегическое управление соответственно видится нам как фактор, максимально способствующий *системному развитию* и института школы, и каждой конкретной общеобразовательной организации в правильном русле.

*Насколько нова постановка вопроса о стратегическом управлении школами?*

Как говорится, все относительно. Мы полагаем, что выдающиеся педагоги и школьные администраторы всех времен и народов, вне всякого сомнения, обладали развитым стратегическим мышлением задолго до становления стратегического менеджмента как научной дисциплины.

В то же время подчеркнем, что на уровне массовой школы серьезное встречное движение общеобразовательных организаций и стратегического подхода к управлению началось в России сравнительно недавно, в начале 1990-х гг., когда в нашей стране существенно повысилась открытость к мировому управленческому опыту, у школы появились новые, невиданные ранее степени свободы выбора моделей образования и траекторий развития, а в науке об управлении школой родились и были предложены школам первые научно-методические рекомендации по разработке программ

развития – главных стратегических документов общеобразовательных организаций.

За прошедшие годы школы, сотрудничающие с учеными и самостоятельно ищущие свои стратегические курсы и пути к успеху, многому научились в области стратегического менеджмента, а термины, связанные с ним, уже не кажутся непривычными.

И все же есть серьезные основания утверждать, что по пути полноценного и широкомасштабного освоения школами стратегического подхода к управлению предстоит сделать еще немало сложных шагов. Сокращению этой дистанции, приближению к перестройке школ и внутришкольного управления на началах стратегического менеджмента, в которой заинтересованы и школы, и общество, как раз и призвана способствовать данная работа.

**Замысел книги.** Книга задумана как монографическое<sup>1</sup> практико-ориентированное научно-методическое пособие, излагающее в популярной форме современные научные представления о стратегическом управлении школой. Его цель – способствовать самоопределению руководителей школ, их подготовке к принятию вместе с коллективами и партнерами осмысленных решений в пользу системного и полномасштабного освоения стратегического управления, его понятийного аппарата, концептуальных моделей, инструментария и методов, а также лежащих в его основе специфических способов мышления.

Широкая проблематика стратегического управления школой рассматривается в книге настолько полно и системно, насколько это позволяет ее объем, при определении которого учитывался хронический дефицит времени у ее потенциальных читателей в силу их большой занятости.

Главная научная основа стратегического управления школой – теория стратегического менеджмента организаций существует и бурно развивается в мире в течение последних 50 лет. Начиная с 90-х гг. прошлого века в этом все более активно участвуют и российские исследователи. За прошедшее время многие первоначальные идеи отцов-основателей этой науки успели немного устареть, и им на смену пришли новые, более соответствующие действительности взгляды и подходы. Понимая это, автор по мере сил и возможностей стремился отразить в книге не устаревшие, а именно современные и развивающиеся взгляды на стратегический подход к управлению.

В ходе работы над книгой одной из задач было найти разумный баланс между просвещением, популяризацией, информированием читателей о

---

<sup>1</sup> *Монографическим* пособие является потому, что все оно посвящено одной теме – стратегическому управлению школой. Согласно государственному стандарту по издательскому делу (ГОСТ 7.60-2003, п. 3.2.4.3.1.1) монографией является «научное или научно-популярное издание, содержащее полное и всестороннее исследование одной проблемы или темы и принадлежащее одному или нескольким авторам».

стратегическом менеджменте и изложением определенных научных идей; между трансфером (переносом) на почву школы идей общей теории стратегического менеджмента организаций и своими, отраслевыми, собственно школо-ориентированными работками.

Следуя основам и традициям науки стратегического менеджмента организаций, автор не только пытается обеспечить их органический (а не механический) перенос из реальностей других стран (прежде всего стран с развитой рыночной экономикой) и других отраслей общественной жизни (прежде всего бизнеса) на российскую почву, на почву образования и школы, но и излагает свой собственный подход, свою нормативную (рекомендуемую) *модель стратегического управления* для российской школы.

Среди особенностей этой модели:

- понимание как возможностей, так и ограничений переноса на почву школы знаний, моделей и методов из общего стратегического менеджмента организаций и вытекающее отсюда понимание необходимости построения особой, «отраслевой», образовательно- и школьно-ориентированной теории стратегического управления;
- представление полного цикла стратегического менеджмента, а не только стратегического планирования;
- стратегический подход к описанию не только процесса, но и объекта управления – школы и ее среды;
- описание как процесса стратегического управления школой, так и осуществляющей его внутри школы управляющей системы;
- охват всех контуров управления школой (стратегическое управление школой и управление системой стратегического управления);
- охват всех режимов жизнедеятельности школы и всех времен существования и функционирования школьных стратегий (в зоне внимания не только стратегии перехода школы к будущему состоянию, но и текущие, уже реализуемые стратегии, с одной стороны, и завтрашние, будущие стратегии – с другой);
- сочетание, гармонизация внешних и внутренних аспектов выбора стратегий при акценте на ресурсный подход, т.е. с преимущественной опорой на развитие внутреннего стратегического потенциала школы;
- широкий образ субъекта стратегического управления школой (с непрерывным включением органов государственно-общественного управления школой, прежде всего школьных управляющих советов);
- особое внимание к результатам, качеству стратегического управления школой и обоснованию путей обеспечения его современного качества на практике.

Поэтому в случае возникновения вопросов и замечаний по тексту их следует адресовать не всей науке стратегического менеджмента, а исключительно автору.

**Жанр книги и его особенности.** Предлагаемое монографическое научно-методическое пособие о стратегическом управлении школой является своеобразным катехизисом и написано в жанре вопросов и ответов. Автор вместе с коллегами в течение 30 лет участвует в создании пособий такого вида<sup>1</sup> и считает этот опыт весьма полезным.

*Каковы преимущества вопросно-ответной подачи материала?*

◆ По сравнению с линейным, последовательным раскрытием материала такая подача позволяет сосредоточиться выборочно и с желаемой степенью подробностей на наиболее важных и приоритетных с точки зрения автора вопросах и элементах темы.

◆ Вопрос как форма мысли сильно активизирует процессы мышления и настраивает на конкретность и ясность ответа.

◆ Эта форма позволяет просто и понятно раскрывать как конкретно-практические вопросы, так и абстрактные, сложные теоретические аспекты, обеспечивая популярность и доступность изложения без ущерба для его научности.

◆ Ответы на вопросы, как правило, существенно лаконичнее, чем глава в книге или журнальная статья.

**Адресаты книги.** Главной целевой группой являются практики системы образования – действующие руководители школ, резерв руководителей, руководители и специалисты органов управления образованием и методических служб.

Кроме того, книга адресована и общественным управляющим – членам школьных управляющих советов.

Пособие может представлять интерес также для исследователей, преподавателей вузов и системы дополнительного профессионального образования, аспирантов и соискателей.

В отечественной литературе уже есть опыт создания пособий по стратегическому управлению в вопросно-ответной форме<sup>2</sup>, но эта книга существенно отличается от них по своему содержанию.

**Цель и главный пафос** данной работы связаны с осознанным переходом школьных систем управления на рельсы стратегического подхода, ориентирующего школьные сообщества на достижение максимально возможного для каждой школы стратегического успеха с учетом конкретных

---

<sup>1</sup> См. например: *Бабанский Ю. К., Потапник М. М.* Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). Киев : Радянська школа, 1984; *Бабанский Ю. К., Победоносцев Г. А.* Комплексный подход к воспитанию учащихся. Киев : Радянська школа, 1985; *Потапник М. М., Моисеев А. М.* Управление современной школой (в вопросах и ответах) : пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования. М. : Новая школа, 1997; Государственно-общественное управление образовательным учреждением в вопросах и ответах / С. Г. Косарецкий, Е. Н. Шимутина, А. А. Седельников, А. М. Моисеев, Т. Н. Мерцалова. М. : ИФ «Сентябрь», 2011.

<sup>2</sup> См.: *Вигман С. Л.* Стратегическое управление в вопросах и ответах : учеб. пособие. М. : ТК Велби, Проспект, 2004.

обстоятельств ее жизнедеятельности, что вполне соответствует широким общественным интересам.

**Задачи книги.** Автор стремится решить в пособии следующие *научно-практические задачи*:

- доступно и относительно полно<sup>1</sup> представить школьной практике сущность и теоретические основы стратегического управления школой;
- продемонстрировать актуальность и значимость стратегического управления для развития школ;
- стимулировать интерес образовательного сообщества к стратегическому управлению и освоению школами стратегического подхода к управлению, его внедрению в массовую практику;
- описать разработанную им и реализуемую на практике перспективную модель стратегического управления для российских школ, разъяснить ее основания и главные черты;
- предложить практико-ориентированные и действенные идеи, методы, средства, технологии стратегического управления школой.

В пособии стратегическое управление школой рассматривается как важнейшее управленческое и общешкольное новшество, поэтому мыслится, что решение перечисленных выше задач позволит дать ответы на главные вопросы, возникающие у практиков по отношению к определенным новшествам:

- о чем идет речь?
- зачем нам это нужно, необходимо ли это нам, стоит ли нам этим заниматься?
- что предлагается делать, в чем суть и содержание предлагаемого новшества?
- кто это должен и будет делать?
- как эффективно освоить и осуществить предлагаемое новшество на практике?

Добиться успеха школы, копируя чужие стратегические решения, невозможно, но хотелось бы надеяться, что после прочтения книги читатели почувствуют желание создавать и претворять в жизнь свои, собственные, оригинальные школьные стратегии.

**Структура пособия.** Вопросы и ответы в книге сгруппированы по 12 главам, отражающим общую логику, этапы и задачи процесса стратегического управления школой.

Внутри каждой главы вопросы для удобства работы читателей с книгой пронумерованы.

---

<sup>1</sup> Разговор об *относительной полноте* раскрытия темы не случаен. Очевидно, что по тематике любого из разделов пособия могут быть написаны целые серьезные и объемные книги, и это было бы очень актуально, но у каждой работы свои конкретные задачи и приоритеты.

Введение и главы 1–5 образуют первый том книги, остальные главы входят в том второй.

В главе 1 рассматриваются общие базовые вопросы, сущность, происхождение и назначение стратегического менеджмента.

В главе 2 ключевые вопросы стратегического управления рассматриваются применительно к школе и прежде всего обосновывается актуальность и необходимость стратегического подхода к внутришкольному управлению, показывается, что стратегическое управление является сегодня одним из важнейших для школы и перспективных для массового освоения организационно-управленческих новшеств.

С учетом существования в массовом профессиональном сознании управленцев немалого числа устаревших или просто ложных, ошибочных пониманий, мифов и стереотипов, касающихся сути стратегического управления школой и мешающих его продуктивному освоению, в главу 2 включены вопросы, ответы на которые помогают проблематизировать и преодолеть эти неадекватные взгляды и подходы.

Глава 3 показывает школу как особенный объект стратегического управления, демонстрирует, в чем заключается стратегический взгляд на школу и какова специфика стратегического управления в школе.

В главе 4 в центре внимания – логика стратегического процесса, выделение содержания, логической структуры, инвариантных этапов стратегического управления школой. Особенностью авторского подхода к стратегическому управлению школой является акцент не просто на полезность его освоения, но и на необходимость обеспечения его высокого, современного качества. Это также нашло отражение в вопросах и ответах главы 4.

Глава 5 посвящена рассмотрению школьных систем, обеспечивающих стратегическое управление, включая общее понятие о таких системах, показ их направленности, раскрытие их ключевых свойств и далее – компонентов и характеристик, которые обеспечивают реализацию такой направленности. Здесь же рассматриваются субъекты стратегического управления школой.

Главы 6–11 посвящены рассмотрению основных составляющих процесса стратегического управления школой, выявленных и обозначенных ранее, в главе 4:

глава 6 – стратегическому анализу и прогнозированию в школе;

глава 7 – стратегическому самоопределению школьного сообщества;

глава 8 – стратегическому целеполаганию, стратегическим целям школы;

глава 9 – многообразию стратегий жизнедеятельности школы, их выбору и формулированию;

глава 10 – стратегическим документам современной школы, прежде всего программе развития;

глава 11 – реализации стратегий и стратегических планов школы, их анализу, оценке и пересмотру в случае необходимости.

При выбранной логике раскрытия содержания книги в ее структуре не выделена специальная глава, посвященная стратегическому планированию в целом (а не его отдельным составляющим), стратегическим решениям. Но поскольку эти вопросы весьма важны, им также уделено внимание, по преимуществу в рамках глав 9 и 10, поскольку выбор стратегий и их документирование завершают процесс стратегического планирования.

Глава 12 посвящена рассмотрению с позиций образовательной инноватики освоения стратегического управления школой как организационно-управленческого новшества и внешней поддержке этого освоения со стороны территориальных органов управления образованием, науки, системы дополнительного профессионального образования.

Таким образом, структура пособия призвана обеспечить относительно целостное раскрытие сущности, объекта, процесса и системы (включая субъекта управления) стратегического управления школой.

**Об авторе и редакторе книги.** Книга подготовлена А. М. Моисеевым, проректором по инновационной и проектной деятельности, профессором кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», ведущим научным сотрудником Института инновационной деятельности в образовании РАО, член-корр. МАНПО, кандидатом педагогических наук, доцентом, Почетным работником высшего профессионального образования РФ.

Первым читателем и научным редактором книги была О. М. Моисеева, ведущий научный сотрудник Института инновационной деятельности в образовании РАО, кандидат педагогических наук, доцент, член-корр. МАНПО, Почетный работник высшего профессионального образования РФ.

Автор и научный редактор книги будут признательны читателям за отзывы, критические замечания и предложения, а в особенности – за новые вопросы о стратегическом управлении школой, как теоретические, так и практического характера.

Контактные координаты автора – moiseev\_am@asou-mo.ru; ammoiseev@gmail.com

# Глава 1

## СТРАТЕГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ И СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: СУЩНОСТЬ, ПРОИСХОЖДЕНИЕ И НАЗНАЧЕНИЕ

Изучение материалов главы призвано сформировать у читателей общие представления о сущности, происхождении и назначении стратегического менеджмента как направления научной управленческой мысли и о стратегическом управлении как особом типе и особой практике управления организациями.

**Вопрос 1.1.** Стратегический менеджмент и стратегическое управление – это синонимы?

– В английском языке существительное *management* означает и науку управления, и практику управленческой деятельности и собирательно – персонал, занимающийся выполнением управленческих, менеджерских функций.

Сегодня большинство отечественных специалистов рассматривают понятия «управление» и «менеджмент» как синонимы, хотя, говоря о науке, по-русски чаще говорят не «управление», а «наука управления». Так что ответ на вопрос в целом положительный, но есть определенные нюансы, в том числе связанные с традициями словоупотребления, которые мешают давать его слишком категорично и однозначно.

В то же время возможность оперировать применительно к стратегическому управлению обоими словосочетаниями дает специалистам, говорящим по-русски, дополнительную «степень речевой свободы» и, в частности, позволяет для различения предмета разговора чаще именовать стратегическим менеджментом соответствующую научную дисциплину, а стратегическим управлением – практику управления.

**Вопрос 1.2.** В каких значениях употребляются сегодня словосочетания «стратегическое управление», «стратегический менеджмент»?

– Сегодня можно выделить, по меньшей мере, четыре сферы и четыре главных значения, в которых употребляются указанные словосочетания.

**1.** Стратегический менеджмент (теория стратегического управления организациями) как наука, научная дисциплина, входящая в общий комплекс науки управления; ключевое направление и современная парадигма развития управленческой мысли. В этой ипостаси стратегический менеджмент представлен неким множеством научных понятий, идей, взглядов, концепций, излагаемых в книгах и научных журналах, отстаиваемых учеными.

В наше время выделяют свыше 10 различных конкурирующих друг с другом научных школ стратегического менеджмента, по-разному трактующих процессы создания стратегий и источники конкурентных преимуществ фирм.

2. Стратегический менеджмент как учебный предмет (специальная дисциплина) или как одна из специализаций и даже специальностей в системе высшего и дополнительного профессионального образования (в том числе и в России). В этой своей ипостаси стратегический менеджмент содержательно представлен множеством образовательных программ, учебников, пособий, учебно-методических материалов, а организационно и кадрово – школами бизнеса и менеджмента, вузовскими кафедрами и постоянно расширяющимся корпусом профессорско-преподавательского состава.

3. Стратегический менеджмент как одно из популярных и распространенных направлений консультирования организаций, организационно-управленческого консалтинга. Это направление не только опирается на научные исследования в области стратегического менеджмента, но и само вносит активный вклад в эти исследования, в разработку нового знания о стратегиях – многие идеи, модели и методы стратегического менеджмента рождены в недрах крупных консалтинговых фирм, таких, как Бостонская консультативная группа (БКГ) или Мак-Кинси.

4. Стратегический менеджмент как составляющая практики управления; как особый тип, способ, характер управления (в том числе в школе); как современная, соответствующая реалиям общества и развития экономики и социокультурной сферы модификация управления организацией. В этой ипостаси стратегическое управление выступает как практика, практическое искусство управляющих, в идеале – основанное на научных знаниях из области стратегического менеджмента и других наук (в реальности это осуществляется в большей или меньшей степени).

Заметим сразу, что именно практика стратегического управления школой, ее улучшение, повышение ее результативности, качества и эффективности является главным объектом внимания в этой книге.

Ясно, что все перечисленные сферы и ипостаси употребления словосочетаний «стратегический менеджмент» и «стратегическое управление» тесно взаимосвязаны и переплетены между собой.

Понятно, что именно наука стратегического менеджмента призвана быть основой содержания одноименного учебного предмета, а также одним из оснований практики стратегического управления.

Понятно также, что лица, которые получают подготовку, профессиональную переподготовку или повышают квалификацию по стратегическому менеджменту, могут затем работать в сфере практики стратегического управления (большинство выпускников соответствующих программ), а также в сфере науки и в области преподавания соответствующих дисциплин или в набирающей популярность сфере организационно-управленческого консалтинга как консультанты и эксперты по данному направлению.

Практика стратегического управления и практика консультирования, в свою очередь, – это ценнейший источник информации и научных обобщений для ученых-исследователей стратегического менеджмента и для практикующих преподавателей этой дисциплины, авторов учебников.

Продуктивное и многостороннее взаимодействие всех перечисленных сфер – важное условие успешного развития каждой из них.

**Вопрос 1.3. Какие определения стратегического менеджмента как практики даются в научной литературе?**

– Таких определений существует множество, приведем лишь некоторые из них. Так, Р. Л. Дафт<sup>1</sup> предложил такой вариант определения: «Стратегический менеджмент – это комплекс решений и действий по формулировке и внедрению стратегии, призванной обеспечить компании наилучшее конкурентное положение во внешней среде и достижение поставленных целей. По роду своей деятельности менеджеры должны отвечать на вопросы: "Какие изменения происходят в конкурентной среде, какие тенденции определяют ее развитие? Кто является нашими потребителями? Какие товары или услуги нам следует предлагать? Как обеспечить их предложение на должном уровне?"».

Автор первого отечественного учебника по этой дисциплине проф. О. С. Виханский отмечает, что «стратегическое управление, рассматриваемое как деятельность высшего руководства по управлению организацией в конкурентной рыночной среде, является важнейшей составляющей жизни современной деловой организации»<sup>2</sup>. На основе анализа различных вариантов определений Виханский предлагает свой вариант: «Стратегическое управление – это такое управление организацией, которое опирается на человеческий потенциал как основу организации, ориентирует производственную деятельность на запросы потребителей, гибко реагирует и проводит своевременные изменения в организации, отвечающие вызову со стороны окружения и позволяющие добиваться конкурентных преимуществ, что в совокупности дает возможность организации выживать в долгосрочной перспективе, достигая при этом своих целей»<sup>3</sup>.

И еще одна версия определения: «Стратегическое управление – это процесс принятия и осуществления стратегических решений, центральным звеном которого является стратегический выбор, основанный на сопоставлении собственного ресурсного потенциала предприятия с возможностями и угрозами внешнего окружения, в котором оно действует. Стратегию можно рассматривать как основное связующее звено между тем, что организация хочет достичь – ее целями, и линией поведения, выбранной для достижения этих целей»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Дафт Р. Л. Менеджмент. 6-е изд. : пер. с англ. СПб. : Питер, 2006. С. 285.

<sup>2</sup> Виханский О. С. Стратегическое управление. 2-е изд. М. : Гардарики, 2002. С. 2.

<sup>3</sup> Там же. С. 14.

<sup>4</sup> Глинн Дж., Маркова В. Д., Перкинс Д. Стратегия бизнеса. 2-е изд. Новосибирск : ИЭИОПП СО РАН, Canterbury Business School, 1996. С. 4.

**Вопрос 1.4. Почему для одного из современных направлений управления выбрано такое «военизированное» название – «стратегическое управление»?**

– Слово «стратегия» по происхождению имеет отношение к истории войн и военного искусства; в Древней Греции стратегами изначально называли полководцев, а стратегией – искусство водить войска (особенно ценилось умение стратегов рассчитать суточный марш войска таким образом, чтобы своевременно завершить этот марш и встать укрепленным от нападения противника лагерем).

В современной отечественной теории военного искусства выделяют три области: стратегию, оперативное искусство и тактику. Тактика связана с планированием и ведением боя, оперативное искусство – достаточно крупных операций, а стратегия – целых военных кампаний и войны в целом.

Возникновение стратегического менеджмента приходится на послевоенные годы, когда не были забыты битвы и стратегическое искусство полководцев Второй мировой войны. Новые реалии бизнеса и менеджмента, связанные с существенным обострением конкуренции, вызывали естественные ассоциации с ведением войны – предельного и самого жесткого варианта конкуренции, конфронтации, противостояния.

Как и на войне, в современном бизнесе и менеджменте важно упреждать противника (конкурента), заранее просчитывать ходы, концентрировать ресурсы на направлениях главного удара, наступать или переходить к обороне занятых позиций, маскировать свои планы и замыслы, совершать обходные маневры и, в конечном счете, – добиваться стратегических успехов и побед над конкурентами.

И хотя новейшая история стратегического менеджмента связана с отходом от абсолютизации жестких конкурентных схем и с сочетанием конкуренции организаций с их кооперацией и сотрудничеством, данное направление управленческой мысли приобрело, а затем и сохранило устойчивое наименование «стратегический менеджмент».

В то же время аналогии между военной стратегией и стратегическим менеджментом имеют свои серьезные ограничения, и попытки рассматривать современный стратегический менеджмент через призму военных стратегий принесут весьма скромные результаты, поскольку стратегический менеджмент не часть военной теории, а часть теории управления, и понятие «стратегия» в нем далеко не аналогично понятию «военная стратегия».

**Вопрос 1.5. Можно встретить утверждение, что стратегический менеджмент сегодня – это современная модификация менеджмента организаций, современная парадигма управления, стандарт управления. Что означают эти характеристики стратегического менеджмента и как их следует понимать?**

– В разные эпохи в истории науки и практики управления на первый план выходят различные концептуальные модели менеджмента и разные варианты управленческой практики. Сегодня на эту роль претендует прежде всего именно стратегический менеджмент. При всей неоспоримой

важности множества других ответвлений и разновидностей менеджмента организаций специалисты практически единодушно считают, что сегодня менеджмент организации и то, что называют общим (генеральным) менеджментом, – это в первую очередь как раз и есть стратегический менеджмент.

Так, в одном из отечественных учебников читаем: «Стратегический менеджмент – наиболее современная модификация управления предприятием, нацеленная на выработку долгосрочной стратегии победы в конкуренции, создание управленческого инструментария для превращения этой стратегии в текущие производственно-хозяйственные планы»<sup>1</sup>.

Поэтому можно утверждать, что стратегический менеджмент не только и не столько одно из множества научных направлений и составляющих практики менеджмента, сколько современная «реинкарнация», проявление, модификация управления организацией вообще.

Под парадигмой в истории научной мысли понимают определенную функцию, выполняемую ведущими теориями, концепциями, моделями – функцию некоего образца, господствующей формы мышления, постановки и решения задач. Поскольку сегодня управленческая мысль «вращается» прежде всего вокруг поиска эффективных организационных стратегий, стратегический менеджмент вполне правомерно именовать *современной парадигмой управления организациями*.

Но это означает, что современную организацию все сложнее представить себе без стратегического управления, оно действительно стало *стандартом, нормой, непременной составляющей современно управляемой организации*.

Поэтому стремление распространить идеи стратегического управления на школу есть еще и стремление к соответствию этим общемировым стандартам менеджмента (с непременным учетом особенностей школы как специфического объекта стратегического управления).

#### **Вопрос 1.6. Каковы ключевые понятия стратегического менеджмента?**

– Таких понятий немало, так как стратегический менеджмент является бурно развивающейся областью знаний. Эти понятия отражаются в специализированных словарях<sup>2</sup>. Применительно к управлению школой такие словари подготовлены и изданы с участием автора<sup>3</sup>, а сейчас мы готовим к изданию существенно расширенный и обновленный вариант словаря-справочника по этой теме.

---

<sup>1</sup> Люкишинов А. Н. Стратегический менеджмент : учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2000. С. 3.

<sup>2</sup> См. напр.: Сазерленд Дж., Кэнзуэлл Д. Стратегический менеджмент. Ключевые понятия. Днепрпетровск : Баланс, 2005.

<sup>3</sup> См.: Моисеев А. М., Моисеева О. М. Стратегическое управление школой : Программа. Тетрадь для слушателей. Словарь. М. : АСОУ, 2006; Моисеев А. М., Моисеева О. М. Основы стратегического управления школой : учеб. пособие. М. : Центр педагогического образования, 2007.

Ряд ключевых понятий стратегического менеджмента будут рассматриваться далее. Здесь ограничимся перечислением лишь некоторых основных понятий: стратегия; стратегическое управление школой; стратегические решения в управлении школой; преимущества стратегического подхода к управлению школой; успех школы (стратегический успех школы); ключевые компетентности школы; конкурентные преимущества школы; потенциал школы; стратегическое планирование в школе; субъекты стратегического управления школой; директор школы; управляющий совет школы; компетентность субъектов стратегического управления школой; результаты стратегического управления школой; продукты стратегического управления школой; результативность стратегического управления школой; качество стратегического управления школой; индикаторы оценки качества стратегического управления школой; эффективность стратегического управления школой; обеспечение качества стратегического управления школой; оптимизация качества стратегического управления школой; процесс стратегического управления (стратегический процесс в школе); цикл стратегических изменений; стратегический анализ и прогнозирование; анализ внешней среды школы; анализ внешних стейкхолдеров<sup>1</sup> школы; клиенты школы; заказчики школы; потребители услуг и продукции школы; поставщики ресурсов для школы; партнеры школы; создатели общественного мнения о школе; конкуренты школы; анализ вызовов школе; требований к школе; социального заказа; PEST-анализ; SWOT-анализ; анализ конкурентных сил; анализ ключевых фактов успеха в отрасли; анализ внутренней среды школы; анализ внутренних стейкхолдеров школы; анализ сильных и слабых сторон школы; анализ достижений школы; анализ конкурентных преимуществ школы; анализ ресурсных возможностей школы; анализ инновационного потенциала школы; анализ проблем школы; проблема школы; стратегическое самоопределение школы; оценка готовности школы к стратегическому управлению; стратегическая позиция школы; стратегические намерения школы; модель школы; ориентации стратегического поведения школы; система ценностей школы; миссия школы; стратегическое видение школы; социальные обязательства школы; стратегическое целеполагание в школе; области стратегического целеполагания; стратегические цели школы; качество образования в школе; качество школы; качество школьной жизни; качество социального служения школы; формирование и выбор стратегий жизнедеятельности школы; основополагающая, генеральная стратегия школы; функциональные стратегии школы; операционные стратегии школы; стратегический план школы; стратегические документы школы; программа развития школы; образова-

---

<sup>1</sup> *Стейкхолдеры* – в буквальном переводе с английского – «держатели паев», «акционеры»; в современном менеджменте – термин, обобщенно обозначающий все (внешние и внутренние) заинтересованные стороны данной организации; любые лица, группы или организации, которые могут требовать от организаций внимания, ресурсов или выходов (результатов) или влияющие на эти выходы.

тельная программа школы; публичный доклад школы; реализация стратегий и стратегических планов жизнедеятельности школы; план реализации стратегий жизнедеятельности школы; стратегические изменения в школе; мониторинг и оценка реализации и пересмотр стратегических планов школы; оценка качества стратегического управления школой; система стратегического управления школой; свойства, направленность стратегического управления школой; целевой характер стратегического управления школой; системный характер стратегического управления школой; прогностический характер стратегического управления школой; созидательный характер стратегического управления школой; развивающий характер стратегического управления школой; демократический, государственно-общественный характер стратегического управления школой; адаптивность стратегического управления школой; функции стратегического управления школой; методы и методические средства стратегического управления школой; формы и форумы стратегического управления школой; стратегический семинар; стратегический консилиум; сессии стратегического планирования; структура стратегического управления школой; механизмы стратегического управления школой; ресурсы стратегического управления школой; информационные ресурсы стратегического управления школой; кадровые ресурсы стратегического управления школой; концептуальные ресурсы стратегического управления школой; нормативно-правовые и документационные ресурсы стратегического управления школой; материально-технические ресурсы стратегического управления школой; внедрение и освоение стратегического управления школой; научно-методическая поддержка освоения стратегического управления школой; проекты внедрения (освоения) стратегического управления школой и др.

**Вопрос 1.7. Каковы основные значения слова «стратегический» в различных ситуациях его употребления?**

– Значений довольно много, представим основные в виде таблицы (табл. 1.1).

Т а б л и ц а 1.1

ОСНОВНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА «СТРАТЕГИЧЕСКИЙ»

Стратегический как...	Примеры
Относящийся к военному делу, оборонной политике государства	В 1970–80-е гг. был достигнут стратегический ядерный паритет между США и СССР...
Внутри военного дела – касающийся стратегии, в отличие от тактики и оперативного искусства	Стратегия не рассматривает вопросы организации и ведения боя, это дело тактики...
Важный, судьбоносный	Этот вопрос имеет для школы стратегическое значение...
Хорошо продуманный, рассчитанный, выверенный, хитрый, изощренный	Тут все не просто, тут целая многоходовая стратегия...

Стратегический как...	Примеры
Слишком общий, глобальный, не-детализированный	Рассуждения стратегические, ничего не скажешь, но что люди собираются делать, так и непонятно...
Нереалистичный, оторванный от «грешной земли»	Это некий стратегический прожект, но сделать это на практике невозможно...
Перспективный, рассчитанный на длительную перспективу, относительно долгосрочный	Этот план не текущий, а стратегический...
Серьезный, фундаментальный, концептуальный	Здесь выстроена и обоснована целая стратегия...
Стратегический, стратегийный, стратегичный, стратегиальный – связанный с наличием стратегий	Здесь мы наблюдаем ярко выраженный стратегический подход – люди вырабатывают и формулируют стратегии, работают с ними, мыслят этими категориями...
Внутри менеджмента – относящийся к стратегическому менеджменту, управлению	Определение миссии организации – прерогатива стратегического менеджмента...

### Вопрос 1.8. Что такое стратегия?

– *Стратегия* – центральное понятие стратегического менеджмента, главный продукт стратегического управления, прежде всего стратегического планирования; важное для выживания, функционирования и развития организации управленческое решение о принципах, подходах, путях и способах реализации *стратегических целей* организации.

Выработка и формулирование стратегии выступает как третье и центральное звено стратегического процесса: стратегия как бы внедряется в пространство между целями (стратегическими целями) и конкретными действиями по их исполнению, задавая этим конкретным действиям определенную рамку, общую осмысленность и направление.

Наличие стратегий отличает стратегическое управление от традиционных подходов.

В более широком (но менее точном) значении в понимание стратегии нередко включаются предшествующие ей стратегические установки (система ценностей, миссия, видение, социальные обязательства), стратегические цели, а также стратегический план. Слово «стратегия» также собирательно используется для обозначения области деятельности компании, связанной со стратегическим планированием и управлением в целом.

Одним из известных специалистов в области стратегического менеджмента И. Ансоффом специфика стратегии раскрыта следующим образом:

«Стратегия есть набор правил для принятия решений, которыми организация руководствуется в своей деятельности. Различают четыре группы таких правил.

1. Правила, используемые при оценке результатов деятельности организации в настоящем и в перспективе. При этом качественную сторону

критериев оценки называют ориентиром, а количественное содержание – заданием.

2. Правила, по которым строятся отношения организации с внешней средой, определяющие: какие виды продукции и технологии она будет разрабатывать, куда и кому сбывать свои изделия, каким образом добиваться превосходства над конкурентами. Этот набор правил называется продуктово-рыночной стратегией или стратегией бизнеса.

3. Правила, по которым устанавливаются отношения и процедуры внутри организации. Нередко их называют организационной концепцией.

4. Правила, по которым организация ведет свою повседневную деятельность. Эти правила еще называются основными оперативными приемами.

Стратегии имеют несколько отличительных черт.

Процесс выработки стратегии не завершается каким-либо немедленным действием. Обычно он заканчивается установлением общих направлений, продвижение по которым обеспечит рост и укрепление позиций фирмы.

Сформулированная стратегия должна быть использована для разработки стратегических проектов методом поиска. Роль стратегии в поиске состоит в том, чтобы, во-первых, помочь сосредоточить внимание на определенных участках и возможностях; во-вторых, отбросить все остальные возможности как несовместимые со стратегией.

Необходимость в стратегии отпадает, как только реальный ход развития выведет организацию на желательные события.

В ходе формулирования стратегии нельзя предвидеть все возможности, которые откроются при составлении проекта конкретных мероприятий. Поэтому приходится пользоваться сильно обобщенной, неполной и неточной информацией о различных альтернативах.

Как только в процессе поиска открываются конкретные альтернативы, появляется и более точная информация. Однако она может поставить под сомнение обоснованность первоначального стратегического выбора. Поэтому успешное использование стратегии невозможно без обратной связи.

Поскольку для отбора проектов применяются как стратегии, так и ориентиры, может показаться, что это одно и то же. Но это разные вещи. Ориентир представляет собой цель, которой стремится достичь фирма, а стратегия – средство для достижения цели. Ориентиры – это более высокий уровень принятия решений. Стратегия, оправданная при одном наборе ориентиров, не будет таковой, если ориентиры организации изменятся.

Наконец, стратегия и ориентиры взаимозаменяемы как в отдельные моменты, так и на различных уровнях организации. Некоторые параметры эффективности (например, доля рынка) в один момент будут служить фирме ориентирами, а в другой – станут ее стратегией. Далее, поскольку ориентиры и стратегии вырабатываются внутри организации, возникает

типичная иерархия то, что на верхних уровнях управления является элементами стратегии, на нижних превращается в ориентиры»<sup>1</sup>.

Стратегия в современных организациях – явление многослойное, имеющее сложное иерархическое устройство; фактически речь всегда идет о некотором множестве взаимосвязанных многоуровневых стратегий.

В условиях активных инноваций в образовании важно различать насущные, «сегодняшние» стратегии, стратегии перехода (перевода) образовательных систем в желаемое новое состояние, с одной стороны, перспективные, «завтрашние» стратегии функционирования обновляемых систем образования – с другой, и наконец, возможные, «послезавтрашние» стратегии изменения этих систем на следующем витке спирали обновления. При этом и те и другие стратегии должны обдумываться и проектироваться по возможности уже сейчас.

**Вопрос 1.9.** Часто понятия «стратегия» и «стратегический менеджмент» употребляются как синонимы. Правильно ли это?

– Если стратегия понимается в широком смысле, она может рассматриваться как синоним стратегического менеджмента, но в более точном и узком смысле стратегия выступает как важнейший, но не единственный продукт стратегического менеджмента (стратегического управления).

**Вопрос 1.10.** В чем особенности термина «стратегия» и каковы его значения?

– По справедливому утверждению специалистов, термин «стратегия» относится к числу очень многозначных, трудноуловимых и абстрактных. Современный канадский ученый, живой классик стратегического менеджмента Генри Минтцберг, стремясь подчеркнуть многообразие понимания смысла стратегии, в начале 1990-х гг. писал о «5-П (5-Р) стратегии», имея в виду стратегию как: **план, прием, паттерн поведения, позицию, перспективу.**

Добавим от себя, что если продолжить эту линию, используя богатые возможности русского языка, то не менее правомерно говорить еще о нескольких «П» применительно к стратегиям – стратегия как: **принцип, принципиальный подход, приоритеты и предпочтения, порядок, последовательность действий, парадигма, путь, политика, правила<sup>2</sup>, поведение, пакет стратегических решений.**

Реальное многообразие значений термина «стратегия» требует от тех, кто думает о стратегиях, отдавать себе отчет, какой именно смысл этого термина имеется в виду в каждый конкретный момент.

---

<sup>1</sup> См.: *Ансофф И.* Стратегическое управление : сокр. пер. с англ.; науч. ред. и авт. предисл. Л. И. Евенко. М. : Экономика, 1989. С. 68–69.

<sup>2</sup> Выше показано, что, например, И. Ансофф определял *стратегию как набор правил для принятия решений* (см.: *Ансофф И.* Указ. соч. С. 68).

**Вопрос 1.11.** Правомерно ли понимать стратегию как некий хитроумный прием или хитрый ход?

– Да, правомерно. В стратегическом управлении можно выделить такие ходы – выделяемые отдельно по аналогии с шахматной партией приемы, «хитрые уловки», отдельные действия (в том числе и по преимуществу – в ситуации конкурентного противостояния), предположительно обеспечивающие стратегический успех. В качестве широко известного примера стратегического хода можно привести ходы А. С. Макаренко при завоевании Куряжа, описанные в «Педагогической поэме».

Нередко стратегические ходы распознаются и интерпретируются самими субъектами управления или внешними наблюдателями в качестве причины успеха «задним числом», и их реальная роль в достижении результата может быть оспорена, но стремление мышления к эффективным и ярким приемам и описывающим их броским формулам делает изучение и фиксацию стратегических ходов интересным и полезным занятием. В то же время было бы неоправданно сводить все стратегическое управление (в том числе в школе) к нахождению и реализации отдельных ярких стратегических ходов.

**Вопрос 1.12.** В чем смысл утверждения, что стратегия может существовать как «паттерн поведения», и какое практическое значение имеет такое видение стратегии, например для школы?

– Часто по умолчанию считается, что стратегии жизнедеятельности организаций – плод серьезных раздумий, систематического рационального анализа и планирования. Но в жизни, и на это обратил внимание Г. Минтцберг, это далеко не всегда так. Очень часто мы имеем дело не с продуктом серьезного мышления, а со сложившейся картиной (английское слово *pattern* как раз и означает картину, рисунок, модель, образец и т.п.) привычной практики. А вот для внешнего наблюдателя такая картина поведения организации может выглядеть и представлять как плод продуманного стратегического планирования.

Поэтому и самой организации, например школе, если она хочет улучшить и рационализировать процессы стратегического планирования, для начала важно отразиться и осмыслить, каковы ее уже сложившиеся, реальные, применяемые на практике стратегические паттерны. Возможно, далеко не все они потребуют замены, входя в качестве компонентов в более продуманную и развернутую стратегию жизнедеятельности школы.

**Вопрос 1.13.** Верно ли рассматривать как синонимы понятия «стратегия» и «концепция»?

– В известном смысле и в определенных рамках – да. Если речь идет о концепциях, касающихся практической деятельности (которая всегда является целеустремленной), носящих достаточно обобщенный характер и являющихся (по определению) некоторой системой идей, можно утверждать, что такая концепция представляет определенную стратегию дея-

тельности. Стратегия, если она продумана достаточно системно, естественно, может излагаться в форме концепции.

**Вопрос 1.14. Из чего «состоит» стратегия?**

– Можно сказать, что стратегия «состоит» из идей, замыслов, инициатив, решений, методов, ходов, приемов, маневров, действий. Полные и широкие описания стратегий содержат идеи, касающиеся и базовых процессов, и ресурсов, и ресурсообеспечения, и, конечно, собственно управленческих действий.

При всем богатстве возможностей необходимо, чтобы все эти составляющие в совокупности содержали ясный и эффективный ответ на вопросы о том, что и как необходимо предпринять организации для достижения стратегических целей и в конечном итоге – успеха.

**Вопрос 1.15. Каким по объему должно быть описание стратегии?**

– На этот вопрос невозможно дать сколько-нибудь обоснованный ответ, но это не значит, что сам вопрос не имеет смысла. Для яркости описания авторы книг и статей по стратегии пытаются иллюстрировать описания стратегий отдельными красивыми идеями их авторов – топ-менеджеров компаний, но понятно, что они не являются исчерпывающим целостным описанием стратегий.

Попытки нормировать объемы описаний стратегий были бы странными, но ясно, что если принято решение полно документировать стратегический план и прописать в нем стратегии всех уровней, то вряд ли он будет слишком кратким.

**Вопрос 1.16. Предполагается ли, что стратегическое планирование должно учитывать какие-то непредвиденные моменты в ходе реализации планов? Как складывается судьба различных стратегических замыслов?**

– Да, жизнь показывает, что возможность точной, «один к одному» реализации стратегии по раз и навсегда написанным планам в быстро изменяющейся внешней среде и в условиях высокой внутренней динамичности самих организаций оказывается иллюзорной. В жизни этого не происходит, поэтому есть необходимость различать разработанную, заранее спланированную и фактически реализуемую стратегию.

**Разработанная, спланированная стратегия** – продукт стратегического планирования, результат принятого стратегического решения. Разработанная, спланированная стратегия может стать, но может и не стать:

- а) основанием для декларируемой стратегии;
- б) основанием для фактически реализуемой стратегии;
- в) основанием и для декларируемой, и для фактически реализуемой стратегии;
- г) вообще никак не реализуемыми идеями и решениями.

Естественно, что наиболее предпочтителен вариант, когда разработанная, спланированная стратегия превращается в фактически реализуемую

стратегию, а наименее желательны варианты, когда стратегия вообще не начинает реализовываться или служит только для формулирования деклараций о стратегических намерениях.

Анализ реализации стратегий жизнедеятельности школы должен выявлять «судьбу» разработанной, спланированной стратегии, чтобы в дальнейшем избегать потерю времени и сил на выработку заведомо неисполняемых стратегий. В то же время ситуации, когда разработанная, спланированная стратегия полностью и в точности реализуется на практике, тем более в условиях изменчивой и конкурентной среды, встречаются весьма редко и поэтому переоценивать роль разработанной, спланированной стратегии или необходимость жесткого следования ей не следует абсолютизировать или преувеличивать. Кроме того, коллективная выработка стратегий даже в случае отказа от их реализации не может считаться абсолютно бесполезным занятием, так как в ее ходе у субъектов стратегического управления школой формируются необходимые профессиональные компетентности и опыт совместного стратегического планирования.

***Фактически реализуемая стратегия*** может быть следствием:

- разработанной стратегии – тогда она выступает как управленческое решение (набор идей), порождающее конкретные управленческие и исполнительские действия, подчиненные стратегическим целям и самой этой стратегии;
- разработанной стратегии, корректируемой с учетом привходящих обстоятельств изменяющейся среды, – тогда она выступает как некая равнодействующая этих двух сил;
- сложившейся практики, привычного порядка вещей – тогда она выступает как набор управленческих и исполнительских действий без явной связи с ясно сформулированной целью и рационально разработанной стратегией.

Таким образом, фактически реализуемая стратегия может:

- соответствовать разработанной и объявленной (декларируемой) стратегии;
- не соответствовать ей (в разной степени и по разным причинам).

Для практики стратегического управления, разумеется, важно осознавать, как складывается судьба запланированных стратегий и что и с какими результатами в итоге выполняется в школе.

### **Вопрос 1.17. Каковы формы существования стратегий?**

– Мы полагаем, что таких форм, располагаемых в логике от внутреннего и идеального плана (находящегося в голове авторов) – к внешнему и материализованному, можно выделить пять:

1. *Идеальная форма*, форма мысли – стратегия в голове создателей. Если стратегия родилась в чьей-то голове, ее вряд ли удастся реализовать до тех пор, пока она не станет доступной кому-то, кроме автора.

2. *Материализованная форма* для узкого круга – стратегия в виде так или иначе сформулированных идей и предложений (в том числе, которую субъект подразумевает, знает и имеет ввиду, но не обязательно реализует).

3. *Материализованная (документированная) форма* для публичной декларации – декларируемая стратегия. Стратегия в этой форме может стать достоянием реализующего ее сообщества и более широкой общест-венности, публики за пределами организации.

4. *Форма практического действия* – фактически реализуемая (в той или иной мере) стратегия. В этой форме стратегия уже может очень сильно отличаться от первоначальных замыслов, но она является более важной именно потому, что реализуется на практике.

5. *Воплощенная форма*. Форма результата – стратегия или ее элементы, воплощенные в изменениях внутри школы и в окружающей ее среде, а затем и в результатах жизнедеятельности школы. Собственно, ради этой формы и повышения вероятности достижения высоких результатов стра-тегии существуют все предшествующие формы.

В аналитической работе полезно сопоставлять воплощенные в резуль-татах жизнедеятельности школы стратегии с запланированными, деклари-руемыми и реализуемыми.

#### **Вопрос 1.18. Каковы важные характеристики отдельной стратегии?**

– К таким характеристикам относятся важнейшие черты, присущие лю-бой стратегии жизнедеятельности школы и позволяющие получить отно-сительно полное представление о ней:

1) *предмет стратегии*, принадлежность стратегии к какой-то сфере (для какой области, сферы работы школы создана данная стратегия, на-пример, стратегия работы с кадрами, стратегия инновационной деятельно-сти в школе, стратегия ступени школы);

2) *субъекты выработки стратегии* (чья это стратегия, например, стратегия школы в целом, стратегия предметной кафедры);

3) *уровень стратегии* (является ли эта стратегия общешкольной, обра-зовательной, функциональной, операционной);

4) *целевые группы стратегий* (на кого ориентирована стратегия?);

5) *характер стратегии* (что это за стратегия, какая это стратегия, ка-ковы ее специфические черты, какие ходы и действия она предполагает), например стратегия лидерства в области качества обучения по определен-ному циклу предметов.

Существует опасность неточного употребления (понимания) разных характеристик стратегии, так, например, стратегия маркетинга может по-ниматься как стратегия по принадлежности, т.е. функциональная стратегия для области «маркетинг», а может пониматься как некий специфический стратегический ход – развитие школы за счет развития маркетинга.

Если субъекты управления не учитывают определенные характеристики стратегии, это обедняет практику стратегического управления школой.

**Вопрос 1.19.** Что могут означать словосочетания типа «стратегия информатизации», «стратегии маркетинга»?

– Такие словосочетания могут обозначать как минимум две различные вещи:

1. *Предмет выработки стратегии.* То есть, например, для школы актуально иметь стратегии в области маркетинга, в области информатизации школы и многие другие.

2. *Ключевую стратегическую идею,* выступающую неким рычагом развития организации. То есть, например, школа решает сделать главной линией развития своей образовательной системы развитие информатизации или хочет улучшить свои стратегические позиции посредством осуществления неких стратегических ходов и инициатив в области маркетинга.

Поэтому для ответа, что именно означают эти и подобные им словосочетания, надо понимать контекст, в котором они употребляются

**Вопрос 1.20.** Можно ли выбрать идеальную стратегию?

– Стремление к идеалу, совершенству очень важно для стратегического управления. Однако, более разумно стремиться не к абсолютно идеальным, а к *оптимальным* стратегическим решениям.

Напомним, что «оптимальный» означает:

- 1) наилучший из возможных (результативный аспект);
- 2) наилучший для данных конкретных обстоятельств (ситуационный аспект);
- 3) наилучший с точки зрения заданных и согласованных критериев оптимальности (критериальный аспект).

**Вопрос 1.21.** Каковы критерии успешной стратегии?

– *Главными критериями* успешной стратегии принято считать:

- соответствие внешней и внутренней среде;
- наличие устойчивого конкурентного преимущества;
- эффективность, обеспечение одновременно прибыльности и улучшения рыночной конкурентной позиции.

Есть и *более развернутый список* критериев успешной стратегии:

- полнота охвата всех уровней и направлений;
- внутренняя согласованность;
- допустимая степень рисков;
- гибкость;
- принятие ключевыми лицами, принимающими решения (ЛПР) стейкхолдерами и лидерами мнения;
- принятие публикой;
- влияние клиентов или пользователей;
- релевантность решаемой проблеме;

- соответствие между видением, миссией, ценностями, философией, культурой;
- координация или интеграция с другими стратегиями, программами и активностями;
- технические возможности для реализации;
- учет влияния бюджета, издержек, финансирования;
- достаточные наличные ресурсы;
- эффективность издержек;
- долгосрочные влияния, последствия;
- краткосрочные влияния, последствия;
- оценка рисков;
- требования к персоналу;
- гибкость и адаптивность;
- расчет времени;
- требования к помощи.

**Вопрос 1.22.** Что может послужить основанием, причиной, поводом для разработки и формулирования единичной стратегии?

– В принципе таких оснований, поводов, причин имеется бесчисленное множество. Вспоминаются стихи А. А. Ахматовой: «Когда б вы знали, из какого сора растут стихи, не ведая стыда...», хотя стратегии обычно формулируются прозой.

Отдельно взятая стратегия в школе также может «вырасти» из самых разных стимулирующих и пусковых обстоятельств внешней и внутришкольной среды и самых разных умонастроений и ощущений субъектов управления, она может родиться при определенных внешних импульсах.

«Кто может запретить субъектам управления, в том числе в школе, самим решать, где и когда именно им необходимы новые стратегические разработки и решения?» – вопрос риторический.

В то же время в теории стратегического менеджмента выделен ряд стратегий, которые объективно нужны любой организации.

**Вопрос 1.23.** Сколько и каких стратегий необходимо иметь конкретной организации?

– В рамках «большого» стратегического менеджмента организаций, который, как мы уже отмечали, в значительной мере ориентирован на бизнес, сложилось представление об *иерархической многоуровневой структуре стратегий* жизнедеятельности организаций.

Для *крупных многопрофильных корпораций* эта иерархия стратегий включает:

- 1) корпоративную стратегию;
- 2) стратегии бизнеса (направления) или конкурентные<sup>1</sup> стратегии;

---

<sup>1</sup> В последние годы все большее распространение получает точка зрения, предлагающая не сводить стратегии бизнеса только к конкурентным стратегиям, так как значительное раз-

3) функциональные стратегии;

4) операционные стратегии.

*В однопрофильной компании* стратегия бизнеса (направления) и конкурентная стратегия (корпоративная и бизнес-стратегии) образуют единый верхний уровень иерархии, а функциональные и операционные стратегии сохраняются.

**Корпоративная стратегия** касается решения таких задач, как:

- определение общего портфеля бизнесов, набора отраслей, где компания хочет быть представленной;
- освоение новых для фирмы отраслей и укрепление позиций в них;
- повышение производительности всех направлений;
- превращение в конкурентное преимущество межфирменного соответствия внутри корпорации;
- установка инвестиционных приоритетов и перераспределение ресурсов в сторону перспективных бизнесов.

**Бизнес-стратегия** (конкурентная и кооперативная стратегия) предполагает:

- реагирование на изменение среды бизнеса;
- разработку конкурентной стратегии и рыночной позиции для устойчивого преимущества;
- накопление знаний и средств производства;
- координацию стратегических инициатив функциональных линий;
- решение конкретных стратегических проблем компании.

Сильная бизнес-стратегия нацелена на устойчивое конкурентное преимущество перед соперниками, что предполагает:

- правильный выбор методов конкуренции (по издержкам, ассортименту, качеству, обслуживанию)
- противостояние противникам за счет уникального опыта, ресурсов, конкурентных возможностей;
- защиту компании от действий конкурентов и внешних угроз.

**Функциональные стратегии** – это стратегии действий функциональных линий и областей организации, таких как научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (НИОКР), производство, маркетинг, кадры (персонал, человеческие ресурсы), информационные технологии (ИТ), логистика, финансы, собственно менеджмент и др.

Соответственно в школе функциональные стратегии – это группа стратегий жизнедеятельности школы, подчиненных общей стратегии и предписывающих важнейшие цели, приоритеты и порядок действий для различных функциональных областей школы, таких, как персонал (кадры,

---

вите получают также стратегии кооперации, сотрудничества, партнерства. А для школы это намного более актуально, чем для бизнеса.

человеческие ресурсы), инфраструктура школы (здание школы и его эксплуатация), материально-техническое обеспечение и логистика, финансовое обеспечение, информационное обеспечение, маркетинг, внешние связи, управление школой и др.

**Операционные стратегии** – стратегии деятельности подразделений организации, т.е. планы управления отдельными заводами, фабриками и т.п., входящими в бизнес.

Кроме того, в книгах по стратегическому менеджменту можно прочитать и о *генеральных, основополагающих стратегиях*.

В работах по стратегическому менеджменту организаций подчеркивается необходимость обеспечения единства стратегий организации, согласования всего множества стратегий жизнедеятельности конкретной организации на всех уровнях.

Основной путь согласования – сверху – вниз, но важны и обратные связи, а также горизонтальные связи. Если у всех уровней свои автономные цели и стратегии, но они не увязаны, есть риск развала организации и полная гарантия недостижения общих целей.

Авторы коллективной работы о стратегиях бизнеса в России отмечают, что «по содержанию стратегия предприятия должна охватывать решения в области структуры и объемов производства, поведения предприятия на рынках товаров и факторов, стратегические аспекты внутрифирменного управления и т.п.

Верхний уровень составляют восемь следующих относительно самостоятельных направлений (видов) стратегии:

1. **Товарно-рыночная стратегия** – совокупность стратегических решений, определяющих номенклатуру, объем и качество выпускаемой продукции и способы поведения предприятия на товарном рынке.

2. **Ресурсно-рыночная стратегия** – совокупность стратегических решений, определяющих поведение предприятия на рынке производственно-финансовых и иных факторов и ресурсов производства.

3. **Технологическая стратегия** – стратегические решения, определяющие динамику технологии предприятия и влияние на нее рыночных факторов.

4. **Интеграционная стратегия** – совокупность решений, определяющих интеграционные функционально-управленческие взаимодействия предприятия с другими предприятиями.

5. **Финансово-инвестиционная стратегия** – совокупность решений, определяющих способы привлечения, накопления и расходования финансовых ресурсов.

6. **Социальная стратегия** – совокупность решений, определяющих тип и структуру коллектива работников предприятия, а также характер взаимодействия с его акционерами.

7. **Стратегия управления** – совокупность решений, определяющих характер управления предприятием при реализации избранной стратегии.

В последнее время многие предприятия перестраивают свою внутреннюю производственно-технологическую и организационно-управленческую структуру, осуществляют перераспределение прав и обязанностей различных подразделений и подсистем. В связи с этим представляется целесообразным на данном этапе развития экономики выделить дополнительный раздел стратегии.

8. **Стратегия реструктуризации** – совокупность решений по приведению производственно-технологической и организационно-управленческой структуры в соответствие с изменившимися условиями и стратегией функционирования предприятия<sup>1</sup>.

**Вопрос 1.24. Что понимается под принципами стратегического менеджмента?**

– Принципы стратегического менеджмента – это вытекающие из научных исследований и анализа практики регулирующие нормативные положения, выражающие желаемую для успеха ориентацию мышления и поведения стратегических управляющих.

Принципы стратегического менеджмента формулируются во многих работах, говорить о каком-то общепризнанном их наборе проблематично. Приведем некоторые примеры формулировок таких принципов<sup>2</sup>:

♦ «Разработка стратегии не является исключительной функцией специалистов по стратегическому планированию».

♦ «Роль совета директоров в процессе стратегического управления заключается в критической оценке и утверждении стратегических планов, а также при необходимости в разработке или улучшении деталей стратегии».

♦ «Завоевание более сильной конкурентной позиции в долгосрочной перспективе выгоднее для акционеров, чем краткосрочное улучшение финансовых показателей компании».

♦ «Установление целей – процесс, проходящий сверху вниз в корпорации и служащий менеджерам низших звеньев управления ориентиром в выполнении ими и сотрудниками их подразделений своих задач для достижения общих целей корпорации».

**Вопрос 1.25. Когда, где и при каких обстоятельствах возник стратегический менеджмент как наука? Почему эта научная идея появилась именно в это время?**

– Стратегический менеджмент как научная концепция возник в 1950–1960-х гг. в США, как, кстати, и целый ряд других важнейших идей и направлений в развитии управленческой мысли (системный и ситуационный подходы, программно-целевой подход, маркетинг, управление проектами, менеджмент качества).

---

<sup>1</sup> См.: Стратегии бизнеса : аналитический справочник / под общ. ред. Г. Б. Клейнера. М. : Консалт, 1998. URL: <http://www.aup.ru/books/m71/>

<sup>2</sup> См.: Томпсон А. А., Стрикленд А. Дж. Стратегический менеджмент. Искусство разработки и реализации стратегии : учебник для вузов : пер. с англ. ; под ред. Л. Г. Зайцева, М. И. Соколовой. М. : Банки и биржи; ЮНИТИ, 1998. С. 39, 41, 64, 69.

Это было связано с развитием ситуации в бизнесе после Второй мировой войны (1939–1945) когда рыночные экономики ряда развитых стран (прежде всего США, которые вышли из войны, существенно укрепили свою экономическую и политическую мощь) столкнулись с принципиально новым положением вещей – после относительного насыщения рынка традиционными товарами и услугами произошел резкий рост потребительских ожиданий, «рынок продавца» стремительно превращался в «рынок потребителя», что в свою очередь привело к резкому обострению конкуренции между производителями, росту неопределенности и непредсказуемости деловой среды. От прежней ситуации, когда можно было планировать работу корпораций на долгие годы вперед, не осталось и следа.

Ответом ученых на этот новый вызов и явилось создание на базе более ранних разработок по долгосрочному корпоративному планированию и политике бизнеса первых работ по стратегическому менеджменту. А понятное в послевоенные годы внимание к вопросам военной стратегии и все более очевидное сходство между войной и конкуренцией в бизнесе обусловило название новой научной дисциплины, которая и стала именоваться стратегическим планированием, а затем и стратегическим менеджментом.

**Вопрос 1.26.** Какие этапы в своем развитии прошла теория стратегического менеджмента?

– В научной литературе существуют различные периодизации эволюции этой теории. Российский исследователь В. С. Катькало<sup>1</sup> предложил выделять в этом процессе следующие ч е т ы р е этапа:

- 1) 1960-е – начало 1970-х гг. – доаналитический этап;
- 2) 1970-е – 1980-е гг. – этап становления новой научной дисциплины;
- 3) конец 1980-х – 1990-е гг. – этап развития на собственной основе, междисциплинарный ресурсный подход;
- 4) начало 2000-х гг. – нарождающийся этап развития теории стратегического менеджмента на собственной основе.

Важнейшие характеристики названных этапов представлены в таблице 1.2.

Т а б л и ц а 1.2

**ЭТАПЫ ЭВОЛЮЦИИ КОНЦЕПЦИЙ  
СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА (по В. С. Катькало)**

Характеристики	Этап I (1960-е – первая половина 1970-х гг.)	Этап II (конец 1970-х – 1980-е гг.)	Этап III (конец 1980-х – 1990-е гг.)	Нарождающийся IV этап (начало 2000-х гг.)
Уровень развития теории	Доаналитический	Становление новой научной дисциплины	Развитие на собственной основе: междис-	Формирование новой парадигмы стратегий

<sup>1</sup> См.: Катькало В. С. Место и роль ресурсной концепции в развитии теории стратегического управления (предисловие к разделу) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 8. 2003. Вып. 3 (№ 24). С. 7.

Характеристики	Этап I (1960-е – первая половина 1970-х гг.)	Этап II (конец 1970-х – 1980-е гг.)	Этап III (конец 1980-х – 1990-е гг.)	Нарождающийся IV этап (начало 2000-х гг.)
			циплинарный ресурсный подход	для постиндустриальной экономики
Источники конкурентных преимуществ	Внутренние (сильные и слабые стороны фирмы)	Внешние (структура отрасли и иного окружения фирмы)	Внутренние (ресурсы и способности фирмы)	Синтез (взаимодополнение) внутренних и внешних
Основные концепции	Концепция стратегии. Корпоративная стратегия. Стратегическое планирование	Концепция стратегического управления. Эффективность стратегий. Типовые конкурентные стратегии. Внешний контроль фирмы	Фундаментальные проблемы теории стратегий. Ресурсная база фирмы. Ключевые компетенции. Динамические способности	Стратегические инновации в новой экономике. Управление знаниями. Сетевая организация
Ключевые авторы	Чандлер, Лернед, Эндриус, Ансофф, Стайнер	Шендел, Хаттен, Ховер, Румельт, Портер, Майлс и Сноу, Пфеффер и Саланчик, Фримен	Румельт, Вернерфельт, Барни, Грант, Коллис и Монтгомери, Хэмел и Прахалад, Тис	Хэмел, Нонака и Takeuchi, Тис, Когут, Венкатараман и Субраманиам
Институционализация исследований стратегий	Журналы Long Range Planning, The Planning Review и J. of Business Policy (затем J. of General Management). Секция политики бизнеса и планирования в Американской академии менеджмента	Конференция «Политика бизнеса и планирование: состояние дел» (1997). Журналы Strategic Management J. (SMJ) и J. of Business Strategy. Общество стратегического управления. Профильная аспирантура	Конференция «Фундаментальные проблемы стратегического управления» (1990). Бурное расширение журнала SMJ. Журналы Industrial & Corporate Change и J. of Economics & Management Strategy	Конференции (форумы) и центры (программы) по вопросам управления знаниями и сетевых структур на базе ведущих университетских школ бизнеса США и Европы

**Вопрос 1.27. Кого правомерно отнести к основоположникам и классикам стратегического менеджмента?**

– К отцам-основателям стратегического менеджмента относят американских ученых: Кеннета Эндриуса (1917–2005), Курта Кристенсена,

Альфреда Чандлера (1918–2007), Игоря Ансоффа (1918–2002), Питера Друкера (1909–2005).

Позднее в число признанных классиков этой дисциплины вошли также Генри Минтцберг (1939 г.), Майкл Портер (1943 г.), Гэри Хэмел (1954 г.), Джек Траут (1935 г.) и др.

Если говорить об учебниках по стратегическому менеджменту, то самые известные и популярные из них созданы А. Дж. Томпсоном и А. А. Стриклендом<sup>1</sup> (США) и Дж. Джонсоном, К. Схоулзом (Шоулзом) и К. Уиттингтоном<sup>2</sup> (Великобритания).

В России наиболее известные работы в области стратегического менеджмента выполнены О. С. Виханским, Г. Б. Клейнером, В. С. Ефремовым, С. А. Поповым, И. Б. Гурковым и др.

**Вопрос 1.28.** Какие научные школы возникли в истории стратегического менеджмента как научной дисциплины?

– В работе Г. Минтцберга с соавторами<sup>3</sup> выделены 10 таких научных школ:

1. **Школа дизайна** – формирование стратегии как процесс *осмысления*.
2. **Школа планирования** – формирование стратегии как *формальный* процесс.
3. **Школа позиционирования** – формирование стратегии как *аналитический* процесс.
4. **Школа предпринимательства** – формирование стратегии как процесс *предвидения*.
5. **Когнитивная школа** – формирование стратегии как *ментальный* процесс.
6. **Школа обучения** – формирование стратегии как *развивающийся* процесс.
7. **Школа власти** – формирование стратегии как процесс *ведения переговоров*.
8. **Школа культуры** – формирование стратегии как *коллективный* процесс.
9. **Школа внешней среды** – формирование стратегии как *реактивный* процесс.
10. **Школа конфигурации** – формирование стратегии как процесс *трансформации*.

Выделенные исследователями школы делятся на три группы. В *первую* группу входят три школы (1–3-я), которые носят *предписывающий ха-*

---

<sup>1</sup> Томпсон А. А., Стрикленд А. Дж. Стратегический менеджмент : Концепции и ситуации для анализа. 12-е изд. / пер. с англ. М. : Вильямс, 2006.

<sup>2</sup> См.: Джонсон Дж., Кивен Ш., Уиттингтон Р. Корпоративная стратегия. Теория и практика. М. : Вильямс, 2007.

<sup>3</sup> См.: Минтцберг Г., Альстрэнд Б., Лэмел Дж. Школы стратегий. СПб. : Питер, 2002.

*рактер* – их интересует, как, с помощью каких процессов и процедур, следует выработать успешные стратегии и какое содержание стратегий ведет к успеху. В т о р у ю группу составляют шесть школ (4–9-я), которые являются *дескриптивными, описывающими* – они по преимуществу интересуются тем, как на самом деле вырабатываются стратегические решения. К т р е т ь е й группе отнесена всего одна школа – *школа конфигурации*, которая, по мнению авторов, фактически вобрала в себя все остальные подходы.

Наличие в рамках стратегического менеджмента значительного числа конкурирующих школ и направлений делает актуальным понимание недостаточности абстрактного образа «стратегического управления вообще» и заставляет различать в конкретных текстах и контекстах стратегический подход как принципиальную методологическую ориентацию исследователей и практиков и конкретные варианты, модели его осуществления в разных случаях.

**Вопрос 1.29.** При чтении разных книг по стратегическому менеджменту возникает ощущение путаницы: одни авторы абсолютно уверены, что главное в стратегическом менеджменте находится во внешней среде, соответственно, ее анализ – чуть ли не главная черта и особенность стратегического управления, другие так же настойчиво утверждают, что главное – наращивание внутреннего потенциала, ключевых компетентностей организации. Что все-таки главное?

– Замеченные в вопросе разные подходы – не путаница, а реальное отражение разницы во взглядах представителей разных школ и направлений стратегического менеджмента. В течение длительного времени в исследованиях в рамках этой науки преобладающий акцент делался на внешней среде, но начиная с 1990-х гг., с развитием ресурсной концепции, он переместился на анализ и «выращивание» источников конкурентных преимуществ внутри организации.

Думается, не будет ошибкой сказать, что стратегический менеджмент серьезно интересуется как внешней, так и внутренней средой организации, установлением оптимального для достижения стратегического успеха соотношения между их характеристиками.

**Вопрос 1.30.** Какие взгляды и позиции наиболее популярны в современном стратегическом менеджменте?

– Можно сказать, что начиная с 1990-х гг. наиболее распространенной стала так называемая *ресурсная концепция* стратегического менеджмента. В противовес популярным в 1980-е гг. концепциям М. Портера и других ученых, делавших акцент на важности для конкурентного успеха фирмы правильного позиционирования в отрасли (т.е. источники конкурентного преимущества виделись во внешней среде), представители ресурсного подхода увидели ключ к конкурентному преимуществу внутри фирмы, которая рассматривается ими как совокупность ресурсов, способностей, компетентностей (среди последних выделяются ключевые и отличительные или уникальные). Соответственно важнейшей задачей менеджмента становится выращивание таких ресурсов и компетентностей.

**Вопрос 1.31.** Какие полезные уроки можно извлечь из анализа эволюции стратегического менеджмента?

– Таких уроков как минимум несколько.

Во-первых, очевидно, что было бы неправильно рассматривать стратегический менеджмент как нечто абсолютно монолитное и единое: на самом деле он представлен десятками различных концепций и подходов, нередко весьма остро полемизирующих между собой.

Во-вторых, становится ясно, что стратегический менеджмент как наука за неполные полвека своего развития проделал очень серьезную эволюцию. А это означает, что многие из его ранних идей, войдя в историю и классику стратегического менеджмента, сегодня практически утратили свою актуальность. В то же время именно эти идеи в силу инерционности системы образования нередко продолжают рассматриваться в учебниках как последнее слово этой науки, а новые, современные идеи проникают в учебники с большим опозданием.

Поэтому, в-третьих, желательно ориентироваться на наиболее современные и устоявшиеся компоненты достижений стратегического менеджмента, а не на его первые шаги, которые многие коллеги-практики отождествляют со стратегическим менеджментом вообще. Впрочем, тут та же ситуация, что и с теорией управления школой – нередко руководители школ в этой науке, увы, не пошли дальше постулатов школоведения 1960–1970-х гг.

**Вопрос 1.32.** В истории менеджмента известны противостояние и своеобразная конкуренция двух направлений – рационалистического и поведенческого. К какому из них тяготеет стратегический менеджмент?

– Для современного менеджмента характерны попытки преодоления этого противостояния и создания концепций, сочетающих сильные стороны каждого из указанных направлений.

*Рационалистическая линия* в менеджменте, как мы знаем, уделяет особое внимание выполнению работы, логике достижения целей организаций. *Поведенческая линия*, в свою очередь, больше интересуется вопросами организационного поведения людей, их отношениями, влиянием тех или иных организационных изменений на персонал и т.п.

Можно сказать, что в большинстве работ по стратегическому менеджменту на первом плане оказываются вопросы, характерные для рационалистического подхода. Внимание уделяется интеллектуальным процессам принятия стратегических решений, их содержанию, соответственно вопросы интересов, отношений в организации, организационного поведения оказываются в тени.

Нам представляется, что такая крайность, пусть и объясняемая желанием абстрагироваться от «кухни» принятия стратегических решений и их влияний на сотрудников в пользу подробного рассмотрения их содержательной стороны, показа правильных и успешных формулировок миссии, видения, стратегий и т.д., является нежелательной. Особенно если мы не

будем забывать, что для таких организаций, как школа, стратегический менеджмент дело новое и непривычное, со всеми обычными сложностями, присущими внедрению и освоению серьезных новшеств.

Поэтому в нашем подходе к модели стратегического управления школой мы стремимся оптимально сочетать рационалистические и поведенческие подходы и полагаем, что это методологически корректно.

**Вопрос 1.33. На какие отрасли и виды организаций распространяются идеи стратегического менеджмента организаций?**

– Разные авторы по-разному отвечают на этот вопрос. Те, кто пишет о стратегиях для бизнеса (а таких большинство), как само собой разумеющуюся вещь рассматривают стратегии и стратегический менеджмент как принадлежность бизнеса и во главу угла ставят получение устойчивых конкурентных преимуществ, достижение фирмой победы над противниками в конкурентной борьбе.

Однако многие специалисты не склонны преувеличивать исключительную бизнес-ориентацию стратегического менеджмента, а напротив, подчеркивают его универсальную роль и значение для организаций любых отраслей, форм собственности, организационно-правовых форм, размеров.

Так, профессор И. Б. Гурков пишет: «Существуют многочисленные определения стратегического управления. В самом общем виде стратегическое управление – поиск, идентификация и реализация долгосрочных конкурентных преимуществ фирмы. Обычно стратегическое управление рассматривают применительно к действиям коммерческой фирмы, то есть фирмы, основным условием деятельности которой является получение прибыли. В этом случае стратегическое управление – *разработка и реализация действий, ведущих к долгосрочному превышению уровня результативности деятельности фирмы над уровнем конкурентов...*» (выделено мной. – А. М.). Но уже в следующем абзаце своей книги он же замечает: «В нынешнем быстро меняющемся мире все организации нуждаются в разработке и реализации стратегий. Не только коммерческие фирмы, но и иные организации нуждаются в разработке стратегии. Политические партии разрабатывают стратегии привлечения избирателей и победы на парламентских выборах, государственные университеты разрабатывают стратегии повышения качества предоставляемых услуг для студентов и повышения престижа своего учебного заведения. Даже религиозные организации строят стратегии сохранения своей паствы перед лицом других религий или иных форм удовлетворения духовных запросов современного человека»<sup>1</sup>.

Клифф Боумэн пишет: «Я все больше убеждаюсь в том, что многие из методов стратегического менеджмента... могут успешно применяться как для фирм, так и для некоммерческих организаций. Однако между фирмами

---

<sup>1</sup> См.: Гурков И. Б. Стратегический менеджмент организации : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : ТЕИС, 2004.

и некоммерческими организациями существуют различия, которые непосредственно влияют на стратегический менеджмент. Эти различия обусловлены целями, для достижения которых данные организации и фирмы были созданы.

При рассмотрении целей, которые реально преследуют фирмы, мы будем исходить из того, что фирмам необходимо получать прибыль, так что все прочие цели (т.е. рост объема продаж, доля рынка, социальная ответственность, забота о служащих) отходят по приоритетности на второй план. Это не означает, что эти (или другие) цели не важны или не стоят вовсе перед некоторыми фирмами. Дело лишь в том, что фирмы, которые не делают прибыли, в конечном итоге не выживают. Некоторые из этих целей можно рассматривать скорее как способ получить большую прибыль – конечными целями они не являются (в частности, попытки увеличить долю рынка в результате влияют на прибыльность). Мы также реально оценим различные социальные цели, которые провозглашаются некоторыми менеджерами для того, чтобы оказать влияние на общественное мнение, например, показать, что данная фирма заботится об окружающей среде (до тех пор, пока это ей ничего не стоит).

В некоторых фирмах цели, не связанные непосредственно с получением прибыли, могут на некоторое время выходить на первый план. Например, выживание может быть основополагающей целью для фирмы, попавшей в сложную ситуацию, однако эта цель должна рассматриваться как временная. В других обстоятельствах, особенно тогда, когда акционеры не в состоянии прямо повлиять на процесс руководства фирмой, цели «управления» могут доминировать (расширение структуры фирмы, создание парка служебных машин для повышения статуса и пр.). Эти управленческие цели могут преобладать, однако может наступить момент, когда прибыль сократится настолько, что акционеры восстановят свое влияние над управлением фирмой. До этого момента, естественно, фирма должна приносить определенную прибыль.

Если вы разделяете мнение, что фирмы существуют для того, чтобы делать деньги, тогда разработка стратегии фирмы становится гораздо более ясной задачей. Другие проекты можно рассматривать с точки зрения их влияния на прибыльность, при этом результаты деятельности оцениваются и сравниваются с показателями других фирм. И главное, основополагающая цель получения прибыли может стимулировать весь управленческий процесс, повышая чувство ответственности и инициативность среди менеджеров. Ясная цель может являться стимулом к принятию решений на всех уровнях управления, а не только для высшего руководства.

Теперь рассмотрим ситуацию с некоммерческой организацией, например со средней школой. Ее целью должно быть образование, однако как при этом оценить эффективность? Просмотреть результаты предыдущих экзаменов? Такая интерпретация целей, стоящих перед школой, может

удовлетворить тех, кто непосредственно связан с этой школой, однако другие могут расценивать иные цели как не менее важные. Например, развитие талантов у детей во всех возможных областях, включая музыку, танцы, искусство, спорт, театр, хобби и т.д.

Многие активно пропагандируют религиозное образование, тогда как другие сетуют на политический аспект в образовании, которому либо слишком много уделяется внимания, либо вовсе не уделяется. Многие считают, что школа играет важную роль, так как помогает детям найти достойное место в обществе. И в этом плане могла бы помочь факультативная система выбора предметов и организации занятий. Другие полагают, что подготовка к самостоятельной жизни в обществе должна проходить через развитие личности у детей и их способности к взаимодействию с другими людьми.

Теперь усложним ситуацию и выясним, кто контролирует школу. Мы знаем, что в конечном итоге фирмой руководят акционеры, но какие группы взаимодействуют в школе, какая из них берет верх, когда школа начинает преследовать противоречивые цели? Будут ли это учителя, родители, местная администрация, департамент образования или ученики? Сомнения по поводу того, кто реально контролирует школу, помноженные на недостаток понимания целей, которые стоят перед школой (и невозможность их количественной оценки), делают стратегический менеджмент чрезвычайно сложной задачей. Отсутствие точки отсчета (такой, как прибыль) означает, что школа не может принимать решения со всей ясностью и определенностью. Опытные стратегические менеджеры в таких обстоятельствах умеют объединять политические и межличностные подходы (для управления группами с противоречивыми интересами) с определенным набором ценностей, или "видением". Вооруженные ясностью целей, они затем могут задать направление и оценить конфликтующие интересы. В этом смысле менеджерам по стратегии некоммерческих организаций еще более, чем менеджерам фирм, необходимы проработанные стратегии или планы (если они намереваются стимулировать других, задавать им ориентиры и вызывать у них доверие)»<sup>1</sup>.

### **Вопрос 1.34. Каковы назначение и цели стратегического управления?**

– Назначение стратегического управления связано с достижением и удержанием долгосрочного успеха организации, действующей в сложной, непредсказуемой, динамичной конкурентной среде.

Если говорить о стратегическом управлении на уровне конкретной организации, то оно, разумеется, формулирует свои конкретные и уникальные цели на конкретные периоды времени и в зависимости от ситуации во внешней среде и внутри организации. А общими устремлениями стратеги-

---

<sup>1</sup> Боумэн К. Основы стратегического менеджмента / пер. с англ. Л. Г. Зайцевой, М. И. Соколовой. М. : Банки и биржи; ЮНИТИ, 1997. С. 18–20.

ческого управления является обеспечение максимально возможного стратегического успеха организации в конкурентной среде.

**Вопрос 1.35. Что такое стратегический успех?**

– Для ответа предлагаем читателям сначала познакомиться с рассуждениями авторов популярного учебника по основам менеджмента о сущности успеха организации: «Желание добиться успеха характерно для многих. Но чтобы решить – достигнут ли успех или что необходимо, чтобы добиться успеха, мы сначала должны определить, что же такое успех. Если спросить, какие организации можно считать успешными, большинство людей начнет перечислять названия хорошо знакомых гигантских предприятий. Но если мы подумаем о вашем определении, то увидим, что размер и прибыльность не всегда могут считаться критериями успеха. Организации существуют для реализации определенных целей. И если достижение огромного размера не является одной из ее целей, то тогда и малый бизнес может по-своему считаться столь же успешным, как и крупная организация. Например, братья МакДоналд продали права на использование своего имени и системы Рею Кроку в основном потому, что они не захотели принести личные жертвы, которые обязательно сопутствуют расширению предприятия. Добившись от жизни всего, что им хотелось и заработав при этом несколько миллионов, МакДоналды едва ли могут рассматриваться как неудачники, даже если принять во внимание, что объем продаж теперешней корпорации "МакДоналдс" возрос в тысячи раз.

Следовательно, организация считается добившейся успеха, если она достигла своей цели»<sup>1</sup>.

Итак, успех в менеджменте обычно связывают с достижением целей. Эти цели существенно отличаются у коммерческих и некоммерческих организаций. Поэтому для более содержательного и полного понимания стратегического успеха школы важно понимать сущность, назначение и главные цели школы, что мы рассмотрим в книге далее.

**Вопрос 1.36. Каково значение и место стратегического управления в общей системе управления организацией?**

– В последние десятилетия прочно утвердилось понимание стратегического управления как наиболее важной составляющей управления организацией и как подхода, играющего ведущую роль в обеспечении качества менеджмента в целом.

Вот что говорят об этом авторы классического учебника по стратегическому менеджменту А. А.Томпсон и А. Дж. Стрикленд: «Изо всех задач менеджмента самая главная – разработка долгосрочной стратегии, эффективных методов ведения конкуренции и ведения бизнеса и осуществления всех мероприятий, необходимых для последовательной и качественной

---

<sup>1</sup> Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М. : Дело, 1992. С. 47.

реализации этой программы. *Удачная стратегия и ее умелая реализация – самые верные признаки качественного управления.* Гениальная стратегия, не подкрепленная организационными средствами для ее достойного внедрения, ничего не дает потому, что сводит на нет любые замечательные возможности, не обеспечивает надлежащий уровень удовлетворения клиентов и высокую производительность. Блестящая реализация посредственной стратегии также не дает нужного результата. Необходимо, во-первых, создать первоклассную стратегию, и, во-вторых, адекватно ее реализовать. Это главная задача менеджмента и лучшая проверка его возможностей.

Блестящее воплощение прекрасной стратегии – лучший критерий качества управления и самый надежный рецепт успеха компании...

...Качество менеджмента компании определяется качеством разработанной стратегии и качеством ее реализации»<sup>1</sup>.

В более раннем издании своего учебника те же авторы пишут: «...два основных фактора отличают хорошо управляемые организации от всех остальных: 1) лучшая разработка стратегии и предпринимательство и 2) компетентное осуществление и исполнение выбранной стратегии. Никуда не деться от того факта, что уровень управленческой разработки стратегии значительно отражается на результатах деятельности организации. Компания, у которой нет четкого направления развития, цели и задачи неясны или не определены, стратегия запутана или имеет серьезные недостатки, является компанией, показатели которой, возможно, уже страдают, деятельность в долгосрочном плане под угрозой, а ее руководство неспособно, мягко говоря, управлять»<sup>2</sup>.

### **Вопрос 1.37. Какова роль стратегического управления в реализации общего предназначения управления организациями?**

– Мы исходим из того, что предназначение управления организацией состоит в том, что оно:

- задает общее видение организации и ее среды, общие ценности и цели деятельности, смысл жизни и деятельности сообщества и персонала;
- вносит идеи о духовных основаниях и принципах совместной деятельности;
- задает ориентацию всего сообщества на общие ценности, цели, на реализацию социального заказа, спроса и миссии;
- обеспечивает реализацию организационного эффекта;
- определяет выбор видов деятельности в организации и порядок их координации, организационную повестку дня;

---

<sup>1</sup> Томпсон А. А., Стрикленд А. Дж. Стратегический менеджмент. Концепции и ситуации для анализа. С. 34–35.

<sup>2</sup> Томпсон А. А., Стрикленд А. Дж. Стратегический менеджмент. Искусство разработки и реализации стратегии : учебник для вузов / пер. с англ. под ред. Л. Г. Зайцева, М. И. Соколовой. М. : Банки и биржи; ЮНИТИ, 1998. С. 45.

- создает, формирует в организации важнейшие связи и отношения, придает им силу нормы, правила, формирует и изменяет структуру организации, механизмы и процедуры выполнения работ, стандарты и механизмы контроля за их выполнением;
- вносит главный вклад в создание и изменение внутренней среды организации, ее социально-психологический климат, отношения в сообществе, в организационную культуру;
- несет главную ответственность за работу организации как целого перед обществом, потребителями, заинтересованными общественными группами;
- обеспечивает коммуникацию, информационные обмены между организацией и средой, между разными звеньями внутри организации;
- представляет и отстаивает интересы своей организации во внешней среде.

Нетрудно видеть, что эти аспекты предназначения управления организацией *прежде всего реализуются именно стратегическим управлением*. Если управление вносит важнейший вклад в реализацию назначения организации, то стратегическое управление вносит такой же вклад в осуществление общего предназначения управления в целом.

**Вопрос 1.38.** Почему стратегический менеджмент организаций уделяет такое большее, можно сказать, главенствующее внимание конкуренции и конкурентным стратегиям?

– В основе вопроса лежит в принципе верное наблюдение, если сделать уточнение – стратегический менеджмент *коммерческих организаций*, для нужд которых эта концепция и была создана первоначально, причем в момент, характеризующийся существенным нарастанием и усложнением сложности, остроты и масштабов конкуренции.

Мы знаем, что стратегический менеджмент предназначен для приведения организаций к долгосрочному стратегическому успеху. На рынке такой успех (в виде прибыли, превышающей показатели конкурентов, или в виде общего роста капитализации фирмы) не может достаться сразу всем или быть абсолютным. Он достигается в яростной конкурентной борьбе. Отсюда и понимание науки стратегического менеджмента как дисциплины, преимущественно нацеленной на поиск и обоснование источников *конкурентных преимуществ* организаций.

Для успеха организаций, производящих общественные блага и оказывающих общественные услуги, в частности школ, конкуренция значима, но не в такой степени, как в бизнесе.

К тому же общество и государство кровно заинтересованы в том, *чтобы все школы были достаточно успешны*, а их услуги – общедоступны и качественны.

**Вопрос 1.39.** Верно ли считать конкуренцию с другими организациями главным признаком и специфическим отличием стратегического управления организацией?

– Данный вопрос в научной литературе по стратегическому менеджменту не имеет однозначного решения. Для специалистов по стратегическому управлению в бизнесе такое управление действительно нацелено прежде всего на завоевание и удержание конкурентных преимуществ, вокруг этого идут и научные исследования.

Мы придерживаемся несколько отличной, более широкой позиции: стратегическое управление – это управление, *нацеленное на достижение организацией долговременного успеха в изменяющейся среде.*

Но верно ли, что путь к такому успеху лежит всегда и исключительно только через победу над конкурентами? Мы полагаем, что конкуренция и в образовании является важнейшим стимулом развития, и поэтому ответ на вопрос отчасти положительный, но вот утверждать, что успех школы связан исключительно с конкуренцией, у нас нет оснований. Как нет и оснований полагать, что отсутствие тотальной конкуренции между школами является аргументом против освоения школами стратегического подхода в управлении.

Это означает, что стратегический менеджмент школы должен помочь ей найти адекватный ее специфике как образовательной организации путь к успеху. Путь, непременно включающий и конкурентные аспекты достижения школой стратегического успеха.

**Вопрос 1.40.** От чего следовало бы отличать стратегическое управление?

– Ответ на данный вопрос состоит из ряда пунктов, которые затем подробнее раскрываются в ряде последующих вопросов-ответов:

1) стратегическое управление следует отличать от нестратегического управления (по подходу);

2) стратегическое управление следует отличать от тактического и оперативного управления (по масштабу и важности задач);

3) стратегическое планирование (как аспект и часть стратегического управления) следует отличать от долгосрочного планирования.

Кроме того, эффективное и качественное стратегическое управление следует отличать от неэффективного и некачественного. Последнее подчеркнем особо, так как было бы неправильным полагать, что стратегическое управление изначально и автоматически отличается высокой результативностью и эффективностью. Вопросы современного качества стратегического управления и его обеспечения рассматриваются в главе 4.

**Вопрос 1.41.** В чем разница между стратегическим планированием и стратегическим менеджментом?

– Ответ на этот вопрос зависит от трактовки каждой из названных составляющих.

В одном случае стратегическое планирование и стратегический менеджмент рассматривается как *две различные и возникшие в разное время*

концепции, определяющие стратегическое поведение организаций. Исторически раньше возникла концепция стратегического планирования. Заслуга классиков стратегического менеджмента, прежде всего Игоря Ансоффа, в том, что они расширили первоначальные представления о стратегическом процессе, его сущности и содержании.

Вот как отвечал на этот вопрос И. Ансофф, стоявший на позиции существенных отличий стратегического планирования и стратегического управления:

«1. Стратегическое планирование сфокусировано на принятии оптимальных стратегических решений, в то время как стратегический менеджмент связан с достижением стратегических результатов: новых рынков, новых товаров и/или новых технологий. Перефразируя Питера Друкера, стратегическое планирование – управление планами, а стратегический менеджмент – управление результатами.

2. Стратегическое планирование – аналитический процесс, а стратегический менеджмент – организационный.

3. В стратегическом планировании используются экономические и технологические переменные. В стратегическом менеджменте, кроме того, учитываются еще и психологические, социологические и политические факторы. Таким образом, стратегическое планирование отвечает на вопрос «что делать?», стратегический менеджмент – на вопросы «как?» и «кто это будет делать?»

3. Стратегический менеджмент состоит из:

- формулирования стратегий;
- развития деловых способностей компании;
- управления внедрением стратегий и развитием способностей<sup>1</sup>.

Другая позиция исходит из того, что исторические различия этих двух концепций на сегодняшний день уже основательно стерлись и они обе заняли свое достойное место в единой концепции стратегического менеджмента.

Соответственно, *стратегическое планирование начинает рассматриваться не как иная, более ранняя и менее зрелая концепция, а как составная часть целостного процесса стратегического управления*, включающая, по Томпсону и Стрикленду, три стадии:

- 1) выбор миссии, ценностей и видения организации;
- 2) выбор стратегических целей;
- 3) выбор стратегий.

За стратегическим планированием следуют: 1) стадия реализации стратегии, ее осуществления, позволяющая стратегическим планам и стратегиям не оставаться «на бумаге»; 2) стадия мониторинга, анализа, оценки и пересмотра реализации стратегических планов.

---

<sup>1</sup> См.: Ансофф И. Новая корпоративная стратегия. СПб. : Питер Ком, 1999

В данной работе мы руководствуемся именно второй точкой зрения.

**Вопрос 1.42. Каковы отличия и взаимосвязи между стратегическим, тактическим и оперативным планированием и управлением?**

– Разные авторы, говоря об уровнях управленческих задач, сопоставляют стратегическое управление либо с тактическим, либо с оперативным.

Приведем два варианта соотношения стратегического и оперативного управления, предложенные авторами отечественных учебников (табл. 1.3, 1.4).

Т а б л и ц а 1.3

СРАВНЕНИЕ ОПЕРАТИВНОГО И СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ  
(по О. С. Виханскому<sup>1</sup>)

№ п/п	Характеристика	Оперативное управление	Стратегическое управление
1	Миссия, предназначение	Производство товаров и услуг с целью получения дохода от их реализации	Выживание организации в долгосрочной перспективе посредством установления динамичного баланса с окружением, позволяющего решать проблемы заинтересованных в деятельности организации лиц
2	Объект концентрации внимания менеджмента	Взгляд внутрь организации, поиск путей более эффективного использования ресурсов	Взгляд вовне организации, поиск новых возможностей в конкурентной борьбе, отслеживание и адаптация к изменениям в окружении
3	Учет фактора времени	Ориентация на краткосрочную и среднесрочную перспективу	Ориентация на долгосрочную перспективу
4	Основа построения системы управления	Функции и организационные структуры, процедуры, техника и технология	Люди, системы информационного обеспечения, рынок
5	Подход к управлению персоналом	Взгляд на работников как на ресурс организации, как на исполнителей отдельных работ и функций	Взгляд на работников как на основу организации, ее главную ценность и источник ее благополучия
6	Критерии эффективности управления	Прибыльность и рациональность использования производственного потенциала	Своевременность и точность реакции организации на новые запросы рынка и изменения в зависимости от изменения окружения

<sup>1</sup> См.: Виханский О. С. Стратегическое управление. 2-е изд. М. : Гардарики, 2002. С. 14.

СРАВНЕНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО И ОПЕРАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ  
(по А. Т. Зубу<sup>1</sup>)

№ п/п	Параметры сравнения	Оперативное управление	Стратегическое управление
1	Организационный уровень разработки и принятия решений	На всех уровнях управления	Преимущественно на высших уровнях. Нижестоящие уровни выполняют функции поставщиков информации для стратегического управления
2	Непрерывность процесса планирования и осуществления	Оперативное управление в меньшей степени прерывисто, планирование осуществляется повседневно, задачи носят краткосрочный характер	Дискретность, прерывистость. Прерывистость означает, что стратегические решения принимаются не так часто, а их реализация требует длительного времени, иногда нескольких лет. Нужны весьма серьезные причины, чтобы приостановить развитие уже принятой для реализации стратегии
3	Преобладание «жестких» или «мягких» проблем и решений	«Жесткие» и определенные проблемы и решения	«Мягкие», не до конца определенные проблемы и решения
4	Количество рассматриваемых альтернатив решения	В случае оперативного управления менеджеры имеют дело или с хорошо структурированными, «жесткими» проблемами, решения которых запрограммировано, или с «мягкими» решениями, но с невысоким риском серьезного ущерба при ошибке	При стратегическом планировании важно на ранних этапах процесса выдвинуть и рассмотреть максимально возможное количество альтернатив. Эта процедура снижает степень риска ошибки планирования, которая может стоить дорого. Однако чем больше альтернатив, тем больше требуется приложить усилий и времени для их оценки
5	Объем и тип необходимой управленческой информации	Процессы сбора информации для оперативного управления в значительной мере формализованы, источники ее стабильны и	Для разработки стратегии необходим большой объем информации, получаемой из разных источников и о самых разнообразных про-

<sup>1</sup> См.: Зуб А. Т. Стратегический менеджмент. Теория и практика. М. : Аспект Пресс, 2002. (В табличной форме представлено нами. – А. М.)

№ п/п	Параметры сравнения	Оперативное управление	Стратегическое управление
		находятся внутри организации, качество и достоверность данных информации можно проконтролировать. При этом можно шире использовать машинную обработку информации и автоматизированные системы управления	цессах как во внешнем окружении организации, так и во внутриорганизационных системах. Трудно определиться в сборе данных, особенно если на их основе делаются экстраполяции будущих тенденций развития факторов и процессов, часто здесь решающими факторами являются интуиция и опыт
6	Временные интервалы планирования, осуществления и контроля управленческих действий	Оперативное управление нацелено на решение задач, которые требуют недель или месяцев работы	Стратегическое планирование ориентируется на длительные временные промежутки, обычно три-пять лет
7	Приоритетность решений	Оперативные решения призваны реализовывать приоритеты, вырабатываемые в рамках стратегий	Выработка приоритетов – задача стратегического управления
8	Детализированность разработок	Оперативные решения всегда являются элементом выполнения стратегии и нацелены на достижение перспективных целей	Стратегия формулируется в более общих чертах, менее детализированно, чем оперативные цели
9	Используемые человеческие ресурсы управления	Оперативное управление осуществляется средним и линейным управленческим персоналом, и затраты на него включаются в затраты на заработную плату	Стратегическое управление осуществляется высшим управленческим персоналом. Часто требует привлечения внешних и внутренних консультантов. Велика также роль групп людей, заинтересованных в успехе организации или пытающихся повлиять на процесс стратегического управления, так называемых групп поддержки. Затраты на человеческие ресурсы в процессе стратегического управления высоки

№ п/п	Параметры сравнения	Оперативное управление	Стратегическое управление
10	Точность контроля и оценки	Последствия оперативного управления, как правило, не разделены большим промежутком времени с принятием решения, и поэтому причины, например неудачи, достаточно легко анализировать	Эффективность принятых стратегий оценивать гораздо сложнее, чем результаты оперативного управления. Последствия стратегических решений можно с достаточной полнотой оценить только со временем, когда становится трудно, а иногда и невозможно выделить степень воздействия тех или иных факторов на процесс реализации стратегии
11	Превалирующие интересы участников процесса принятия решений	Оперативное управление может ориентироваться на локальные, частные цели, например отдела или группы	Стратегические решения подчинены корпоративным целям
12	Отношение к риску, степень риска и последствия реализации рискованных решений	Риск сравнительно невелик и предсказуем	Риск при принятии стратегических решений несоизмеримо выше, чем возможные потери от неправильных оперативных решений, что объясняется как масштабами решений, так и различным уровнем неопределенности и сложности среды

Некоторые авторы рассматривают стратегическое, тактическое и оперативное управление не столько как сосуществующие уровни управления внутри организации, сколько как различные типы управления, утверждая, что для различных организаций может оказаться подходящим в качестве преобладающего и доминирующего один из этих типов. По их мнению: «*Стратегический менеджмент* основан на представлении о предпринятии как об относительно стабильной и обособленной системе, интегрирующей во времени и в экономическом пространстве различные формы ресурсов и усилий. В основе стратегического управления лежат попытки менеджера проникнуть за пределы управляемого процесса или подсистемы, предвидеть результаты и факторы функционирования, предотвратить неблагоприятные события и попадание в рискованные ситуации. С позиций экономической безопасности стратегическое управление делает ставку на культивирование "здоровых" сторон данного предприятия, его внутреннюю устойчивость, способность к самовосстановлению в случае нежелательного воздействия внешней среды.

*Оперативный менеджмент* базируется на создании и поддержании высокой мобильности, управляемости и реактивности управляемых процессов и объектов на предприятии, немедленном вмешательстве менеджера в ход работы предприятия и мгновенной реакции управляемого контура. Здесь культивируются гибкость, быстрота реакции, перестраиваемость элементарных производственных и хозяйственных процессов и в общем известная несамостоятельность управляемых элементов.

*Тактический тип менеджмента*, занимающий промежуточное положение между этими типами управления, ориентирован одновременно как на краткосрочную реакцию на подвижки во внутренней или внешней среде предприятия, так и на упреждающие мероприятия, не рассчитанные, однако, на длительный период. *Тактический менеджмент не ставит во главу угла стратегию фирмы, хотя и не отказывается от использования информации о стратегии своих контрагентов*<sup>1</sup>.

С некоторыми из высказанных выше соображений сложно согласиться и вот почему.

Во-первых, все же сложно представить себе организацию, в которой был бы только один из названных вариантов управления, а это значит, что в реальности стратегическое, тактическое и оперативное управление сосуществуют.

Во-вторых, современный стратегический менеджмент ни в коем случае не абсолютизирует стабильность предприятия и его окружения.

В-третьих, хотя стратегический менеджмент точно не стремится обеспечивать всегда и всюду немедленное вмешательство менеджеров в производственные процессы, он тем не менее вполне сознательно культивирует в объекте управления именно гибкость, мобильность и маневренность.

В-четвертых, нам совершенно не кажется разумным такой тактический менеджмент, который не ставит во главу угла стратегию фирмы.

**Вопрос 1.43.** Почему стратегическое планирование нельзя называть долгосрочным, если стратегические планы рассчитаны на длительное время?

– Стратегии и стратегические планы действительно рассчитаны на относительно долгие сроки жизни, хотя вполне правомерно говорить и о среднесрочных (3–5 лет) и даже о краткосрочных стратегиях. Но между стратегиями и долгосрочными планами есть существенное различие – стратегические планы всегда строятся гибко, без предположений о том, что будущее будет таким же, как настоящее.

О. С. Виханский отмечает: «Отсутствие стратегического управления проявляется прежде всего в следующих двух формах.

Во-первых, организации планируют свою деятельность исходя из того, что окружение либо вообще не будет меняться, либо же в нем не будет происходить качественных изменений. Попытки составить долгосрочные

---

<sup>1</sup> Стратегии бизнеса : аналитический справочник. URL: <http://www.aup.ru/books/m71>

планы, в которых предписывается, что и когда делать в достаточно длительной перспективе, либо же попытки найти в исходный период решение на многие годы вперед, желание строить "на века" или приобретать "на долгие годы" – все это признаки нестратегического управления. Видение долгосрочной перспективы – очень важная составляющая стратегического управления. Однако это ни в коей мере не означает экстраполяции существующей практики и существующего состояния окружения на много лет вперед.

Стратегическое управление в каждый данный момент фиксирует, что организация должна делать в настоящем, чтобы достичь поставленных целей в будущем, исходя при этом из того, что окружение будет изменяться и условия жизни организации будут изменяться тоже. При стратегическом управлении как бы осуществляется взгляд из будущего в настоящее, определяются и осуществляются действия организации в настоящее время, обеспечивающие ей определенное будущее, а не вырабатывается план или описание того, что организация должна будет делать в будущем. В противоположность при нестратегическом управлении составляется план конкретных действий как в настоящем, так и в будущем, априори базирующийся на том, что четко известно конечное состояние и что окружение фактически не будет меняться...»<sup>1</sup>.

**Вопрос 1.44.** Что дает рассмотрение содержания стратегического управления через призму подготовки, принятия и реализации стратегических управленческих решений?

– Управленческие решения – главный продукт деятельности всех управляющих и участие в их принятии – основная отличительная особенность менеджеров. А решения стратегические – наиболее важные из всех управленческих решений.

Вспоминается история, которую любят рассказывать лекторы, ведущие курсы о принятии решений.

Крупного бизнесмена на пресс-конференции спросили, в чем причина столь выдающихся успехов его фирмы. После некоторых раздумий он ответил: «Хорошие решения». Но журналисты продолжали любопытствовать: «А в чем причина хороших решений?». Он снова подумал некоторое время и ответил еще более кратко: «Опыт». Но репортеры непременно хотели узнать, а что лежит в основе столь значимого опыта. И получили ответ: «Плохие решения!».

В этой истории, на наш взгляд, наглядно показана неопенимая роль принятия разумных решений и высокая цена ошибочных.

Подготовка (включая стратегический анализ и прогнозирование), принятие и реализация стратегических управленческих решений являются стержнем, пронизывающим весь стратегический процесс.

---

<sup>1</sup> См.: *Виханский О. С.* Стратегическое управление. М. : Экономистъ, 2006. С. 14.

Взгляд на стратегический менеджмент через призму подготовки, принятия и реализации стратегических управленческих решений позволяет опереться на разработки, созданные в рамках теории принятия управленческих решений как составляющей менеджмента и представить (и при необходимости – качественно оценить) всю совокупность продуктов стратегического управления, будь то миссия организации или любая из ее стратегий, в виде набора решений.

Кстати, некоторые авторы определяли стратегический менеджмент на ранних стадиях его развития как особое направление в теории принятия решений.

Напомним, что *управленческое решение* – это важнейший продукт управленческой деятельности индивидуального или коллективного субъекта управления, итог перехода от ситуации неопределенности – к определенности, результат преобразования исходной информации об объекте управления и его окружении – в командную информацию о его желательном состоянии и путях его достижения, как правило, предполагающий и предписывающий постановку целей и осуществление определенных целеустремленных действий (а также сроков, исполнителей и других характеристик действий) по отношению к объекту управления и служащий основанием для их осуществления.

По своему происхождению управленческое решение может быть продуктом выбора (решения с вариантами и выбором) или отражением обязательных решений вышестоящих инстанций.

В ряде случаев управленческое решение может состоять из констатирующей (обосновывающей) и резолютивной (предписывающей) составляющих и в этом случае содержит также определенные констатации, оценку ситуации (или деятельности, исполнителей) или иные основания для своей предписывающей части. Решение отражает цели, намерения и волю субъекта управления по определению желаемого состояния управляемого объекта или характера деятельности, ведущей к его достижению.

Управленческое решение может существовать как субъективная реальность (в сознании субъекта управления) или как объективная реальность (при объективации, т.е. при переводе в форму, доступную для восприятия другими лицами) и получать различное документальное оформление. В объективированной, часто – документированной и принятой надлежащим образом форме решение является обязательным для исполнения подчиненными данному субъекту лицами или подразделениями.

Это определение отражает существенные признаки решения и в кратком виде фиксирует в совокупности:

- информационную природу управленческого решения;
- функцию решения, его место в управленческой деятельности (продукт управления) и жизнедеятельности организации (основа и основание совместной деятельности) – функциональный аспект;

- происхождение решения – генетический аспект;
- субъекта принятия решения – субъектный аспект;
- формы существования решений (в уме или в материализованном и документированном виде) – экзистенциальный аспект;
- состав и структуру решения – структурный аспект;
- необходимость оформления, утверждения и документирования решения – правовой аспект.

Поэтому аспект стратегического управления, связанный с решениями, является одним из важных и требующих разработки, в том числе применительно к школе.

**Вопрос 1.45.** Поскольку важнейшим специфическим продуктом управления являются управленческие решения, по-видимому, стратегические решения – одна из важных областей различий между стратегическим и нестратегическим управлением. Каковы черты и особенности стратегических решений?

– Действительно, стратегические решения существенно отличаются от нестратегических. Авторы одного из лучших современных учебников по стратегическому менеджменту говорят о двух группах таких особенностей<sup>1</sup>.

Мы, отвечая на этот вопрос, считаем целесообразным выделить три группы особенностей управленческих решений стратегического характера:

1. Особенности *требований к этим решениям к их свойствам, характеристикам, качеству*, вытекающие из общего предназначения стратегического менеджмента – достижения стратегического успеха организации.

2. Особенности этих решений *по их предмету* (о чем они принимаются, на какие задачи отвечают?).

3. *Объективные особенности* этих решений, отличающие их от нестратегических по значению, важности, масштабу, месту в управлении. Эта третья из выделенных групп особенностей носит объективный характер и не требует от субъектов управления специальных усилий, но требует обязательного учета.

Первая группа особенностей стратегических решений связана с такими требованиями к ним, как:

1. *Конкурентность, ориентация на результат, успех, победу*. Поскольку среда жизнедеятельности современных организаций, включая школы, является конкурентной, именно в условиях соревнования можно добиться наивысшего успеха. Поэтому стратегии, безусловно, стараются быть амбициозными, побеждающими, приносящими успех. Стратегии, лишённые амбиций, не содержащие такой внутренней интенции, установки, выглядят странно, как если бы спортивная команда выходила на игру с установкой на поражение.

---

<sup>1</sup> См.: Джонсон Дж., Шоулз К., Уиттингтон Р. Корпоративная стратегия. Теория и практика. М.: Вильямс, 2007. С. 31–32.

2. *Ориентация на увязывание и синхронизацию действий организации на внешней и внутренней стратегических аренах.* Стратегические решения не могут быть успешными, если делают односторонний крен в сторону внешней или внутренней среды, речь идет именно о балансе внимания к этим средам и увязке активностей организации на соответствующих площадках.

3. *Прогностичность, ориентация на будущее.* Данное требование естественным образом вытекает из того обстоятельства, что реализация стратегий будет происходить в будущем, отсутствие оценки или ошибочная оценка которого чреват серьезными негативными последствиями.

4. *Ориентация на учет состояния и изменений внешней среды и соотнесенность с ее вызовами и возможностями.* Одной из важных особенностей стратегических решений является именно такая ориентация, которая позволяет либо осуществить оптимальную «подгонку» школы к ее среде и ее требованиям, либо выращивать важнейшие сильные стороны школы в расчете на востребованность проявлений этих сильных сторон внешней средой, пользователями.

5. *Ориентация на ожидания и потребности заинтересованных сторон, стейкхолдеров, клиентов.* Подразумевается, что стратегические решения принимаются в интересах указанных сторон, которые специально изучаются и анализируются, и это тоже одна из особенностей стратегического менеджмента. Если организации важен стратегический успех, а он во многом определяется выбором клиентов, ясно, что ориентация на клиентов – неотъемлемая черта стратегических решений.

6. *Ориентация на решение актуальных проблем организации.* Стратегические решения рождаются как ответы на вызовы, которые несут с собой различные проблемы организации (что побуждает рассматривать методы выявления и анализа проблем в качестве важных методов стратегического анализа и делать общую ориентацию такого анализа проблемной).

7. *Опора на организационный потенциал, ресурсы и компетентности, отражение уникальности, организационной индивидуальности компании.* Согласно современному (ресурсному) подходу к стратегическому управлению главным источником конкурентных преимуществ и успеха организации является наличие у нее таких ключевых компетентностей, которые являются редкими, исключительными и не могут быть легко и быстро скопированы конкурентами.

8. *Инновационная ориентация.* Поскольку стратегическое управление достаточно трудоемко, осваивать его есть смысл в расчете на серьезные стратегические изменения, достижения и успехи. И хотя стратегия существует и в рамках текущего функционирования, ее главное применение – стратегическое развитие организации.

9. *Согласованность в сообществе и с важнейшими заинтересованными сторонами.* Сила стратегических решений во многом зависит от того,

что они не только разделяются и поддерживаются всем коллективом организации, но и близки и понятны ее главным партнерам.

10. *Привлекательность, вдохновляющий, мотивирующий, консолидирующий характер.*

11. *Системность, непротиворечивость, преемственность.*

К этим требованиям примыкают также *требования к принятию стратегических решений:*

- своевременность принятия;
- согласованность в масштабах организации;
- гласность и открытость процедур принятия и обсуждения;
- необходимость личного «принятия» персоналом.

В т о р а я г р у п п а особенностей стратегических решений состоит в том, что *эти решения касаются определения, выбора:*

1. Диапазона и конфигурации отраслей и видов деятельности организации. Стратегическая ориентация организации предполагает определение того, чем, какими видами деятельности организация будет заниматься, а от каких воздерживаться.

2. Моделей ведения дела в организации (бизнес-модели, образовательной модели) и их использования.

3. Адекватной оценки внешней и внутренней среды организации и их взаимосоотнесения.

4. Уникальности, идентичности, неповторимой индивидуальности организации.

5. Желаемой стратегической позиции организации.

6. Стратегической концепции, стратегических рамок и оснований жизнедеятельности (системы ценностей, этического кодекса поведения, видения, миссии, социальных обязательств).

7. Стратегических целей, приоритетов, планов.

8. Стратегий жизнедеятельности организаций.

9. Путей и способов реализации стратегии.

10. Оценки и пересмотра реализации стратегий и стратегических планов.

Т р е т ь я г р у п п а особенностей стратегических решений видится нам так:

1. *Неопределенность* как особенность ситуации принятия решений.

2. *Важность, масштабность, принципиальная значимость, судьбоносность.* Решения, касающиеся сиюминутных, текущих, оперативных вопросов, не принято относить к стратегическим.

3. *Общеорганизационный масштаб.* Как правило, стратегические решения касаются организации как целого.

4. *Относительная долгосрочность действия решений и их последствий.* При прочих равных условиях стратегические решения рассчитаны на более длительный срок существования, чем другие управленческие решения (что не означает отождествления стратегического планирования с его вы-

сокой гибкостью и оперативной реакцией на изменения среды – с долгосрочным планированием, исходящим из презумпции о неизменности существенных характеристик условий жизнедеятельности организации).

5. *Серьезные перемены в качестве последствий.* Стратегические решения связаны со стратегическими изменениями в жизнедеятельности организации и в их результатах.

6. *Обобщенность решений,* их рассчитанность на широкие классы ситуаций.

7. *Рамочность, фундаментальность, системообразующий характер.* Стратегические решения образуют общие рамки и основания для принятия множества других решений, придания им единой общей системы, направления.

8. *Порождающий характер.* Стратегические решения с неизбежностью запускают процесс разработки реализующих решений тактико-оперативного характера и таким образом как бы порождают целые цепочки последующих решений.

9. *Метаоперационный, непрямой характер исполнения, опосредованность исполнения операционными действиями.* Стратегические действия и изменения, как правило, настолько крупные и масштабные, что на практике их приходится осуществлять через цепочку более конкретных действий.

10. *Инерционность и высокая цена ошибки.* Начав реализовывать стратегию, довольно сложно «взять ее назад» и повернуть назад всю организацию, которая начала ее выполнять. Ошибки в выборе стратегий относятся к числу наиболее опасных и дорогостоящих, в том числе и в плане риска потери авторитета (и должности) лидерами организации. предложившими ошибочные решения.

11. *Действия организации на внешней и внутренней аренах.* При этом для большинства бизнес-организаций, для которых стратегический успех достигается прежде всего путем рыночной конкуренции, стратегическое управление представляет собой в первую очередь действия на внешней арене, которой является рынок (но управление внешними рыночными стратегиями должно быть поддержано соответствующими внутриорганизационными стратегическими действиями и изменениями), а для некоммерческих организаций, таких как школа, действия во внешнем социальном образовательном пространстве по своей интенсивности обычно уступают внутренней стратегической активности. Но в обоих случаях важнее всего – оптимальное сочетание активностей на обеих аренах, которого и должно добиваться стратегическое управление.

**Вопрос 1.46.** Кому и для чего нужно стратегическое управление и почему без него нельзя обойтись?

– Представляется, что такое управление нужно:

- самой *управляемой системе*, организации, чтобы не просто выжить, но преуспеть и надолго сохранить свои преимущества;

- *управляющим*, менеджменту организации, чтобы иметь реальные инструменты управления в изменчивой ситуации, задавать рамки и приоритеты работы своей системы;
- *потребителям продукции* организации, чтобы знать, что и кого выбрать на рынке;
- *партнерам* организации, обществу в целом, чтобы знать, чего можно ожидать от организации.

Строго говоря, «обойтись в управлении без стратегий» на самом деле можно (что, увы, доказывает опыт управления школами), но в итоге мы получаем такие малоприятные вещи, как бесцельная работа, перегрузка, спешка, суeta и беготня, работа в режиме тушения пожаров, плохое использование ресурсов, упущенные выгоды, потеря ориентации и смысла жизни, недоверие к себе и разрывы коммуникаций.

**Вопрос 1.47.** Каковы взаимоотношения между стратегическим менеджментом и другими популярными управленческими идеями?

– Поскольку стратегический менеджмент нацелен на обеспечение стратегического успеха организации, ему присущи рассмотрение и оценка любых управленческих идей и новаций именно через призму их потенциала в плане достижения такого успеха. Более того, стратегический менеджмент как бы отфильтровывает, притягивает, «примагничивает» такие идеи, интегрирует их и инкорпорирует их в свой состав. Так в разные годы происходило с такими идеями, как, например: всеобщее (тотальное, всеобъемлющее) управление качеством, реинжиниринг бизнес-процессов, менеджмент знаний, обучающиеся организации и др.

Сказанное не означает, что указанные идеи теряют свою самостоятельную ценность и оригинальность, но их реальное влияние на сознание управляющих во многом обусловлено именно вхождением в контекст выбора успешных, эффективных стратегий.

**Вопрос 1.48.** Чем можно объяснить, что не все организации занимаются стратегическим управлением?

– Вопрос можно поставить и шире – почему не все организации занимаются научным управлением вообще...

По мнению К. Боумэна: «По разным причинам некоторые компании глубоко не занимаются процессом стратегического управления. К наиболее важным из этих причин можно отнести следующие:

1. Высшее руководство не полностью владеет информацией о реальном положении компании. Это может являться следствием несовершенной информационной системы, которая не позволяет менеджерам получать необходимую информацию, чтобы правильно оценивать положение компании по отношению к конкурентам, рыночному спросу, по относительным издержкам и т.д.

2. Старшие менеджеры сами создают для себя неправильное понимание реального положения компании. Это происходит, как ни парадоксаль-

но, в тех случаях, когда менеджеры считают себя отлично сработавшейся командой. Они разделяют стереотипные взгляды друг друга на конкуренцию, клиентов и рабочую среду. Они переинтерпретируют или игнорируют отрицательную информацию, которая не сходится с их представлением об окружающем мире.

3. Существуют наделенные властью менеджеры, стоящие на самом верху фирмы, которые очень заинтересованы в поддержании "статус кво". Их положение и статус зависят от следования существующей стратегии, и они не будут приветствовать стремление сотрудников к инновации.

4. Распространенной проблемой является чрезмерная направленность высшего руководства на решение повседневных производственных задач. Это не позволяет менеджерам рассматривать вопросы в долгосрочной перспективе и не позволяет им сосредоточиться на развитии компании в стратегическом плане.

5. Прошлые успехи компании могут помешать менеджерам объективно взглянуть на существующее положение. Более того, прошлые успехи заставляют менеджеров придерживаться испробованных стратегий, которые могут не подходить к существующим или будущим обстоятельствам.

6. Изменение курса может показаться признанием ошибочности предыдущих действий. В результате менеджеры, которые ранее принимали стратегические решения, будут мешать развитию компании в ином направлении.

7. Еще одной причиной инертности может являться недостаточное понимание руководством источника благополучия компании. Если они не могут понять, что именно является конкурентным преимуществом компании, то могут предпочесть пустить корабль по течению из страха, что курица может перестать нести золотые яйца<sup>1</sup>.

Но когда и как переходить на стратегический тип управления, решать конкретным руководителям. Как поется в известной песенке на стихи А. Арнонова:

«Думайте сами, решайте сами,  
Иметь или не иметь!»

#### **Вопрос 1.49. Какова нормативная база стратегического управления?**

– При ответе на этот вопрос важно иметь в виду и различать две вещи: 1) общий нормативный контекст, в котором субъекты стратегического управления (в том числе и в школах) осуществляют выбор и реализацию стратегических решений (не случайно в рамках стратегического анализа внешней среды в последние годы настоятельно рекомендуется рассматривать влияние нормативной регуляции, состояния законодательства и правоприменения на выбор стратегий жизнедеятельности организаций) и 2) соб-

---

<sup>1</sup> См.: Боумэн К. Указ. соч. С. 17.

ственно нормативную и правовую базу, регламентирующую стратегическое управление как таковое.

В данном случае есть смысл говорить о втором из выделенных аспектов. Понятно, что нас здесь интересует отечественное законодательство и другие нормативные и правовые акты. Разрабатываемые документы касаются не управления отдельными организациями, а определяют подходы к стратегическому управлению на государственном уровне.

Начиная с 1990-х гг. в России был принят ряд постановлений Правительства РФ, регулирующих порядок разработки важнейших стратегических документов – федеральных целевых программ развития различных отраслей экономики и социальной сферы. Эти нормативные документы служили основой для разработки аналогичных программ на уровне субъектов РФ.

В последние годы было решено поднять уровень государственного правового регулирования сферы стратегического управления, был разработан проект Федерального закона «О государственном стратегическом планировании».

Основу системы государственного стратегического планирования будут составлять в случае принятия этого закона взаимосвязанные документы – документы государственного прогнозирования и документы программно-целевого, а также территориального планирования, федерального, регионального и местного уровней.

Проект Федерального закона «О государственном стратегическом планировании» содержит перечни этих документов, определяет общие положения процедур и полномочия различных органов власти по их подготовке и утверждению, а также сроки действия некоторых из них.

Так, стратегический прогноз, состоящий из социально-экономического, научно-технического, промышленно-технологического, демографического и экологического прогнозов, а также прогнозов в сферах национальной обороны, государственной и общественной безопасности разрабатывается по поручению Президента РФ на период до 30 лет.

Прогнозы научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период разрабатываются каждые 6 лет на 12 и более лет, прогноз социально-экономического развития на среднесрочный период разрабатывается ежегодно на период от трех до шести лет включительно.

В свою очередь, стратегия национальной безопасности разрабатывается на период, не превышающий тот, на который разработан стратегический прогноз; концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ и долгосрочная бюджетная стратегия РФ разрабатываются каждые шесть лет на период, не превышающий тот, на который разрабатывается прогноз социально-экономического развития РФ на долгосрочный период.

Оценка результативности и эффективности государственного стратегического планирования будет осуществляться посредством системы мониторинга реализации документов государственного стратегического плани-

рования. Основными документами, используемыми при осуществлении мониторинга на федеральном уровне, определены ежегодный доклад секретаря Совета Безопасности РФ, сводный годовой доклад о ходе реализации и оценке эффективности государственных программ Российской Федерации и доклады о результатах и основных направлениях деятельности федеральных органов исполнительной власти.

Предполагалось, что Федеральный закон «О государственном стратегическом планировании» вступит в силу с 1 января 2014 г., но пока этого не случилось.

Постановлением Правительства РФ от 2 августа 2010 г. № 588 был утвержден порядок разработки, реализации и оценки эффективности нового типа стратегических документов – *государственных программ*, на основе которого в начале текущего десятилетия были разработаны и приняты государственные программы Российской Федерации для различных отраслей, включая сферу образования, а также государственные программы субъектов РФ. Эти документы, утверждаемые соответствующими правительственными решениями, также умеют нормативное значение.

В п. 2 ст. 89 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» зафиксировано, что «управление системой образования включает в себя: ...2) осуществление стратегического планирования развития системы образования...».

Таким образом, можно сделать вывод, что стратегическое управление все больше признается и осваивается на государственном уровне и что в нашей стране происходит последовательное формирование его нормативной и правовой базы.

#### **Вопрос 1.50. Каковы выгоды и преимущества стратегического управления организацией?**

– По мнению крупнейших специалистов по стратегическому управлению некоммерческими организациями Дж. М. Брайсона и Ф. Альстона: «Стратегическое планирование нацелено на расширение способностей организаций мыслить, действовать и обучаться стратегически. Потенциальные выгоды от этого процесса многочисленны, хотя он не гарантирует, что все они будут реализованы на практике.

Эти выгоды включают в себя:

- *Повышение эффективности.* Организационное исполнение (производительность) улучшается, миссия реализуется, мандаты выполняются, создаются реальные общественно значимые ценности, организация эффективно отвечает на быстрые изменения обстоятельств.
- *Улучшение экономичности.* Те же или лучшие результаты достигаются при меньших ресурсах.
- *Улучшение понимания и лучшее научение.* Понимание организацией ее ситуации становится яснее. Это позволяет реконцептуализировать (переосмыслить в новых концепциях) ее ситуации и работу, если это необхо-

димо, установить рамки, которые могут направить разработку и реализацию стратегии.

- *Лучшее принятие решений.* Учреждается связный, сфокусированный и защищенный базис для принятия решения, и сегодняшние решения принимаются в свете их будущих последствий.

- *Расширение организационных способностей.* Улучшается широко обоснованное (имеющее широкую основу) организационное лидерство, и расширяются способности для ранее принятых стратегий мышления, действия и научения.

- *Улучшение коммуникаций и отношений с общественностью.* Миссия, видение, цели, стратегии и программы действий позволяют намного эффективнее коммуницировать с ключевыми стейкхолдерами. Создается и управляется желаемый имидж организации.

- *Увеличение политической поддержки.* Растет легитимность организации, расширяется ее поддержка, развиваются, упрочняются поддерживающие ее коалиции»<sup>1</sup>.

**Вопрос 1.51.** Как соотносятся в стратегическом менеджменте устойчивое и изменчивое, сохраняющееся и переходящее? Почему рискованно рассматривать популярные управленческие идеи как идеи «на все времена»?

– Дадим ответ на этот вопрос с помощью метафоры. Предположим, что в каждый момент исторического времени есть некое «стратегическое табло», на котором в разные эпохи высвечиваются разные надписи, сменяющие друг друга задачи, идеи. Эти надписи, несущие на себе отпечаток эпохи – ее «бегущая строка», повестка, злоба дня, конъюнктура. И, наконец, есть некое «базовое программное обеспечение» (стратегическое мышление), которое с этими надписями работает, обрабатывает их в определенном духе и ключе, предлагая определенные стратегические решения. При этом, что немаловажно, характер содержания «бегущей строки» оказывает обратное влияние на эти программы обработки данных, которые постоянно совершенствуются и адаптируются к новому содержанию.

Таким образом, стратегическое мышление, имеющиеся модели и методы стратегического менеджмента позволяют находить решения, релевантные конкретным ситуациям и задачам, но и характер этих постоянно меняющихся ситуаций и задач оказывает влияние на развитие стратегического мышления, его теоретических и методических средств и инструментария.

А идеи, заполняющие на время «стратегическое табло», ждет различная судьба: какие-то остаются в общем корпусе знаний стратегического менеджмента надолго и даже навсегда, какие-то интерес представляют интерес только для специалистов по истории управленческой мысли.

---

<sup>1</sup> Bryson J. M., Alston F. K. Creating and implementing your strategic Plan : A workbook for Public and Nonprofit Organizations. 2nd ed. Jossey-Bass, 2004. P. 9, 12. (Пер. с англ. А. М. Моисеева.)

## Г л а в а 2

# СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ И ШКОЛА

Изучение материалов главы призвано сформировать у читателей представление об актуальности и значении стратегического управления в условиях школы, о контексте и первых шагах становления стратегического управления школами в нашей стране, о статусе стратегического управления как важного и перспективного для массового освоения школами новшества. Кроме того, у читателей должно сформироваться представление о распространенных в общественном сознании ложных взглядах, мифах, стереотипах, мешающих адекватному восприятию стратегического управления школой, понимание их несостоятельности и необоснованности.

### **Вопрос 2.1. Как можно определить стратегическое управление школой?**

– Стратегическое управление школой – это особый тип управления, подход к управлению школой, действующий в сложной, динамичной среде, нацеленный на обеспечение стратегического успеха школы, признаваемого обществом, максимально полной реализации системы ее ценностей, миссии, стратегических целей.

Стратегическое управление не просто особый подход к решению стратегических задач школы, подготовке, принятию и реализации стратегических решений – оно предполагает стратегическую переориентацию всей системы управления школой, когда решение тактических, оперативных и ситуационных задач вполне сознательно подчиняется общему стратегическому курсу школы и включается в общую логику реализации стратегий.

Другими словами, можно сказать, что в узком смысле стратегическое управление – особый подход к решению стратегических задач школы, а в более широком смысле – особый подход к управлению школой вообще.

Но в обоих случаях – это не любой традиционный подход к стратегическим задачам, а подход особенный, существенно отличающийся от других.

### **Вопрос 2.2. Можно ли обозначить какие-то ключевые, базовые трактовки понятия «стратегическое управление» и какие выводы вытекают из их принятия за основу?**

– Для начала отметим, что некоторого единого и общего для всех специалистов понимания стратегического управления пока не сложилось и, что значительно хуже, имеются иллюзии такого единства, простоты и ясности смысла этой категории, связанные с тем, что об этом многие пока всерьез еще не задумались.

Мы полагаем, что для современного массового управленческого сознания руководителей школы очень актуально различие двух подходов к

трактовке стратегического менеджмента, назовем их условно «уровневый» и «характерный».

*При уровневом подходе* предполагается, что стратегическое управление нацелено на решение специфического уровня задач управления, а именно стратегических задач, в отличие от задач тактических, оперативных и сиюминутных, т.е. его суть задается только характером решаемых задач.

*При харáктерном подходе* стратегическое управление видится прежде всего как особый тип, подход и характер управления, применяемый, конечно, в первую очередь, к стратегическому уровню задач школы, но не только к этим задачам, но и ко всему их множеству, системе.

На первый взгляд может показаться, что различия между указанными подходами не настолько значимы, чтобы говорить об этом специально. Но это далеко не так.

Можно посмотреть, какие различные выводы вытекают из них.

*Если мы базируемся на уровнево-задачном подходе, то:*

- стратегическое управление – это такое же управление, как и всякое другое, только применяемое к другим задачам, следовательно, говоря о нем, менять что-либо в подходах к управлению нет особой необходимости;

- задачи стратегического, тактического и оперативного управления легко трактуются как рядоположенные, без выстраивания иерархии задач и подчинения их системы главным стратегическим ориентирам школы;

- само наличие у школы задач стратегического уровня рассматривается как свидетельство наличия у школы и самого стратегического управления, а если оно уже есть, то снимается вопрос о его специальном освоении, об особых требованиях к управляющим, о качестве этого управления.

*Если же мы вступаем за мировым менеджментом базируемся на понимании стратегического управления как особого типа управления, заметно и существенно отличающегося от прежних подходов к управлению своей картиной мира, своим мышлением, понятийным аппаратом, своим методическим, аналитическим инструментарием, то:*

- стратегический подход становится не «одним из», не рядоположенным с другими, а системообразующим подходом и формирует «в своем ключе» всю систему управления школой, с четким подчинением стратегическим установкам всех повседневных управленческих действий;

- требуется специальное освоение стратегического мышления как основы такого управления;

- особого внимания требуют именно специфические черты этого подхода к управлению, а их немало.

**Вопрос 2.3. Какова функция стратегического управления по отношению к управляющей системе школы?**

– На наш взгляд, стратегическое управление как особый подход к управлению выполняет по отношению к управляющей системе *функцию системообразующего принципа*, определяющего общее построение этой

системы. Система управления (и не только собственно стратегического, но и тактического, оперативного) перестраивается под реализацию стратегических целей, задач, планов, подчиняя им всю работу управляющих субъектов, направляя их к единым целям и тем самым задавая общую направленность управлению в целом. Если в повседневном порядке управления обнаруживаются недостатки и дефекты, мешающие продвижению к стратегическим целям, в этот порядок вносятся своевременные изменения.

**Вопрос 2.4.** Если назначение стратегического управления организациями связано с достижением ими успеха, а успех – с достижением целей, в чем проявляется стратегический успех такой организации, как школа? Можно ли, например, считать, что финансовая успешность *функционирования* школы – это главное проявление стратегического успеха?

– Будучи социально ориентированной организацией, производящей такое общественное благо и достояние, как общее образование, школа, безусловно, должна добиваться успеха прежде всего в достижении *социально значимых образовательных целей*.

Каковы они? Как и у других не ориентированных на прибыль организаций, цели школы и ее стратегический успех проявляются не в максимизации прибыли или общей рыночной капитализации (суммарной стоимости акций и т.д.), а: 1) в максимизации создаваемых ею общественно значимых ценностей; 2) в максимально полном выполнении адресуемого ей социального заказа и своей миссии, предназначения (как *образовательной* организации), что связано с качеством образования, качеством жизни в школьном сообществе, качеством социального служения школы; правда, стоит подчеркнуть, что при всей важности успешного прохождения школьниками государственной итоговой аттестации в виде ЕГЭ или ГИА, высокие средние баллы по этим испытаниям не должны рассматриваться в качестве главного свидетельства успешности школы, равно как и сравнительно низкие результаты – еще не основание для признания школы неуспешной; 3) в признании этих достижений обществом.

Стратегическое управление помогает школе сориентироваться в мире ценностей, настроить школьную систему на достижение указанных выше проявлений ее успеха.

Составляющая успеха школы, связанная с эффективностью, в том числе экономической и финансовой, как и для других некоммерческих организаций, определяется во всем мире через категорию *Value for Money* (ценность за деньги) – чем больше общественно значимых благ, ценностей создает школа по отношению к вложенным в нее государством и обществом средствам, тем выше ее эффективность.

Таким образом, акцент делается не на экономии на школе, не на ее удешевлении, не на финансовой успешности школы, взятых в отрыве от качества ее образовательных результатов, а на способности менеджмента достигать высокой результативности и успешности в решении базовых обра-

зовательных задач при определенном уровне бюджетных ассигнований. Сказанное не противоречит позитивной оценке лучших практик школ, научившихся сочетать высокое качество образования с достижением высоких финансовых показателей.

Заметим, что в стратегическом менеджменте бизнеса, где в важности финансовых показателей сомневаться точно не приходится, принято не отождествлять, а наоборот, различать стратегические и финансовые цели; там констатируется, что краткосрочный и сиюминутный финансовый успех весьма часто сопровождается стратегическими неудачами в долгосрочной перспективе.

Ориентацию школ на финансовую успешность как главный показатель результативности, от кого бы она ни исходила, мы считаем неправильной и опасной.

**Вопрос 2.5.** Довольно трудно говорить о стратегическом управлении и стратегиях применительно к таким организациям, про которые не ясно, что именно они производят. Что производит школа – товары, услуги, блага? И что означает, что она делает это успешно, – оказывает много платных услуг?

– Этот вопрос относится к числу остро дискутируемых и обсуждаемых в контексте модернизации образования в России на протяжении последних 15–20 лет.

Многие критики государственной образовательной политики чуть ли не во всех бедах и невзгодах современной школы винят внедрение в школы идеологии «образовательных услуг», полагая, что такая стратегия автоматически ведет к коммерциализации образования, снижению его качества, пагубна для решения воспитательных задач и что для учителя принадлежность к сфере услуг (а эта сфера во всем мире давно превосходит другие сферы по числу занятых) равнозначна приравниванию его к официанту с ролью «чего изволите», что якобы унижает профессиональное и человеческое достоинство учителя.

Что же все-таки продуцирует школа и насколько опасен для нее выбор тех или иных вариантов ответов на вопрос о производимой ею продукции.

Мы полагаем, что отношение многих наших современников к словосочетанию «образовательная услуга» является частным случаем распространенного явления «демонизации слов», когда какие-то понятия и термины начинают вызывать «аллергию» и восприниматься как негативно окрашенные. Примером таких слов в разное время становились слова: «контроль» (этого слова многие старались просто избегать в период демократизации школы; казалось, что, если отказаться от употребления одиозного слова, жизнь быстро наладится и образовательные бюрократы будут посрамлены, школы насладятся свободой от контроля, но это была иллюзия: вряд ли управление сможет при любой демократии и автономии школ обойтись без одного из своих базовых действий и без обратной связи, ведь именно контроль делает управление «зрячим и осмысленным»); «внедрение

новшеств» (нажимный и административный характер которого в советской школе отчасти скомпрометировал это ни в чем не повинное прекрасное русское слово «внедрение», означающее «укоренение», «глубокое и полное освоение и усвоение», «дохождение до самого нутра и ядра, до самой сути») и др.

Практика показывает, что любое слово может быть сторонниками или противниками каких-то идей превращено в жупел и пугало, как это стало со словами «демократия», «либерализм» и др.

Мы убеждены, что введение понятия «образовательная услуга» для обозначения важного продукта жизнедеятельности образовательной организации и утверждение понимания образовательных организаций как производителей таких услуг, во-первых, абсолютно оправданно и обоснованно; во-вторых, это никак не влечет за собой неперенной коммерциализации образования в школе и платности оказываемых услуг; в-третьих, не влечет за собой ни принижения миссии школы и учителя, ни снятия ими с себя ответственности за качество образования во всей полноте понимания образования как развития целостной личности.

Общее образование мы рассматриваем как важнейшее общественное благо. Но блага, в том числе и общественные, не могут быть произведены вне экономической жизни общества и при всей своей культурной значимости и бесценности не могут не оцениваться с позиций экономики.

Принадлежность образования как блага к миру высших ценностей не может в любом обществе, даже весьма и весьма экономически процветающем, снять с повестки дня не только вопрос о ценности образования, но и вопрос о его цене для общества и человека. Общество должно понимать, что оно кладет на алтарь школьного образования, какие условия для него создает и чего вправе требовать от осуществляющей его системы на выходе.

Но в экономике издревле известны *две формы существования тех благ* (т.е. всего того, что удовлетворяет людские потребности), *которые созданы человеческим трудом*, позволяющие оценить их объем и качество, – *товары и услуги*.

При платном образовании его результат может становиться товаром, причем экономисты относят образование к «доверительным товарам», истинная цена которых на момент их приобретения в точности не известна. Общество также не знает точно, какие образовательные результаты удастся получить при принимаемых им образовательных стандартах, имеющих школ, педагогических кадрах и т.п., но исключить при этом экономические соображения – не выход из положения.

Процесс же создания образования по всем признакам может быть охарактеризован как особая (образовательная) услуга. Поэтому с пеной у рта отстаивать тезис, что образование – не услуга, а благо – несколько странно.

Было бы странно и отрицать определенные угрозы избыточной коммерциализации образования и школы, как и то, что институциональные

реформы экономических механизмов образования начали внедряться и с опозданием, и без необходимой решительности, и с рисками для качества образования и сохранения приоритета его главной образовательной роли, и с определенным переносом (а местами, возможно, и перекосом) внимания с содержания образования на экономику. Но давайте бороться против коммерциализации, против навешивания на школу не присущих ей функций, против попыток заставить школу вместо образования детей заниматься зарабатыванием средств к существованию, против подмены образовательной результативности и эффективности финансовыми показателями, а не против слова «услуга».

Слово «услуга» никакой автоматической платности образования за собой не влечет.

Да, сфера образования и школа – это сфера иных услуг, чем общественное питание, химчистка, прачечная, но вряд ли можно безоговорочно утверждать, что, скажем, характерная при современной экономике и праве трактовка врачевания, оказания медицинской помощи (причем во всем мире) как медицинской услуги наносит какой-то ущерб авторитету медиков. Речь всегда идет о качестве работы врачей и другого медицинского персонала.

Принижает ли служителей церкви понимание своей миссии как социального служения и служения человеку? Если нет, а образование и школа не в меньшей степени, чем церковь, есть сфера служения обществу и личности, то не слишком ли много внимания мы уделяем обыгрыванию слова «услуга» как якобы страшно унижающего наших работников образования и приносящего высокую миссию школы? Тем более что вряд ли кто-то утверждает, что оказание услуги – единственный или конечный результат образования.

В прежней школе учитель получал заработную плату только за проведенные уроки, выполняя очень существенные объемы воспитательной работы бесплатно или за символическую плату. Тогда о чем следует переживать – о том, что учитель воспримет понятие «образовательная услуга» как сигнал работать с детьми «от сих до сих» и перестанет быть самоотверженным воспитателем (такие, увы, были и будут всегда)? (Только вряд ли это возможно по причине смены терминов.) Или о том, чтобы труд учителя оплачивался сполна, во всех его легко и трудно измеримых составляющих?!

Поэтому в распоряжении тех, кто реально интересуется, чем живет школа и что она призвана производить, тексты законодательных актов, прежде всего новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», тексты государственных образовательных стандартов – чтение не всегда легкое, но вполне содержательное для понимания ответа на вопрос.

**Вопрос 2.6.** Каковы основания полагать, что наши школы «созрели» для внедрения стратегического подхода в управлении? Как понимать тезис, что вопросы страте-

## гического управления школой объективно находятся в зоне ближайшего развития школьной управленческой практики?

– Обратимся в поиске ответа на этот вопрос к истории становления стратегического менеджмента.

Какими были обстоятельства, в которых родилось это новое направление мировой управленческой мысли, на какие вызовы идеи стратегического менеджмента послужили ответом?

◆ Усложнение окружающей среды и рост ожиданий ее действующих лиц по отношению к организации.

◆ Рост многообразия и противоречивости требований к организации со стороны различных заинтересованных сторон.

◆ Рост динамичности изменений среды.

◆ Рост неопределенности и непредсказуемости этих изменений.

◆ Возрастание силы конкуренции между производителями товаров и услуг.

◆ Снижение уровня стабильности и уверенности в успехе.

Все эти факторы сегодня весьма отчетливо проявляются и в сфере школьного образования, заставляя забыть о составлении перспективных планов на много лет, формулируемых с незначительными изменениями дат или очередных партийных съездов), о лозунге «Сегодня будет обязательно лучше, чем вчера, а завтра – лучше, чем сегодня!». Мечтать об этом, разумеется, можно, но гарантировать – не выходит.

Это логические аргументы. Но есть и фактические – многие наши школы уже довольно успешно освоили определенные компоненты стратегического планирования, введя в традицию определение своей миссии, формулирование системы ценностей, стратегического видения.

В последние десятилетия практика школы обогатилась целым рядом важных подходов, объективно подготавливающих ее к освоению стратегического управления, а именно:

- основами системного, программно-целевого подхода;
- концепциями управления развитием;
- идеями государственно-общественного управления;
- идеями управления качеством образования;
- идеями проектного управления и т.п.

В наибольшей степени приближают школу к освоению стратегического управления традиции проектирования и реализации программ развития школы, которые с самого начала характеризовались разработчиками научно-методических рекомендаций по созданию таких программ именно как основные стратегические документы школы (что, правда, пока не позволяет говорить о том, что все эти школьные программы развития уже в полной мере отражают подходы, принятые в стратегическом управлении школой).

Дополнительным фактором, создающим новые сильные стимулы и одновременно более благоприятные, чем ранее, условия для освоения шко-

лами стратегического управления, можно считать развитие системы образовательной статистики и мониторинга, порождающее новые возможности для объективного выявления и оценки достижений школы, проведения сравнительного анализа успешности различных общеобразовательных организаций.

**Вопрос 2.7. Какие факторы определяют актуальность освоения стратегического управления для школьной практики?**

– На наш взгляд, актуальность освоения и использования стратегического управления школьной практикой обусловлена:

- объективно важнейшим местом стратегического управления в общей системе управления школой как не просто одного из уровней и типов управления, а наиболее важного и системообразующего типа и подхода;

- объективным местом стратегического управления в системе современного управленческого мышления руководителей, его опорной, системообразующей, формирующей ролью в становлении профессионального сознания индивидуальной профессиональной концепции руководителя школы (при всех увлечениях правовыми, экономическими и иными аспектами управления их освоение ценно прежде всего как средство реализации стратегических замыслов управленцев; владение знанием своих прав, возможностей и ограничений, несомненно, важно, но тогда, когда есть стремление к достижению высоких целей, успеха);

- наличием доказанных наукой и практикой преимуществ стратегического подхода к управлению перед традиционными типами управления школой;

- усилением влияния факторов, порождающих объективные возможности перехода на стратегическое управление и потребности в стратегическом характере управления школами;

- объективной заинтересованностью в стратегическом характере управления со стороны и самой школы, и важнейших групп, связанных со школой, и общества в целом;

- объективным нахождением вопросов стратегического управления школой в зоне ближайшего развития школьной управленческой практики;

- растущим пониманием в среде лучших руководителей образовательных организаций необходимости перехода на стратегический тип управления школой – передовая практика заинтересована не только в научном осмыслении становящегося опыта стратегического управления силами ученых, но и в средствах рефлексии такого опыта, понимании типичных ошибок и путей их профилактики, инструментах стратегического анализа и прогнозирования;

- наличием требующих преодоления искусственных препятствий и барьеров на пути реализации школой стратегического подхода к управлению в рамках ее законной компетенции – мы имеем здесь в виду не объективные ограничения возможностей стратегического управления на школь-

ном уровне, обусловленные статусом школы как бюджетной или даже автономной организации и т.д., а стремления представителей образовательной бюрократии, используя административный ресурс, необоснованно максимально ограничить автономные права и степени свободы школ и их управляющих систем в интересах удобства для отправления своих функций и сохранения контроля над школами;

- существенным отставанием распространенности и освоения стратегического управления школой от объективных потребностей функционирования и развития школ – работа по внедрению и освоению стратегического управления в школах (в том числе в силу недостаточного знакомства практиков с его сущностью и возможностями) пока не стала массовой и не приобрела характер активного общественно-педагогического движения, а в ряде регионов носит эпизодический характер и рассматривается как нечто модное, но не заслуживающее особого внимания.

**Вопрос 2.8. Влияние каких факторов порождает объективные возможности перехода на стратегическое управление и потребности в стратегическом характере управления школами?**

– Речь идет о таких факторах, как, например:

- существенное усиление в начале 1990-х гг. автономии школы, впервые за многие десятилетия превратившее ее в условиях заметного роста объемов компетенции и ответственности в субъект стратегического управления;

- укрепление общего вектора социально-экономического развития страны, направленного на инновационное развитие общества на основе вырабатываемых на всех уровнях стратегий;

- общий рост популярности стратегического подхода в управлении организациями;

- общий рост требований к системе образования, школе и управлению школой;

- нарастание многообразия внешней среды школы, ростом ее сложности, динамичности и непредсказуемости;

- прямое стимулирование развития стратегического мышления руководителей и стратегического управления школой со стороны подпроектов приоритетного национального проекта «Образование» – прежде всего речь идет о конкурсном отборе и поддержке школ, активно внедряющих инновационные образовательные программы (2006–2008) и о системе региональных комплексных проектов модернизации образования, реализованных в 31 субъекте РФ в 2007–2009 гг.);

- серьезные институциональные изменения в условиях жизнедеятельности школ;

- развитие требований к информационной открытости школ для ответственности и повороту к большему учету школами запросов и интересов социума;

- развитие конкуренции между образовательными учреждениями; если мы хотим иметь конкурентоспособную страну, нам необходимы конкурентоспособное образование и конкурентоспособные школы, а стратегическое управление школой – это управление, специально «заточенное» под развитие школы в условиях определенной цивилизованной конкуренции<sup>1</sup>; обществу нужны сильные, состоявшиеся школы, способные к развитию в конкурентной среде;

- растущая в этих условиях зависимость успеха жизнедеятельности школы в долгосрочной перспективе от качества управления ею.

Сила действия этих факторов на сегодня такова, что школы, не освоившие основ стратегического подхода к управлению, реально и все более заметно проигрывают в соревновании с другими образовательными организациями, что имеет крайне негативные последствия для качества образования и других социально значимых результатов их жизнедеятельности.

**Вопрос 2.9. Кто объективно<sup>2</sup> заинтересован в стратегическом характере управления со стороны и самой школы, и важнейших групп, связанных со школой, и общества в целом?**

– Заинтересованных в развитии стратегического управления школами групп немало:

- *системы образования и школы*, равно как и их клиенты и общество в целом, заинтересованы в ясности и социальной направленности стратегических ценностей и целей школы, в ее устойчивом стратегическом успехе, достижении высоких результатов, чего проблематично добиться, не осваивая и не используя разработанные специально для этого идеи и технологии стратегического управления;

- *носители и выразители социального заказа*, адресуемого школе, заинтересованы в изучении, понимании, а также полном и серьезном учете со стороны школы своих образовательных запросов (что является прямым требованием теории стратегического менеджмента);

- *учредители школы, представители органов власти и управления* объективно крайне заинтересованы в том, чтобы у уверенных им школ были

---

<sup>1</sup> Конкуренция школ не достигает по объективным причинам тех масштабов и не приобретает того всепроникающего характера, который она имеет в рыночной экономике; для школ не меньше, чем конкуренция, необходима кооперация, и тем не менее утверждать, что без элементов конкуренции возможно серьезное развитие, было бы неразумно. Более того, ст. 3 нового Федерального закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» к числу основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования относит «недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования».

<sup>2</sup> Вопрос не случайно подчеркивает *объективную* заинтересованность различных групп в стратегическом характере управления школой. Естественно, что превращение ее в реальный, субъективный, мотивирующий к конкретным действиям интерес требует серьезной специальной работы управленцев на всех уровнях системы образования. Кроме того, необходимо учитывать, что стратегически мыслящие руководители и стратегически управляемые школы не являются слишком легкими партнерами для авторитарных руководителей образования.

ясные стратегические планы и чтобы эти планы по своей направленности соответствовали бы линиям и векторам государственной образовательной политики, политике и стратегиям, реализуемым на муниципальном уровне;

- *местное сообщество* в лице стратегически управляемой школы получает активного, ответственного и осмысленно действующего субъекта развития муниципалитета, местного самоуправления;

- *партнеры школы*, поставщики ресурсов для нее, широкая публика заинтересованы в открытости школы, предсказуемости ее поведения на рынке образовательных услуг (чего невозможно дожидаться при отсутствии у школ ясного, четкого и представляемого общественности стратегического курса);

- *представители основных групп участников образовательного процесса*, включая обучающихся и их родителей, заинтересованы в понимании реализуемой школой стратегии, в соотнесении и согласовании ее с собственными ценностями и потребностями, а также в получении возможности участвовать не только в ее реализации, но и в ее выработке;

- *представители школьного менеджмента* получают в лице стратегического управления школой мощное орудие повышения целенаправленности, системности, мотивированности, активности, прогностичности совместных действий школьного сообщества, его сплочения и консолидации вокруг важнейших стратегических оснований школы; лучшие представители управленческого корпуса в рамках стратегического управления получают серьезный профессиональный вызов и шанс самореализоваться в качестве сильных стратегических лидеров, без которых разработка и особенно реализация стратегических планов представляется нереальной<sup>1</sup>; само освоение стратегического управления с неизбежностью ведет к освоению менеджерами школы наиболее важных профессионально-управленческих установок, умений, компетентностей;

- *представители общественности* в условиях введения стратегического управления школой находят в нем главную точку приложения своих сил как субъекты соуправления, государственно-общественного управления школой; и наоборот – не получая доступа к принципиально важным вопросам управления школой, возможностей влиять на ее судьбу и судьбу школьников, они не получают необходимой мотивации для участия в школьных делах;

- *конкуренты* (а также и потенциальные партнеры) школы при прочих равных условиях заинтересованы в соревновании (сотрудничестве) с учреждениями, имеющими выигранные и осмысленные стратегические установ-

---

<sup>1</sup> Не утверждая, что традиционное управление не нуждается в сильных лидерах, следует заметить, что потребность в них, требования к ним, возможности для них проявить себя в условиях стратегического управления значительно выше.

ки (даже если знание о них не дает им шансов догнать и перегнать школу-конкурента);

• *представители педагогики, психологии и других наук, работающих на школу*, заинтересованы во внедрении и использовании в школах результатов своих исследований, решение о которых находится в критически важной зависимости от наличия у субъектов внутришкольного управления осмысленных стратегий выбора научных оснований для построения образовательной системы школы; результаты психолого-педагогических исследований либо востребуются школой, становясь основами ее стратегий и(или) инструментами их реализации, либо не попадают в сферу школьных стратегий и остаются невостребованными.

Таким образом, стейкхолдеры школ весьма заинтересованы в их переходе к стратегическому управлению.

**Вопрос 2.10.** Какие требования к руководителям в области стратегического управления школой содержатся в современных квалификационных характеристиках?

– Речь идет о требованиях, зафиксированных в Квалификационных характеристиках по должностям системы образования (действующий вариант этих характеристик утвержден Минздравсоцразвития РФ в 2010 г.) и отражающих необходимость решения в школе задач стратегического управления.

Они включают в себя, в частности, для директора школы следующее: «...определяет стратегию, цели и задачи развития образовательного учреждения, принимает решения о программном планировании его работы, участии образовательного учреждения в различных программах и проектах, обеспечивает соблюдение требований, предъявляемых к условиям образовательного процесса, образовательным программам, результатам деятельности образовательного учреждения и к качеству образования, непрерывное повышение качества образования в образовательном учреждении.

...Совместно с советом образовательного учреждения и общественными организациями осуществляет разработку, утверждение и реализацию программ развития образовательного учреждения, образовательной программы образовательного учреждения, учебных планов, учебных программ курсов, дисциплин, годовых календарных учебных графиков, устава и правил внутреннего трудового распорядка образовательного учреждения. Создает условия для внедрения инноваций, обеспечивает формирование и реализацию инициатив работников образовательного учреждения, направленных на улучшение работы образовательного учреждения и повышение качества образования, поддерживает благоприятный морально-психологический климат в коллективе».

Подобные требования адресованы и другим субъектам управления школой.

**Вопрос 2.11.** Известно, что далеко не все специалисты разделяют оптимизм по поводу возможностей применения стратегического управления на уровне школы. Чем можно объяснить позицию тех, кто придерживается осторожной или даже откровенно скептической позиции в оценке этих возможностей?

– Не секрет, что любая новая идея проходит несколько стадий своего восприятия публикой. Сначала она нередко вызывает реакцию – «Это полная чушь!», чуть позднее – «А в этом, пожалуй, что-то есть!» и через некоторое время – «Кто же этого не знал!?».

Основания для скептической оценки возможностей школ в плане полноценного использования стратегического менеджмента как основы внутришкольного управления различны, но почти всегда так или иначе связаны с общей сознательной или неосознанной недооценкой общих возможностей школьных сообществ или с уверенностью, что давать школе много свободы и самостоятельности не нужно и даже опасно.

В качестве иллюстрации здесь можно использовать широко известные из классики менеджмента так называемые теорию *X* и теорию *Y*. Так предложивший эти модели исследователь Дуглас Мак-Грегор обозначил взгляды управленцев на работников, взгляды, которые во многом определяют все поведение управляющих по отношению к подчиненным.

Менеджеры, опирающиеся на «теорию *X*», видят в подчиненных нерадивых, ленивых, безынициативных исполнителей, которые будут работать прилично только при условии неустанного и жесткого контроля со стороны начальства. Менеджеры, базирующиеся на «теории *Y*», больше верят в возможности тружеников, полагают, что они стремятся в работе к творчеству, не боятся ответственности и т.п.

Есть ощущение, что похожими теориями во взглядах на школу руководствуются многие представители органов управления образованием: для некоторых из них школа не место для творчества, она должна лишь добросовестно и без изысков исполнять стандартный набор образовательных услуг, вменяемый государством и учредителем, а задача менеджера – жестко и без сантиментов вести к этому вверенные коллективы; для других – школа, безусловно, социально ответственная организация, ни в коем случае не игнорирующая стандарты и вышестоящие стратегические установки, но при этом не отказывающаяся от собственных ценностей и смыслов, обладающая уникальным потенциалом, способная творчески использовать свою неповторимую индивидуальность для решения образовательных и иных задач на оптимальном уровне качества.

Первая группа специалистов, по сути, игнорирует всю многовековую историю педагогики, свидетельствующую о пагубности унификации и избыточной стандартизации школ и, разумеется, не верит в «какое-то стратегическое управление в школе», как и во всякие разговоры об «авторских школах».

Вторая, куда себя относит и автор пособия, верит в школу и ее уникальные возможности, для раскрытия которых стратегический менеджмент является наиболее адекватным управленческим инструментом.

Фактов и примеров, показывающих как слабости и недостатки школ в освоении стратегического управления, так и их заметные достижения в этой сфере, можно найти предостаточно. Мы считаем важным направленно формировать опыт стратегического управления школами и делать лучшие практики такого управления достоянием широкой общественности.

**Вопрос 2.12. Каким школам необходимо осваивать стратегическое управление?**

– По нашему мнению, в таком управлении в принципе объективно нуждаются все без исключения школы, хотя бы потому, что для общества важно, чтобы абсолютно все школы – сельские и городские, большие и малые, работающие в мегаполисах или в маленьких поселках – были конкурентоспособными и добивались успеха, обеспечивали учащимся достойное и современное качество образования.

В то же время исключения из этого правила возможны, поскольку к освоению стратегического подхода могут быть готовы не все школы. Эта позиция поясняется в ответах на ряд следующих вопросов.

**Вопрос 2.13. Существуют ли различия между группами школ в плане актуальности для них освоения стратегического управления?**

– Да, установить некоторые такие различия возможно.

Можно предполагать, что при прочих равных условиях:

- *негосударственные школы*, действующие в условиях, приближенных к рыночным, вряд ли могут выживать и процветать, не опираясь на выработку стратегий;

- *школы, перешедшие в статус автономных учреждений*, нуждаются в освоении стратегического типа управления в большей степени, чем казенные;

- *школы, претендующие на дополнительное финансирование*, больше других нуждаются в обосновании своих потребностей, что нацеливает их на стратегическое и проектное управление;

- *школы, которые не удовлетворены своим нынешним стратегическим положением*, объективно сильнее заинтересованы в стратегическом управлении по сравнению со школами, которые не планируют что-то серьезно улучшить в своей работе;

- *школы, принимающие участие в любых конкурсах, грантовых программах*, быстрее, чем их менее предприимчивые коллеги, понимают необходимость и потребность в стратегическом самоопределении и обустройстве.

**Вопрос 2.14. Какие существуют отговорки и оправдания отказа от стратегического управления и насколько они основательны?**

– Нередко встречаются мотивировки субъектов управления, оправдывающие их нежелание или неготовность осуществлять стратегическое управление. Уже упоминавшийся нами ранее известнейший специалист в

области стратегического управления некоммерческими, общественными и государственными организациями Дж. М. Брайсон говорит о следующих оправданиях отказа от стратегического управления, называя их «жалкими» и показывая попутно их несостоятельность:

«*Мы не получим поддержки политического руководства (правления)*». – Стратегически было бы мыслить о том, как получить эту поддержку правления, в частности, для проекта, нацеленного на отдельную проблему.

«*Это не поддерживает топ-менеджмент*». – Стратегически было бы подумать, как добиться управленческой поддержки.

«*Стратегическое планирование не ведет к совершенству!*» – Конечно, не ведет!

«*Мы слишком велики (слишком малы) для стратегического планирования*». – Если флот США и внутренняя налоговая служба и мельчайшие некоммерческие организации имеют выгоды от стратегического планирования, каждый – свои, – то размер – не аргумент для отказа от него.

«*У нас есть профсоюз*». – Рассматривайте его в качестве одного из стейкхолдеров.

«*Мы имеем политику по персоналу и цели индивидуальной производительности*». – Мыслить стратегически о политике персонала значит спрашивать, поддерживают ли цели индивидуальной производительности желаемые организационные стратегии.

«*Мы не знаем, где стартовать*». – Вы можете начать, где угодно. Процесс так внутренне взаимосвязан, что вы сможете определить момент, подходящий именно для вас, обсуждая старт, а не просто его необходимость.

«*Мы уже все это имеем*». – Но годы идут. Времена меняются. Вернитесь к сделанному, чтобы увидеть, все ли, и посмотрите, все ли там остается релевантным.

«*Мы и так совершенны!*» – Тогда вы реально нуждаетесь в том, чтобы быть осторожными, так как ничто так не умножает неудачи, как успех и самодовольство, которое часто приходит с ним»<sup>1</sup>.

**Вопрос 2.15.** Есть ли ситуации, в которых школам противопоказано приступать к стратегическому управлению?

– Таких типов ситуаций не столь много, но они есть. Усилия по стратегическому планированию деятельности школы вряд ли приведут к успеху в школах, которые:

- находятся в *экстремальной, аварийной, критической, катастрофической* ситуации;
- переживают *период безвластия* и не имеют устойчивого управления и руководства;

---

<sup>1</sup> См.: Bryson J. M., Alston F. K. Creating and implementing your strategic Plan : A workbook for Public and Nonprofit Organizations. 2nd ed. Jossey-Bass, 2004. P. 12–13. (Пер. с англ. А. М. Моисеева.)

- раздираются *серьезными внутренними противоречиями* и конфликтами в коллективе;
- в данный момент *не чувствуют себя готовыми к старту разработки стратегических планов* и сознательно откладывают этот старт до момента реальной готовности к нему.

**Вопрос 2.16.** Мы говорим о стратегическом управлении, но на данный момент оно освоено даже далеко не всеми коммерческими структурами, которым такое управление намного нужнее, чем школам. Не преувеличиваем ли мы возможности освоения стратегического менеджмента в школе?

– Вопросы о том, кому больше нужен стратегический менеджмент и кто к нему лучше подготовлен, не столь просты и однозначны, как может показаться на первый взгляд.

Неуспешные коммерческие структуры исчезают с рынка вследствие действия неумолимых экономических законов, а вот некачественно работающие школы автоматически образовательную арену не покидают, а средства налогоплательщиков потребляют немалые, да и заинтересованность общества в успехе общего образования вряд ли ниже, чем в других общественных благах или чем в услугах и товарах других отраслей.

Что касается возможностей освоения стратегического управления, мы не беремся утверждать, что к этому уже сегодня готовы абсолютно все школы. Кто-то проделает этот путь быстрее и с меньшими ошибками, у кого-то будут проблемы с качеством стратегического управления. На наш взгляд, ни преувеличивать возможности внедрения стратегического менеджмента в школе, ни преуменьшать их смысла не имеет.

Другое дело – всерьезно расширять поле таких возможностей. Этим по мере сил и занимаются специалисты.

**Вопрос 2.17.** Можно ли назвать какие-то черты и особенности школы и школьного образования, благоприятствующие выработке стратегий и осуществлению стратегического управления?

– Мы полагаем, что такие черты есть.

1. Образование признано во всем мире ценностью высокого ранга и основным институтом развития общества; с этой точки зрения можно утверждать, что немногие области социальной жизни имеют столь высокое стратегическое значение и столь сильно требуют стратегического управления, как школа.

2. Стратегические планы направлены в будущее, связаны с относительно долгими сроками реализации, как и процессы выращивания личности школьника в ходе среднего общего образования, имеющие прямое отношение к будущему личности и общества.

3. Школа по своей природе тяготеет к вещам фундаментальным, долгосрочным, «долгоиграющим», стремится создать некие устойчивые системы, закономерно ведущие к результату, успеху.

4. Школа объективно располагает множеством различных альтернативных возможностей построения образования, что делает для нее очень актуальным верный стратегический выбор.

5. Люди, работающие в школах, – хорошие «ученики», освоение новых идей и технологий для многих из них является привычкой и способом профессиональной жизни.

**Вопрос 2.18.** За последние годы работа руководителя школы существенно усложнилась, требования к нему ужесточаются. Не является ли в этих условиях призвм освоивать в школе стратегический менеджмент непозволительной роскошью?

– Напротив, в этих условиях все более непозволительной роскошью становится система управления, не опирающаяся на анализ и прогнозирование внешней и внутренней среды, социального заказа, учет позиций заинтересованных сторон, не ориентирующая коллектив школы на определенные ценности, реализацию своей миссии, не выбирающая значимых приоритетов, обходящаяся без четко выстроенных стратегий жизнедеятельности.

**Вопрос 2.19.** Сейчас перед образованием, школой стоит множество очень острых проблем. Не является ли в этих условиях предложение уделить время и внимание освоению стратегического управления школой отвлечением их руководителей и коллективов от решения этих проблем?

– Вряд ли разумно противопоставлять любые, даже самые острые и злободневные проблемы и вызовы в сфере школы как объекта управления, с одной стороны, и актуальные задачи развития управления школой – с другой. Ведь управление школой (а стратегическое тем более) предназначено именно для постановки и решения актуальных целей и задач школы и для приведения школы к успешному результату, что, естественно, требует адекватной реакции на острые проблемы и вызовы.

Стратегическое управление повышает культуру анализа и постановки проблем, культуру выбора приоритетов. Оно учит руководителей не путать истинно важные и срочные дела и решения и не допускать, чтобы важные вопросы превращались в срочные и решались в спешке. Поэтому его освоение – не отвлечение от актуальных школьных задач, а вооружение сильным инструментом для их решения.

**Вопрос 2.20.** Почему вопрос о стратегическом управлении школой в нашей стране возник только в 1990-х гг.? Разве у российских школ до этого времени не было стратегических задач?

– Стратегическое управление предполагает не только наличие стратегических задач, но и возможность самостоятельного и ответственного стратегического выбора. Были ли объективно стратегические задачи у советской системы образования? Несомненно. Но ставились и решались они не на уровне отдельно взятой школы и даже не на уровне вышестоящих органов управления образованием, а на уровне руководящих идеолого-политических органов страны – ЦК КПСС.

Наиболее сильные, талантливые и независимые руководители и в тех условиях пытались стратегически подходить к управлению своими школами и проводить свой продуманный и осмысленный курс, но делать это было крайне сложно.

В более или менее массовом порядке стратегическое управление на уровне школы начинается с момента зарождения ростков реальной автономии школы, когда перед школой встает необходимость определять свои образовательные программы, модели выпускника, направления развития на ряд лет вперед, т.е. реально возникает ситуация стратегического выбора, который делают не за школу, а она сама, конкретное школьное сообщество.

Школа и сейчас не находится в ситуации абсолютной свободы – как организация (бюджетная или даже автономная), оказывающая общественные услуги, она не может, более того – не имеет права не принимать во внимание государственную образовательную политику, социальный заказ на образование и актуальные стратегии развития образования в стране и регионе, стратегические установки учредителя. Но в отличие от прежних времен у школы остается достаточно закрепленных законом степеней свободы для собственного ответственного стратегического выбора.

Надо сказать, что в плане открытия нового окна стратегических возможностей ситуация в школах мало чем отличалась от ситуации в промышленности и других секторах экономики. Там также отсутствовало автономное, действующее на свой страх и риск предприятие. Не случайно первые отечественные книги по стратегическому управлению в бизнесе и в школе появились примерно в одно время – в середине 1990-х гг.

**Вопрос 2.21. Заменяет ли освоение руководителем школы моделей и практических навыков стратегического управления владение другими управленческими умениями?**

– Нет, конечно же, не заменяет. Задавая общие рамки системы управления в школе и общие стратегические ориентации самой школы, стратегическое управление оставляет широкий простор для проявления профессионального мастерства руководителя в иных, повседневных, нестратегических по масштабам ситуациях.

Однако сказанное не означает, что, например, проводя рабочую планерку или беседу с учителем по текущим вопросам работы, руководитель не может опираться на свое ощущение общей стратегической линии школы. Это ощущение стратегического курса и целей добавляет аргументов при предъявлении заданий и требований к коллегам, в частности в ситуации, когда необходима критика в их адрес.

**Вопрос 2.22. Стратегическое управление школой – особый тип управления. Каков смысл понятия «тип управления»? Что оно означает?<sup>1</sup>**

– Анализ существующей научной литературы об управлении показывает, что осознание многообразия особенных, качественно различных вариантов и моделей управленческой деятельности и управляющих систем

---

<sup>1</sup> При ответе на этот вопрос автор опирается на ранее опубликованную работу: Проблемы и пути совершенствования внутришкольного управления : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. А. М. Моисеева. М.; Тамбов : ИПКРО, 2002.

происходит далеко не сразу, а применительно к управлению в сфере образования вообще только начинает осознаться учеными и практиками.

Это проявляется, в частности, в несформированности понятий и представлений о разных типах управления и попытках улучшать несуществующее в природе *управление вообще*, не предъявляя конкретных требований к его качеству, т.е. 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 отставанием управленческой науки в разработке необходимых научных понятий, а также сложившейся у управленцев-практиков в прежние годы привычкой к единообразному восприятию управления (в условиях заданного сверху единообразия и унификации школы как объекта управления) и связанной с этим не востребованностью и несформированностью модельного, многовариантного управленческого мышления, недостаточным вниманием к качеству вообще и качеству управления в особенности.

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 организациями, 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 следует 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»: **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 «тип 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.

### **Вопрос 2.23. Что надо знать о типах управления?**

– Сформулируем некоторые *аксиомы и постулаты*, характеризующие типы управления безотносительно к различию их основных свойств.

1. 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 сис-

тем к тем или иным типам, возникает довольно много субъективного, сложно доказуемого.

2. Любой тип управления характеризуется широким множеством свойств, среди которых целесообразно выделять *основные* («заглавные», *доминирующие, типобразующие*) и *дополнительные, сопутствующие, подчиненные* свойства<sup>1</sup>.

3. 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.

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

5. 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.

6. 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 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).

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

9. Выделение новых типов управления связано с осмыслением возросшей значимости определенных свойств управления, которые начинают рассматриваться как системо- и типообразующие. Как правило, становле-

---

<sup>1</sup> Свойства, характеризующие развитое стратегическое управление, подробно рассмотрены в главе 5 настоящего пособия.

ние 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 также противопоставит нестратегическому, не смешивается с тактическим и оперативным управлением*.

**10.** 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 индуктивного и дедуктивного обобщения.

**11.** 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).

**12.** 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.

**13.** Разные типы управления (и их концептуальные основы) могут отличаться друг от друга не только (а часто 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 разви-

тие и обогащение общей управленческой картины действительности. *Сказанное весьма характерно именно для стратегического управления, которое привносит с собой новый взгляд на школу как объект управления.*

14. 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).

15. 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).

В данном случае такой задачи нет, стратегический менеджмент – неотъемлемая часть мировой культуры управления, и хотя оно, безусловно, является управлением нового типа, бремя отстаивания этого тезиса (если он еще нуждается в доказательстве) несут на себе признанные классики этой дисциплины. Задача автора – раскрыть этот тезис применительно к школьной практике.

**Вопрос 2.24. Как стратегическое управление соотносится с другими типами и видами управления школой?**

– На наш взгляд, стратегический характер управления школой было бы неправильно рассматривать рядоположенно с другими типобразующими свойствами управления, например, целевым, адаптивным, партисипативным управления. Мы полагаем, что как подход к управлению стратегическое управление стоит выше и включает в себя названные характеристики, служащие главному предназначению стратегического управления – обеспечению общего стратегического успеха школьной организации в изменчивой и конкурентной среде.

**Вопрос 2.25. Как стратегическое управление соотносится с проектным менеджментом, есть ли между ними взаимосвязи?**

– Взаимосвязи между этими разделами науки и практики управления, в том числе и на уровне школы, безусловно, есть.

Во-первых, проекты сегодня играют все более заметную роль в системе жизнедеятельности школы и выступают значимым фактором ее инновационного развития, соответственно, проектный менеджмент является одним из важных инструментов достижения стратегического успеха школы в динамичной и непредсказуемой конкурентной среде.

Здесь стратегическое управление школой и вырабатываемые главные стратегические решения оказываются некоей общей рамкой для проектного менеджмента, управления проектами.

Во-вторых, в самом проектном менеджменте можно выделить стратегическое управление проектами, подчиняющее проекты общей логике стратегического управления школой в целом, определяющее главные приоритеты проектной работы и каждого конкретного проекта.

В-третьих, циклы стратегического развития (стратегических изменений) школы, разработку стратегического плана школы и его реализацию правомерно рассматривать как особые стратегические проекты и подходить к ним с проектной точки зрения, т.е. управлять ими как проектами.

**Вопрос 2.26. Что в школах выполняло роль стратегий в период, когда еще не существовало стратегического менеджмента?**

– Автор полагает, что в образовании, как и в других сферах, не может подвергаться сомнению наличие основополагающих подходов и решений, задающих главные линии жизнедеятельности. Такие подходы и решения вполне правомерно именовать стратегиями. Следовательно, стратегии существенно старше стратегического управления как типа управления, который ориентирован на их сознательную выработку и реализацию для достижения стратегического успеха.

Все выдающиеся труды представителей педагогики и образования содержат ценнейшие описания предлагаемых авторами образовательных моделей школ, образовательных и организационных стратегий их построения и жизнедеятельности, многие из которых кажутся само собой разумеющимися.

Осмысление таких «достратегических» стратегий и их включение в стратегическое мышление современных руководителей, не всегда хорошо знакомых с историей педагогики, образования, школы, является очень важной и серьезной задачей науки стратегического менеджмента в образовании.

В предшествующие периоды стратегии школы нередко выступали «под именем» принципов, систем работы школы и т.п.

**Вопрос 2.27. Верно ли утверждение, что стратегическое управление направлено прежде всего на развитие школы?**

– Да, с таким утверждением в принципе можно согласиться, но как и всякое верное утверждение, его не следует абсолютизировать.

В каждый конкретный момент времени зрелая система стратегического управления школой удерживает в фокусе своего внимания различные по времени своего создания и осуществления стратегии:

- *текущие стратегии, или вчерашние и сегодняшние стратегии для сегодняшней школы*, реализуемые школой в рамках ее повседневного функционирования (о них почему-то часто забывают, говоря о стратегическом управлении);

- *стратегии развития* как перехода (перевода) школы в новое состояние или *сегодняшние стратегии для завтрашней школы* (эти стратегии будут успешны, если в них хорошо продуманы текущие стратегии завтрашнего функционирования школы – то, как она устроена и как будет работать);

- *стратегии (замыслы) дальнейшего развития школы или завтрашние стратегии для послезавтрашней школы* (любые шаги, циклы и программы развития имеют свойство заканчиваться, а развитие бесконечно, и думать об этом надо по возможности с опережением).

Необходимость одновременно реализовывать одни стратегии и вырабатывать другие, новые, конечно, не упрощает работу стратегических управляющих, но без понимания такой необходимости картина стратегического управления будет заведомо неполной.

**Вопрос 2.28.** В каждой школе сегодня есть круг задач управления, которые объективно по своему значению являются стратегическими. Значит ли это, что и стратегическое управление осуществляется сегодня во всех школах? Если это так, то каковы тогда основания для постановки вопроса о его широком освоении и внедрении как некоего новшества?

– Отождествление стратегического управления с характером решаемых задач, наверное, вполне объяснимо, однако мы полагаем, что стратегическое управление – это не любое управление, пытающееся как-то справиться с задачами, имеющими объективно стратегическое значение, а прежде всего *особый стратегический подход* к решению таких задач, *особое стратегическое управленческое мышление*, лежащее в его основе. Соответственно наличие объективно стоящих перед школой стратегических задач – необходимое, но недостаточное условие становления стратегического характера управления школой. Утверждать, что стратегическое управление успешно освоено сегодня всеми школами или их значительным числом, к сожалению, нет никаких оснований.

**Вопрос 2.29.** Почему важнейшим является именно стратегическое управление школой, а не, скажем, инновационный менеджмент или партисипативное управление, целевое управление, управление качеством и другие виды управления?

– Каждый вид, тип или разновидность управления, которые удостоились определенного устойчивого наименования, несомненно, имеют свои сильные стороны и свои заслуги в деле управления школой (как и другими организациями), и появление на небосклоне стратегического управления как самой яркой звезды отнюдь не ведет к тому, что все прочие звезды автоматически гаснут или теряют свою яркость и значимость.

Тем не менее, не утверждая, что стратегическое управление является панацеей от всех бед или заменяет собой все другие аспекты управления, мы беремся утверждать, что именно оно является ведущим и наиболее

значимым в общей системе управления школой, в том числе по отношению к обозначенным в вопросе составляющим управления.

Каковы основания для такого утверждения? Любой вид управления по определению нацелен на приближение к достижению целей организации, к ее успеху, но именно стратегическое управление создано специально для этого, нацелено на это прямо и сильнее всего, подчиняя решению своих задач все прочие задачи и виды управления, выстраивая их в интересах максимально возможного стратегического успеха.

**Вопрос 2.30.** Можно ли решить проблемы стратегического управления школой путем простого переноса и копирования подходов стратегического менеджмента организаций?

– Стратегический менеджмент организаций, прежде всего коммерческих, является одной из научных основ теории и практики стратегического управления школой. Естественно, что, будучи отраслевой теорией, теория стратегического управления школой не может не опираться на достижения стратегического менеджмента организаций как базовой дисциплины.

Однако мы полагаем, что необходимый и вполне оправданный трансфер (перенос) на школьную почву общих идей стратегического менеджмента не может:

- 1) осуществляться путем их простого копирования и клонирования;
- 2) быть полным, так как многие положения, модели и методы стратегического менеджмента бизнеса не могут продуктивно работать в школе, являющейся некоммерческой организацией;
- 3) решить ряд задач стратегического управления, специфичных именно для школы (что и требует становления и развития особой отраслевой теории стратегического управления школой).

Таким образом, общий ответ на данный вопрос отрицательный.

**Вопрос 2.31.** Почему при введении стратегического управления в школе нельзя черпать знания о стратегиях непосредственно из общего стратегического менеджмента и обойтись, таким образом, без «посредника» в лице отраслевой теории стратегического управления школой?

– Что касается изучения школьными управленцами базовых книг по стратегическому менеджменту, то против этого у нас, разумеется, нет никаких возражений, скорее наоборот, мы очень рекомендуем читать эти книги. Однако служить руководством для разработки содержания стратегических решений в школе они не могут по той простой причине, что это не входит в их задачу.

А вот для отраслевой теории стратегического управления школой, опирающейся не только на общий стратегический менеджмент, но и на конкретные и более близкие к специфике содержательных задач школы и образования психолого-педагогические и школоведческие исследования, это

является прямой задачей, причем надо признать прямо – задачей не слишком легкой и пока далеко не до конца решенной.

**Вопрос 2.32. Каковы научные основания стратегического управления школой?**

– Разработка собственных теоретических основ стратегического управления школой в нашей стране опирается на *полидисциплинарные научные основания*, в том числе на положения таких научных дисциплин, как:

- общая теория стратегического менеджмента организаций, по отношению к которой теория стратегического управления выступает в качестве отраслевой теории;
- общая теория организаций и общая теория менеджмента (управления организациями);
- школоведение (трагуемое как теория школы – образовательной организации) и теория внутришкольного управления;
- психолого-педагогические дисциплины, задающие содержательно-специфические основы стратегического управления школой.

Чтобы построить на этих основаниях практико-ориентированные теории стратегического управления школой, необходимо планировать и осуществлять специальные теоретические и эмпирические исследования.

**Вопрос 2.33. Каковы сходства и различия научных оснований теории стратегического менеджмента организаций в бизнесе и в некоммерческой сфере?**

– *Общими* для этих теорий будут знания из общей теории организации, общего менеджмента. А *отличия* связаны с тем, что важнейшим основанием теории стратегического менеджмента в бизнесе являются экономические дисциплины, в частности в последние годы – новая институциональная экономическая теория, а в некоммерческом, общественном секторе большую значимость могут иметь основания, характеризующие специфическую предметную область деятельности организации.

Для сферы образования и школы в качестве таких специфических оснований выступает комплекс психолого-педагогических знаний. Выстроить эффективные школьные стратегии без опоры на такие знания невозможно.

Поэтому спекуляции на тему о том, что стратегический менеджмент в школу кто-то пытается насадить путем клонирования «чуждых для нее подходов» и «без учета ее особенностей», не имеют под собой никаких оснований.

**Вопрос 2.34. Можно ли построить теорию стратегического управления школой в отрыве от педагогической теории, без опоры на педагогическое знание?**

– На наш взгляд, построение полноценной и полезной для практики системного стратегического развития школы теории стратегического управления *невозможно без принятия в качестве одного из ее необходимых оснований современной педагогической теории*.

Во-первых, в любую эпоху и в любой отрасли стратегический менеджмент связан с подготовкой и принятием стратегических управленческих решений, контекст и содержание которых всегда обусловлены особенностями конкретной отрасли, в которой действует та или иная организация.

Если речь идет об общем образовании, то такие контекст и содержание связаны именно с педагогической наукой, которая формирует важнейшие знания о школе как объекте управления. Предметное содержание управленческих решений для школы является педагогическим, так как решения принимаются о школе, прежде всего – о развитии ее главной, базовой образовательной (педагогической) системы; главные цели школы формулируются в педагогических категориях. Обеспечить грамотное принятие таких решений, не прибегая к педагогике и не рассматривая педагогические вопросы, попросту невозможно.

Во-вторых, в наше время с принятием новых системно-деятельностных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) школа как институт и ее педагогическая система оказались перед лицом серьезных вызовов и настоятельно требуют продуманных системных изменений. Такие изменения были желательны и раньше, но сейчас они становятся необходимыми и неизбежными для каждой школы.

В этой ситуации теория стратегического управления, претендующая на статус практико-ориентированной и ориентирующей практику, просто обязана интегрировать в себе как общие подходы, присущие стратегическому менеджменту, так и конкретные содержательные представления о природе, устройстве, функционировании и особенно – развитии педагогических систем, порождаемые педагогическим знанием, нацеливая школьные сообщества на основе такого синтеза на принятие решений о построении новых, адекватных новым ФГОС базовых школьных образовательных моделей и стратегиях их освоения и реализации.

Это означает, что рассмотрение теории стратегического управления школой как простой «отраслевой проекции или проекции на школу» общих моделей стратегического менеджмента организаций, без включения в нее педагогических оснований, является ошибочным и неполным.

Общая теория стратегического управления организациями задает для теории стратегического управления школой основные понятия, концептуальные модели, методы, инструментарий, логику процесса управления и построение управляющей системы, а педагогические теории способствуют их современному и корректному содержательному наполнению.

В отечественной педагогической и управленческой науке существует оригинальный методологический подход, который начиная с 1970-х гг. сыграл заметную и позитивную роль в развитии мышления специалистов системы образования. Имеется в виду предложенный академиком Ю. К. Бабанским и его учениками (М. М. Поташник, Г. А. Победоносцев, А. М. Мойсеев и др.) *оптимизационный подход*, который методологически и теоретически обосновал действия субъектов образования по выбору оптималь-

ных вариантов обучения, воспитания, управления, процедуры оптимизации процессов в сфере образования.

Представляется, что идеи оптимизации весьма точно соответствуют ситуации выбора стратегий жизнедеятельности школы, стратегическое управление стремится к выращиванию и оптимальному использованию стратегического потенциала школы, ее приведению в оптимальное стратегическое положение.

Момент практически полного соответствия выбранной стратегии существующей проблеме и ее ситуационному фону мы, используя метафору Ю. К. Бабанского, называем *стратегическим резонансом*.

Представляется, что именно идеи оптимизации, оптимизационный подход в образовании по своему духу наиболее близки идеям стратегического управления школой. Поэтому при обосновании стратегического выбора в школе мы опираемся на оптимизационный подход и присущее ему оптимизационное управленческое мышление.

**Вопрос 2.35.** Правильно ли понимать стратегическое управление школой как некий универсальный инструмент, безразличный к содержательной стороне решаемых школой задач? Ведь в таком случае его мощные возможности могут быть использованы для укоренения в школе совсем не тех психолого-педагогических концепций и моделей, которые хотелось бы в ней видеть?

– Стратегическое управление – это подход к управлению, и, как всякий подход, оно действительно обладает широким спектром возможных применений, способно работать с разным конкретным содержанием, вести к содержательно различным стратегическим решениям.

Связано ли это с рисками выбора педагогически ущербных, ошибочных стратегий? Да, вне всякого сомнения – ведь никакие универсальные подходы к управлению не заменяют квалификации и компетентности субъектов управления в области решения конкретных задач функционирования и развития управляемого объекта. Только вряд ли в подобном случае надо в чем-то обвинять стратегическое управление как подход.

Чтобы уменьшить такие риски, разработчики научно-методического обеспечения, конкретных моделей стратегического управления могут и должны идти дальше общих рекомендаций, рассматривая сравнительную ценность различных альтернативных вариантов принятия стратегических решений в различных ситуациях с точки зрения укоренения в школах действительно передовых, образовательных и иных стратегий, отвечающих образовательным ценностям.

Иными словами, стратегическому управлению школой и его разработчикам далеко не безразлично, укоренению каких идей оно служит. Ценностное начало стратегического управления является одной из его существенных характеристик и одним из основных отличительных качеств. Много зависит от того, как в государстве, обществе и образовании трактуется стратегический успех школы, на что ориентируются школы и их стратегии.

Если по каким-то причинам эти ориентации носят размытый характер или не ведут школы в нужном направлении, задача науки и экспертов – четко и своевременно указать на это.

**Вопрос 2.36. Как обстоят дела с научной разработкой проблем стратегического управления школой в России?**

– Анализ достижений ученых в области стратегического управления школой следует вести, имея в виду, что данный раздел науки управления:

- получил в последние десятилетия весьма серьезное, глубокое и интенсивное развитие;
- рассматривается как важнейшая составляющая управленческого знания (соответственно практика стратегического управления рассматривается как современная парадигма, современная модификация и современный стандарт управления организациями вообще).

Проблематика стратегического управления школой в России начинает научно разрабатываться в 1990-х гг.<sup>1</sup>, с определенным отставанием от времени старта разработок по общему стратегическому менеджменту и стратегическому управлению школами за рубежом и практически одновременно с началом развертывания исследований по общему стратегическому менеджменту организаций в нашей стране.

Наличие такого отставания в известной степени может рассматриваться и как преимущество – есть возможность опираться на ранее выполненные исследования и их результаты, избегая ошибок и тупиковых путей, адаптируя зарубежные подходы и отечественный опыт необразовательных отраслей к особенностям школы как специфической арены стратегического управления и особенностям российской системы образования.

Этот период характеризуется:

- системным социальным-экономическим кризисом, охватившим все российское общество, включая систему общего образования, мучительно преодолевавшую наследие предшествующей эпохи;
- бурным развитием образовательных инноваций, связанных в том числе с растущей автономизацией школы и появлением у нее новых областей компетенции и возможностей, что позволяет самостоятельно решать вопросы стратегического характера, ранее рассматривавшиеся на верхних уровнях управленческой иерархии;
- «реабилитацией» и активным развитием менеджмента (ранее опального и сурово критиковавшегося в Советском Союзе как проявление буржуазной науки), массовой подготовкой менеджеров в системе высшего профессионального образования в условиях становления рыночной экономики;

---

<sup>1</sup> Контекст становления и развития стратегического управления школой в России рассматривается далее в данной главе книги.

- открывшимися возможностями ознакомления с современными подходами, выработанными в русле зарубежного менеджмента (в том числе стратегического);

- бурным становлением и развитием теории управления образованием, в том числе внутришкольного управления, или, иными словами, теории образовательного и школьного менеджмента как относительного самостоятельного направления научных исследований в общем комплексе педагогических наук.

Развитие теории внутришкольного управления в России, как и в других странах, во многом шло путем трансфера (переноса) подходов из общего менеджмента организаций, причем на первых порах такой трансфер нередко носил лобовой и примитивный характер, когда в расчет не принималась существенная специфика образования как отрасли и школы как организации.

Однако в своих лучших проявлениях отечественные работы по управлению школой достаточно быстро перешли от общеуправленческого просветительства и иллюстраций полезности применения в школе отдельных положений общего менеджмента – к освоению современного стиля и духа управленческого мышления и осмысленному применению его к специфическим реалиям школы, а затем и к специальным, выполняемым на материале школы, управленческим исследованиям.

В конце прошлого века стратегическое управление (не говоря уже о его качестве и обеспечении этого качества) еще не находилось в центре внимания разработок по управлению образованием и школой – в этот период в достаточно острой полемике с представителями старого школоведения решаются вопросы осмысления специфики предмета управления образованием, формируются базовые представления об управлении, управленческих действиях, функциях, организационной структуре и механизмах управления, что в итоге приводит к становлению на рубеже XX–XXI вв. *основ современной теории управления образованием (и школой) как полноценной отраслевой составляющей теории управления организационными системами.*

Однако постепенно в этих рамках и на этом фоне начинают проявляться и подходы, прямо касающиеся стратегического управления: в 1990-х гг. была защищена докторская диссертация, посвященная психологии стратегических решений, в том числе на материале образования (В. С. Лазарев), тогда же и в начале XXI в. были защищены кандидатские диссертации по вопросам, имеющим отношение к стратегическому управлению школой и общим образованием (О. Ю. Бараева, В. С. Запалацкая<sup>1</sup>, С. М. Катышук<sup>1</sup>), а в

---

<sup>1</sup> Тема «Формирование профессиональной компетентности руководителей в области стратегического управления развитием муниципальных образовательных систем» (АПК и ППРО, 2004, науч. руководитель А. М. Моисеев).

2009 г. – докторская диссертация на тему: «Методология и технологии стратегического лидерства в условиях системных изменений в образовании» (В. И. Гам).

Ряд актуальных проблем стратегического управления школой освещался в работе интернациональной по составу группы авторов под редакцией К. М. Ушакова и П. Карстанье<sup>2</sup>.

В начале 2000-х гг. рядом исследователей (К. М. Ушаков, А. М. Моисеев, О. М. Моисеева, Л. И. Фишман, В. В. Дудников, Т. В. Светенко, И. В. Галковская, Е. Н. Яковлева, Н. В. Акинфиева, А. П. ВладимIROва и др.) были разработаны пособия и учебные материалы для обучения руководителей школ по вопросам стратегического управления школой<sup>3</sup>.

**Вопрос 2.37. Чьи работы внесли наиболее значимый вклад в становление научных основ стратегического управления школой в нашей стране?**

– Мы полагаем, что наибольшее влияние на становление научной проблематики стратегического управления школой и ее продвижение в школьную практику оказали работы системно-целевого направления, возглавляемого академиками РАО В. С. Лазаревым и М. М. Поташником, в русле которого с 1990-х гг. работает и автор пособия.

Представители данного направления предложили:

- современные представления о школе как социальной организации<sup>4</sup>;

---

<sup>1</sup> Тема «Организационные формы совместной деятельности администрации как средство обеспечения качества стратегического управления школой» (ИУО РАО, 2011, науч. руководитель А. М. Моисеев).

<sup>2</sup> См.: Управление в образовании: проблемы и подходы : практ. руководство / под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. М. : Сентябрь, 1995.

<sup>3</sup> См.: *Ушаков К. М.* Руководитель и ближний круг. М. : Сентябрь, 2000. Ч. 1; *Моисеев А. М.* Управление развитием образовательного учреждения: через новое качество управления – к новому качеству школы : учеб. пособие для системы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений. М. ; Тамбов : ИПКРО, 2004; *Моисеев А. М., Моисеева О. М.* Основы стратегического управления школой : учеб. пособие. М. : Центр педагогического образования, 2008; Миссия образовательной организации. Модульная программа «Управление образовательным учреждением в условиях изменений». Модуль 1 / Л. И. Фишман [и др.]. Самара : СИПКРО, 2005; Стратегия образовательной организации. Модульная программа «Управление образовательным учреждением в условиях изменений». Модуль 3 / Л. И. Фишман [и др.]. Самара : СИПКРО, 2005; Цели развития производственного процесса. Модульная программа «Управление образовательным учреждением в условиях изменений». Модуль 4 / Л. И. Фишман [и др.]. Самара : СИПКРО, 2005; Сам себе инспектор: самооценка качества управления школой / Л. И. Фишман [и др.]. М. : Сентябрь, 2005; *Светенко Т. Н., Галковская И. В., Яковлева Т. Н.* Стратегический менеджмент в образовании : учеб.-метод. комплект материалов для подготовки тьюторов. М. : АПК и ППРО, 2007; *Акинфиева Н. В., ВладимIROва А. П.* Практикум по стратегическому менеджменту (на примере учреждений системы образования). Саратов: ЦРО, 2005; *Акинфиева Н. В., ВладимIROва А. П.* Стратегический менеджмент в организациях социальной сферы. Саратов : Сателлит, 2003.

<sup>4</sup> См.: *Моисеев А. М.* Школа: время перемен // Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. М. : Новая школа, 1995; *Моисеев А. М.* Школа как объект управления // Управление школой: теоретические основы и методы : учеб. пособие / под ред. В. С. Лазарева. М. : ЦСЭИ, 1997.

- концепции управления развитием школы, а также первые и наиболее популярные научно обоснованные рекомендации по разработке программ развития школы<sup>1</sup>;
- современные подходы к анализу школы<sup>2</sup>;
- разработки по анализу и проектированию систем внутришкольного управления<sup>3</sup>;
- первые словари ключевых понятий управления школой<sup>4</sup>;
- первые работы по проблематике качества управления школой<sup>5</sup>;
- теоретические основы педагогической инноватики и описания управленческих нововведений в школе<sup>6</sup>;
- первые учебные пособия по управлению школой, опирающиеся в том числе на идеи стратегического управления;
- первые научно-методические рекомендации по подготовке и защите диссертаций по управлению образованием<sup>7</sup>;
- подходы к анализу управленческого мышления в процессе принятия стратегических управленческих решений.

Мы полагаем, что в области стратегического управления школой перечисленные и другие работы представителей данного направления:

- заложили основы подхода к школе как объекту стратегического управления;
- предложили теорию и технологию разработки главного стратегического документа школы – программы развития и традицию отображения в этом документе главных продуктов стратегического управления;
- раскрыли применительно к школе содержание таких понятий стратегического управления, как система ценностей, миссия, видение и др.;
- предложили подходы к стратегическому анализу (анализ социально-го заказа, анализ достижений, анализ проблем и др.);

---

<sup>1</sup> См.: *Лазарев В. С., Поташиник М. М.* Как разработать программу развития школы.... М. : Новая школа, 1993; *Моисеев А. М.* Концепция управления развитием школы. Новокузнецк : Новокузнецкий ИУУ, 1994.

<sup>2</sup> См.: *Моисеев А. М., Моисеева О. М.* Концептуальные основы и методы анализа образовательных систем. М. : РОССПЭН, 2004.

<sup>3</sup> См.: Проектирование систем внутришкольного управления / под ред. А. М. Моисеева. М.: Педагогическое общество России, 2001.

<sup>4</sup> См.: Управление школой : словарь-справочник руководителя образовательного учреждения / под ред. А. М. Моисеева, А. А. Хвана. М. : Педагогическое общество России, 2005.

<sup>5</sup> См.: *Моисеев А. М.* Качество управления школой. М. : Сентябрь, 2001.

<sup>6</sup> См.: Нововведения во внутришкольном управлении : науч.-практ. пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / А. М. Моисеев [и др.]; под общей ред. А. М. Моисеева. М. : Педагогическое общество России, 1998; Нововведения в управлении образованием / под ред. А. М. Моисеева. М. : РОССПЭН, 2004.

<sup>7</sup> См.: *Поташиник М. М., Моисеев А. М.* Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования : пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования. М. : Новая школа, 1998.

• предложили подходы к стратегическому планированию развития школы и т.п.

В рамках данного подхода получили также развитие идеи реализации принципа государственно-общественного управления образованием и модели школьных управляющих советов как органов стратегического управления школой<sup>1</sup>.

Таким образом, к настоящему времени усилиями многих исследователей и коллективов удалось создать *существенные заделы и возможности для разработки проблематики стратегического управления школой*, что является необходимой составляющей ее актуальности, своевременности (а не преждевременности) ее разработки.

В пользу научной актуальности этой проблематики и ее дальнейшей разработки говорит также ее роль как катализатора исследований в других, зависящих от стратегического управления, связанных с ним секторах науки управления школой, а также в теории школы, экономике образования, образовательном праве и других науках образовательного комплекса.

**Вопрос 2.38.** Означает ли сказанное, что главные задачи становления науки стратегического менеджмента в школе уже решены?

– Хочется быть оптимистами, но вместе с тем приходится констатировать, что это пока не так, потому что

1) общий массив и «научный вес» исследований, проводимых по проблематике стратегического управления школой, пока недостаточен и имеющиеся работы не в состоянии в полной мере выйти в опережающую и развивающую позицию по отношению к изменяющейся практике внутришкольного управления;

2) в существующих работах пока не сформулирована оригинальная целостная теория стратегического управления школой:

---

<sup>1</sup> Учебно-методический комплект «Усиление государственно-общественного характера управления в сфере общего образования»: пояснительная записка, учебный план, учебно-тематический план, учеб. программа. М.: МГОУ, 2003; Усиление государственно-общественного характера управления в сфере общего образования: учеб. пособие для повышения квалификации работников образования и педагогического просвещения общественных управляющих / А. М. Моисеев (сост.) [и др.]. М.: МГОУ, 2003; Усиление государственно-общественного характера управления в сфере общего образования: метод. рекомендации для преподавателей курса повышения квалификации для работников образования и педагогического просвещения общественных управляющих / сост. А. М. Моисеев. М.: МГОУ, 2003.; Усиление государственно-общественного характера управления в сфере общего образования: материалы по курсу для повышения квалификации для работников образования и педагогического просвещения общественных управляющих / под ред. А. М. Моисеева. М.: МГОУ, 2003; Программа диссеминации перспективных моделей общественного участия в управлении общеобразовательными учреждениями: метод. рекомендации по различным формам обучения целевых групп в регионах РФ в соответствии с учебной программой: «Усиление государственно-общественного характера управления в сфере общего образования» / сост. А. М. Моисеев, И. Д. Чечель. М.: МГОУ, 2003 и др.

- различные вопросы, этапы, фрагменты стратегического управления школой рассмотрены и изучены неравномерно;

- исследования в недостаточной степени отражают достижения стратегического менеджмента, психолого-педагогических дисциплин, теории внутришкольного управления;

- в имеющихся работах не представлен анализ практики стратегического управления школами, не выявлены их достижения, заделы и проблемы;

- в ряде случаев стремление предложить практике технологические рекомендации под лозунгами стратегического управления не имеет корректного и достаточного научного обоснования;

- не представлены полное описание состава понятийной системы стратегического управления школой и интерпретация значения ее единиц;

- не представлена обоснованная целостная модель процесса стратегического управления школой;

- не разработаны вопросы о стратегическом самоопределении школы, ее стратегических целях, многообразии стратегий жизнедеятельности школы и основаниях их выбора, реализации стратегических планов, мониторинге и оценке стратегического управления;

- не разработаны понятия результата, результативности и качества (в том числе современного качества) стратегического управления школой;

- не разработано понятие обеспечения качества стратегического управления школой и не обоснованы подходы к обеспечению современного качества стратегического управления школой;

- не разработаны подходы к построению внутришкольных систем стратегического управления;

- не разработана система внешней поддержки внедрения и освоения стратегического управления школой;

- не налажено организованное описание опыта стратегического управления школой; в исследованиях не представлены обобщенные описания такого опыта, лучших практик стратегического менеджмента в школе;

3) до настоящего времени не разработаны в достаточной степени технологии и методические средства стратегического управления школой, ориентированные на обеспечение его современного качества.

Указанные недостатки усугубляются отсутствием специализированного научного журнала по тематике стратегического управления школой, проведения масштабных тематических научных и научно-практических конференций по проблемам стратегического управления школой, а также недостаточной консолидацией научного сообщества, отсутствием в его рамках широких публичных дискуссий и обсуждений.

В итоге имеют место существенные и значимые рассогласования между состоянием научной разработки проблематики стратегического управления школой и

- потребностями практики стратегического управления школой в научном обосновании и научно-методическом обеспечении;
- состоянием и уровнем развития проблематики стратегического управления организациями в общем стратегическом менеджменте организаций;
- состоянием и уровнем развития проблематики стратегического управления некоммерческими организациями, учреждениями высшего образования.

Несформированность в необходимой полноте и целостности теоретических основ стратегического управления школой с учетом его объективно центрального места в управлении общеобразовательной организацией в целом фиксирует существенный пробел в общей развитости и теоретической оснащенности науки об управлении школой.

С другой стороны – в случае осуществления и успеха ряда исследований<sup>1</sup>, осознанно направленных на ликвидацию такого пробела, возникает возможность существенно усилить общие теоретические основы и мощь этой научной дисциплины, обеспечить в перспективе перестройку теории внутришкольного управления с опорой на положения теории стратегического управления как на фундамент и системообразующий элемент, а также сделать результаты таких исследований общей концептуальной платформой для серии углубленных научных исследований отдельных аспектов широкой проблематики стратегического управления<sup>2</sup>.

Таким образом, можно заключить, что проблема обеспечения качества стратегического управления школой, являясь актуальной для школьной практики и образовательно-управленческой науки, на сегодняшний день не имеет удовлетворительного и целостного решения, что доказывает актуальность и своевременность выбора ориентации разрабатываемых теоретических основ стратегического менеджмента в школе на обеспечение качества стратегического управления школой.

### **Вопрос 2.39. Что стратегический менеджмент как наука дает практике школы?**

– Стратегический менеджмент сам по себе, без изменения сознания, мышления, оспособленности субъектов внутришкольного управления, их компетентности не обеспечивает (как и любая другая научная идея) успешную практику стратегического управления школой.

Влияние стратегического менеджмента на практику стратегического управления школой опосредовано сознанием субъектов стратегического

---

<sup>1</sup> Мы говорим о ряде серьезных исследований, так как нет уверенности, что в рамках одной работы возможно полностью преодолеть указанный пробел в теории. Тем не менее важно пытаться внести в это дело посильный вклад.

<sup>2</sup> Давно зафиксирован факт существенного ускорения и интенсификации научных разработок под влиянием рамочных работ, поднимающих основные проблемы данной предметной области и предлагающих некоторые принципиальные подходы к их решению.

управления школой. Только проходя через это сознание, стратегический менеджмент может на что-то влиять.

Отвечая на вопрос, можно отметить, что стратегический менеджмент:

- предлагает понятийные средства описания школьной и управленческой действительности, помогает называть вещи своими именами, осмыслить реальность в категориях стратегического управления школой (описательный потенциал);
- предлагает особое стратегическое мышление, настраивает особым образом интеллектуально-творческую деятельность практиков управления (интеллектуально-развивающий потенциал);
- предлагает специфические «модели мира» школы, школьной действительности, способствует перестройке традиционных организационно-управленческих моделей, дает принципиальный подход к пониманию и действию в рамках этого мира, помогает понять, почему школы отличаются друг от друга, почему одни успешнее других, в чем суть и причина успеха школ (объяснительно-понимающий потенциал);
- помогает предсказать дальнейшее развитие текущих ситуаций (прогностический потенциал);
- предписывает логику действий в процессе стратегического управления школой, включая и подход к построению внутришкольной системы стратегического управления школой (нормативный потенциал);
- подсказывает пути освобождения и использования человеческого потенциала в рамках стратегического управления школой (стимулирующий потенциал);
- предлагает конкретные методы и методические средства анализа, разработки, контроля, оценки, помогающие практикам в разработке, принятии и реализации конкретных стратегических решений (креативно-методический потенциал);
- стимулирует инновации, развитие школы (инновационно-стимулирующий потенциал);
- четко ориентирует практику на интересы пользователей, клиентов, на качество во всех проявлениях;
- четко ориентирует практику на развитие и полное использование стратегического потенциала школы, в частности его главной, человеческой составляющей.

**Вопрос 2.40.** Есть ли смысл акцентировать внимание на научной разработке вопросов стратегического управления для уровня отдельно взятой школы? Разве не очевидно, что большего эффекта можно добиться, внедряя новые стратегии и стратегический подход сверху, централизованно и на уровне всей системы общего образования?

– Нет, не очевидно, хотя резон в поставленном вопросе присутствует. В идеале эффект от внедрения стратегического управления школами будет максимальным при комплексном подходе, когда новые подходы вводятся одновременно и сверху, и снизу.

При этом активная внедренческая работа, поддержка освоения стратегического управления на федеральном, региональном и муниципальном уровнях управления образованием, не поддерживаемая встречной активностью самих школьных сообществ по его освоению и по переориентации школьного менеджмента на стратегические рельсы, неизбежно станет менее результативной.

Поэтому как научные разработки, так и организация практики стратегического управления в конкретных школах являются весьма актуальными.

**Вопрос 2.41.** Есть ли основания рассматривать стратегическое управление школой как новшество, а его освоение соответственно – как нововведение? Что дает такое рассмотрение?

– Такие основания, несомненно, присутствуют. Как известно, *«новшество следует понимать не как изменение, а как средство, введение которого в образовательную систему при соответствующем использовании способно улучшить результаты ее работы.* Новшество – это материализованная идея возможного повышения эффективности какой-либо образовательной системы...»<sup>1</sup>.

Стратегическое управление, являясь новым для наших школ, при правильном и полном его освоении школой, вне всякого сомнения, способно улучшить результаты работы школы и самой системы управления, является мощным управленческим и общешкольным новшеством, объективно нуждающимся в широком и глубоком изучении и внедрении.

Представляется необходимым пояснить авторский взгляд на основные понятия инноватики: новшество, нововведение, инновационный процесс применительно к стратегическому управлению школой. Свою позицию по данному вопросу мы определили в книге, посвященной нововведениям в управлении школой<sup>2</sup>. Эта позиция не является единственной в научной литературе, но наш анализ других работ по этой тематике и различных словарей показал, что предлагаемая нами трактовка имеет полное право на существование и позволяет ввести необходимые понятия и различия между ними. Прочитируем фрагмент из упомянутой книги:

«Для того чтобы иметь возможность конкретно размышлять об инновационных процессах в управлении школами и на этой основе грамотно и конкретно управлять этими процессами, необходимо разобраться с понятийно-терминологическим аппаратом, договориться, какой смысл будет вкладываться в те или иные используемые термины, какой минимум этих терминов абсолютно необходим, если мы хотим понимать друг друга и адекватно описывать относящиеся к этой теме феномены.

---

<sup>1</sup> Лазарев В. С. Управление инновациями в школе : учеб. пособие. М. : Центр педагогического образования, 2008. С. 52.

<sup>2</sup> См.: Нововведения во внутришкольном управлении / А. М. Моисеев [и др]. М. : Педагогическое общество России, 1998.

Представляется, что в первую очередь надо осознать, что развитие требует особой целеустремленной деятельности и что у этой инновационной деятельности, естественно, должны иметься в наличии такие атрибуты всякой человеческой деятельности, как основания, ценности, цели, назначение, функции, содержание, технология, условия, результаты и сам процесс, и что, следовательно, необходимо понимать, что стоит за всеми этими компонентами.

Одновременно надо позаботиться о терминах, отражающих специфику инновационной деятельности, инновационного процесса. Так, очень важно разобраться, из чего состоит инновационный процесс, какова его структура, как называть, обозначать то новое, что проявляется в системе внутришкольного управления и сам процесс освоения этого нового и окружающие, фоновые условия и получаемые в итоге продукты, эффекты, результаты, последствия. При этом порядок введения и рассмотрения соответствующих единиц понятийного аппарата может быть различным и зависеть, в частности, от логики рассмотрения: мы можем идти от внешней среды, откуда в систему внутришкольного управления могут поступать новые элементы или от потребностей и проблем самой системы в обновлении. В данном случае мы выбираем второй путь.

Инновационный процесс в системе внутришкольного управления мы понимаем как совокупность отдельных инноваций (нововведений), которые поэтому могут также пониматься как отдельные частные инновационные процессы.

Нововведения (инновации) мы понимаем как *процесс введения в систему внутришкольного управления (или ее отдельные элементы, подсистемы, связи и отношения) новых постоянных элементов. В этом контексте развиваемая система внутришкольного управления или конкретный предмет изменений выступают как участок, среда, зона обновления, а вносимые в них новые элементы, средства развития понимаются как новшества*. Таким образом, нововведение может рассматриваться как процесс поиска (разработки), распространения, внедрения (освоения) и реализации новшеств. Поскольку различие новшеств и нововведений проводится не всегда, рассмотрим их отличия и взаимоотношения более обстоятельно. <...>

...нововведение является носителем новшества, средством его "доставки" в нужную точку обновляемой системы. Поскольку новшество всегда находится внутри нововведения (это не относится к псевдонововведениям, которые фактически не несут в себе чего-либо нового), говоря о нововведениях, часто имеют в виду и само новшество, и процесс его осуществления (что вполне допустимо, если эти две стороны нововведения не сплываются между собой).

Как мы уже сказали, нововведение без новшества бессодержательно. Но и новшество без нововведения – это только абстрактная, чисто теоре-

тическая и потенциальная возможность улучшить состояние дел. Только войдя в ткань конкретного нововведения и целостного инновационного процесса, новшества могут реализовать свои созидательные возможности. Многие перспективные новшества, к сожалению, так и погибают, не дождавшись своего использования и реализации. Логика конкретных нововведений различна: в одних случаях где-то вне школы рождаются интересные новые идеи, которые, овладевая управленцами, способствуют запуску соответствующих управленческих нововведений, в других – уже начатый инновационный процесс обращается к поиску имеющихся в наличии новшеств, а при отсутствии подходящих – к их изобретению, проектированию, разработке.

Неразрывная связь новшества и конкретного нововведения проявляется и в том, что успешное освоение новшества без грамотного, эффективного нововведения невозможно: результатом успешного нововведения является освоенное новшество, новшество, переставшее быть инородным телом в системе и вошедшее в ткань стабильного функционирования системы управления. Это означает, что те изменения в системе, на которые было рассчитано некое новшество и несущее его нововведение, действительно состоялись, произошли. Эти искомые изменения в объекте обновления можно было бы называть новообразованиями (нововведение как процесс ведет к новообразованиям как результату).

Естественно, важно, чтобы эти новообразования не оказались бы злокачественными. И это не просто шутка или каламбур: из утверждения о том, что инновационные процессы, нововведения являются основным средством развития систем управления, отнюдь не вытекает вывод о том, что любые нововведения (не зависимо от качества управленческих новаций (новшеств) и управленческих нововведений) всегда ведут к прогрессивному развитию. Напротив, нововведения могут вести и к деградации системы и даже к ее разрушению, что крайне важно учитывать реформаторам систем управления школами.

Совокупность отдельных управленческих нововведений образует общий инновационный процесс в управлении школой, который в свою очередь является составной частью еще более широкого инновационного процесса в системе общего образования территории, региона, страны и т.д.

Процесс обновления систем внутришкольного управления в конкретной образовательной организации, естественно, во многом зависит от интенсивности, целенаправленности, содержания инновационных процессов в управлении другими школами, от характеристик инновационного контекста, имеющегося в данной ситуации.

Поскольку инновационные процессы в системах внутришкольного управления всегда происходят в конкретных "предлагаемых обстоятельствах", которые далеко не всегда благоприятны для их успешности,

необходимо как-то отразить в понятиях эту значимую для обновления этих систем окружающую среду.

Говоря об общем ситуационном фоне, создающем потребности, возможности и ограничения для развития систем внутришкольного управления, мы предлагаем пользоваться понятием "инновационный контекст". Если речь идет о факторах, оказывающих положительное или отрицательное влияние на перестройку управления в конкретной школе, то совокупность значимых факторов может характеризоваться как внутришкольная инновационная обстановка. Эта обстановка, как правило, зависит от более широкого инновационного контекста своей эпохи и страны, но не определяется им полностью и однозначно<sup>1</sup>.

**Вопрос 2.42. К каким новшествам можно отнести стратегическое управление школой и какие выводы можно сделать из такого отнесения?**

– Существует множество классификаций новшеств. Рассмотрим, как выглядит в рамках этих классификаций стратегическое управление школой.

**По предметной отнесенности** стратегическое управление относится, на наш взгляд, к управленческим и общеорганизационным новшествам, так как с его введением существенно меняется не только система управления школой, но и сама школа.

Известно, что управленческие новшества в идеале должны предшествовать обновлению в объектах управления, что в жизни бывает далеко не всегда.

**По охвату школы изменениями** стратегическое управление является системным новшеством – было бы странно стратегически управлять, например начальной школой, а в остальных звеньях сохранять достратегические подходы к управлению. Если системные изменения в школе не происходят, вряд ли можно говорить об успешном запуске стратегического управления.

Как мы писали в работе, посвященной нововведениям в управлении школой: «К системным нововведениям можно отнести такие преобразования во внутришкольном управлении, которые не просто охватывают все компоненты и звенья этих систем, но и приводят к реальному возникновению у этих систем новых интегративных (системных) качеств, по сути дела – к рождению новых систем внутришкольного управления. Именно такие нововведения являются и наиболее желательными, и наиболее сложными и трудоемкими. Системные нововведения предполагают способность субъектов инновационного процесса к построению целостной политики и стратегии развития, к увязыванию по содержанию, технологии, времени и ресурсам множества отдельных инновационных процессов и т.д.,

---

<sup>1</sup> См.: Нововведения во внутришкольном управлении. С. 48–51.

что требует особых – системно-целевых, программных методов развития управления в школе.

Важно понимать также, что системные нововведения в управлении школами с одной стороны – в весьма большой степени способствуют улучшению состояния дел в функционировании и развитии школы, с другой стороны – сами являются относительно самостоятельной составляющей общей системы нововведений в школе (образовательных, обеспечивающих, общешкольных и управленческих). <...>

Вводя представление о локальных, модульных и системных преобразованиях во внутришкольном управлении, было бы неправильно ограничиваться их рассмотрением по отдельности; важно, чтобы при описании, анализе и оценке нововведений (а главное – при их осуществлении) была бы учтена связь между этими группами инноваций, а также способность более широких нововведений инициировать более частные. Так, системные нововведения, в том числе освоение стратегического управления, в силу самой общей логики самосозидания новой системы управления дают "казак на производство" инновационных работ в соответствующих блоках и элементах старой системы управления, преобразуя последние в духе новой модели и ее главных свойств. Так же "ведут себя" и модульные нововведения по отношению к локальным. Возможна (хотя и менее эффективна) и другая логика, при которой потоки локальных инноваций приводят к модернизации компонентов и областей системы внутришкольного управления, а совокупность модульных изменений связывается в единое целое и таким образом ведет к созданию новых целостных систем управления школами»<sup>1</sup>.

При этом введение стратегического управления одновременно означает изменения:

- в основаниях, ценностях, концепциях систем внутришкольного управления;
- в образах желаемого будущего, миссиях, целях систем внутришкольного управления;
- в составе и структуре функций внутришкольного управления, в его содержании (содержательные нововведения);
- в составе и строении коллективного субъекта управления, оргструктуре внутришкольного управления, формах организации управления (структурные нововведения);
- в технологии и технике управления, его организационных механизмах (технологические нововведения);
- в условиях, ресурсном обеспечении системы внутришкольного управления;
- в управлении системами управления или в метауправлении;

---

<sup>1</sup> См.: Нововведения во внутришкольном управлении. С. 62.

- в продуктах и результатах управления;
- в целостных моделях систем внутришкольного управления.

По отношению к системе управления школой введение стратегического типа управления может пониматься как системообразующее новшество, поскольку с его введением система управления целиком пересоздается на новых началах.

**По глубине преобразований в школе**, инициируемых стратегическим управлением, его смело можно отнести к наиболее масштабным и значимым новшествам.

Если сопоставлять в этом плане стратегическое управление с другими управленческими новшествами, то введение стратегического управления в школе можно сравнить только с освоением школами в конце прошлого века регулярного менеджмента, когда управление стало восприниматься, а затем и строиться как полноправная подсистема школы, с полным набором управленческих действий, с выделением управления функционированием и развитием.

Кстати, близость во времени освоения регулярного менеджмента и менеджмента стратегического имеет и свои плюсы, и свои сложности, при этом освоение стратегического подхода будет надежнее и успешнее, если опирается на добротное качество общего управления школой. Зато есть возможность с самого начала строить системы управления и обучать будущих школьных управленцев на стратегических основаниях.

Но если освоение регулярного менеджмента не вело в обязательном порядке к существенному обновлению самой школы, то стратегическое управление имеет существенно более серьезные амбиции, что влечет за собой перестройку как управляющей системы, так и самой школы.

**С точки зрения сложности и трудоемкости освоения** стратегическое управление принадлежит к числу сложных новшеств, так как требует опоры на сформированное специфическое стратегическое мышление и сознание руководителя.

**По ресурсоемкости освоения** стратегическое управление школой не требует слишком больших финансовых или материальных затрат, главное – обеспечить своевременное обучение кадров, ориентированное на развитие их стратегического управленческого мышления.

**По степени обязательности освоения** стратегическое управление школой может быть отнесено к новшествам, освоение которых (в отличие, например, от ФГОС общего образования) прямо общеобразовательным организациям в обязательном порядке *не предписано*; в то же время в законодательных актах разного уровня говорится о разработке организациями программ развития (Федеральный закон РФ от 29.12. 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», ст. 29), в требования к лицам, работающим на должностях руководителей, включен целый ряд требований о стратегическом управлении (см. выше ответы на вопросы 2–10). Таким

образом, можно утверждать, что освоение стратегического управления школой, не являясь жестко заданной обязательной нормой, не является и делом абсолютно добровольным и вполне внятно рекомендуется школьной практике.

**По уровню разработанности** мы относим стратегическое управление школой к новшествам, *в основном подготовленным к использованию*. Каковы основания для такого вывода?

Напомним, что по указанному признаку «...различают новшества:

- полностью подготовленные к использованию, т.е. прошедшие апробацию и имеющие положительный опыт их использования в других школах, и
- новшества, недостаточно подготовленные к использованию.

От степени разработанности зависит надежность обоснования ожидаемого полезного эффекта.

Новшество, представляющее собой научную разработку, считается подготовленным к использованию, если положенная в его основу идея прошла в своем развитии следующие этапы:

- разработка идеи в научных концепциях и методических предложениях;
- ее опытно-экспериментальная проверка;
- определенное распространение в практике и общественное признание и затем – отражение идеи в конкретных предписаниях к деятельности педагогов-практиков»<sup>1</sup>.

Мы полагаем, что значительная часть указанных этапов, прежде всего разработческих, по отношению к интересующему нас новшеству уже выполнена, данное пособие содействует распространению соответствующих идей. Однако полной готовности к массовому, широкому и полноценному освоению стратегического управления на школьном уровне еще нет, но мы вплотную подходим к такой готовности.

Мы рассчитываем серьезно способствовать этому за счет организуемой с помощью ученых систематической поддержки введения стратегического управления со стороны региональных и местных органов управления образованием и системы дополнительного профессионального образования руководителей школ. Вопросы и ответы, касающиеся освоения стратегического управления школой как новшества и его внешней поддержки, рассматриваются в главе 12 пособия.

**Вопрос 2.43.** Верно ли полагать, что препятствия на пути внедрения и освоения стратегического управления школой как новшества связаны только с доброй волей, информационной и интеллектуальной готовностью менеджмента, субъектов управления?

– Нет, неверно. Многое зависит также от готовности к стратегическому управлению школьного сообщества как главной движущей силы школы,

---

<sup>1</sup> См.: Управление школой: теоретические основы и методы / под ред. В. С. Лазарева. М.: ЦСЭИ, 1997.

исполнителя всех управленческих решений, от благоприятности или неблагоприятности среды, в которой разворачивается освоение этого важного новшества. Как и любое другое новшество, стратегическое управление на стадии освоения неизбежно сталкивается с определенным сопротивлением.

Поэтому на начальной стадии освоения стратегического управления крайне желательны анализ и прогноз готовности школы (а не только управленцев) к полномасштабному освоению стратегического подхода к управлению.

**Вопрос 2.44.** В какой период началось освоение российскими школами основ стратегического управления?

– По нашим наблюдениям, это стало происходить с 1990-х гг. Так, в аналитическом докладе о путях модернизации систем управления образованием, подготовленном при активном участии автора коллективом сотрудников Института управления образованием РАО в 1995 г., отмечалось:

«Резюмируя состояние систем управления на региональном, муниципальном и организационном уровнях, соотнося его с положением дел в дореформенный период, можно констатировать, что:

1. Прежние, пришедшие в противоречие с потребностями жизни системы управления образованием в значительной мере преобразованы, а некоторые самые одиозные их черты прекратили свое существование.

2. Благодаря принципиально новым положениям законодательного характера удалось относительно быстро преодолеть чрезмерную централизацию системы управления отраслью (хотя в ходе децентрализации не обошлось без потери управляемости, снижения исполнительской дисциплины, разрыва связей и т.д.), его узковедомственный характер, осуществить деполитизацию, деидеологизацию, департизацию управления и управляемых объектов, преодолеть косность и бюрократический, административно-командный стиль управления, побудить управленческие кадры к творческому поиску.

3. На всех уровнях управления имеет место стремление строить системы управления с максимальным учетом местных потребностей, создавать и развивать оригинальные образовательные системы и культивировать индивидуальность образовательных учреждений.

4. Системы управления поворачиваются к удовлетворению потребностей населения и управляемых объектов в управлении, осваивают роль профессиональной сервисной службы.

5. На всех уровнях управления происходит переосмысление объекта управления и своей позиции по отношению к нему, осваивается новая компетенция; меняются в более демократическом ключе взаимоотношения между уровнями управления.

6. В системах управления происходит переориентация на развитие (хотя ее темпы и глубина отстают от имеющихся потребностей).

7. Системам управления в целом удастся поддерживать жизнедеятельность образовательных систем и учреждений (в рамках скудных, ограниченных ресурсных возможностей). То, что можно характеризовать как типичное функционирование систем управления, сегодня существенно отличается от типичного функционирования управления в дореформенный период.

8. В то же время многие задачи, поставленные в ходе реформы в плане совершенствования и саморазвития системы управления, остаются нерешенными и сохраняют свою актуальность.

9. На всех уровнях управления внимание и к самоанализу, и к совершенствованию управления и необходимые для этого умения пока отстают от стремлений к развитию управляемых объектов, что тормозит инновационные процессы.

10. Изменение функций управления идет опережающими темпами по отношению к сдвигам в организационных структурах и технологиях управления.

11. Не завершен процесс распределения полномочий и ответственности между уровнями управления, а также между системами управления образованием и местными администрациями, властными структурами.

12. *На всех уровнях происходит постепенное освоение стратегического управления* (курсив мой. – А. М.)»<sup>1</sup>.

Таким образом, исследователи отмечали первые шаги становления практики стратегического управления школой в последнем десятилетии прошлого века. Тогда же началась и серьезная исследовательская работа в этой области, вышли первые научно-методические пособия и рекомендации для практиков.

**Вопрос 2.45. Каков современный контекст освоения стратегического управления школой в России? Какие процессы и явления повлияли на распространение такого управления?**

– Выделим два уровня такого контекста – широкий внеотраслевой контекст и собственно образовательный контекст – и обозначим их влияние на становление стратегического управления школами (СУШ) в виде таблицы (табл. 2.1).

Т а б л и ц а 2.1

КОНТЕКСТ СТАНОВЛЕНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ В РОССИИ

Годы	События и тенденции	Влияние на становление СУШ
<b>Широкий внеотраслевой контекст</b>		
Конец 1980-х – начало 1990-х	Переход России к рыночным отношениям, появление в массовом порядке негосударственных коммерческих и	Рост объективных потребностей в освоении стратегического управления в организациях

<sup>1</sup> Состояние, тенденции изменений и проблемы управления образованием : аналитический доклад. М. : ИУО РАО, 1996.

Годы	События и тенденции	Влияние на становление СУШ
	некоммерческих структур как потенциальных субъектов стратегического управления	
	Издание в переводе на русский язык классических работ по общему и стратегическому менеджменту организаций	Рост интереса к вопросам стратегического управления
	Начало преподавания стратегического менеджмента в вузах, издание первых отечественных учебников по этой дисциплине	Рост интереса стратегического управления, импульс развитию практики стратегического управления
1990-е	Разработка нормативной базы создания программ и проектов развития отраслей и регионов	Импульс развитию практики стратегического управления
1990–2000-е	Появление моды на стратегии, стратегические разработки	Импульс развитию практики стратегического управления
<b>Отраслевой образовательный контекст</b>		
Конец 1980-х – начало 2000-х	Становление современного научного менеджмента сферы образования как относительно самостоятельной научной дисциплины и научной основы практики управления	Становление регулярного менеджмента в школах, осознание и освоение управленческой деятельности как профессиональной деятельности, отличной от педагогической
	Начало систематического управленческого образования руководящих кадров системы образования	Начало проникновения идей стратегического менеджмента в школьную среду
	Развитие инновационного движения в российском образовании	Становление авторских школ как организаций, объективно нуждавшихся в определенных стратегиях и их отстаивании
	Развитие игрового движения в российском образовании	Широкое распространение деловых, организационно-деятельностных и других игр, существенно обогатившее опыт интенсивного коллективного решения проблем, создание отечественного опыта модерации, игротехники, оказавшего влияние на школы
1991–1992	Первые проекты программ развития образования на фе-	Первые попытки формулирования стратегических

Годы	События и тенденции	Влияние на становление СУШ
	деральном уровне (Программа стабилизации российского образования в переходный период (1991); Программа реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ (1992 г.)	решений по развитию сферы образования по выводу из системного кризиса, разработка понятийного аппарата описания образовательных систем и их развития
1992	Принятие Закона РФ «Об образовании»	Существенная децентрализация управления образованием, провозглашение принципов автономности образовательных учреждений, демократического, государственно-общественного характера управления образованием как принципов государственной политики РФ в сфере образования, фиксация существенного расширения компетенции образовательного учреждения
1993–1997	Публикация первых российских научно-методических пособий по управлению развитием школы, опирающихся на идеи стратегического менеджмента	Начало массовой разработки школами программ развития как стратегических документов
1997–2005	Деятельность по созданию и поддержке федеральных экспериментальных площадок (ФЭП), отрабатывающих новые образовательные практики	Развитие инновационного потенциала школ
1999–2003	Мегапроект института «Открытое общество» «Развитие образования в России» (среднее образование)	Опыт стратегического планирования системных изменений в региональных системах общего образования 9 регионов через запуск изменений в системе управления и системе повышения квалификации кадров, создание и специальная подготовка региональных стратегических групп (команд), в том чис-

Годы	События и тенденции	Влияние на становление СУШ
		ле – по вопросам стратегического менеджмента
2000–2005	Первая федеральная программа развития образования (ФПРО)	Реализация в рамках задач и мероприятий Программы ряда стратегических проектов, включая проекты по развитию государственно-общественного управления в школах
2001	Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. – опыт разработки и введения в действие стратегического модернизационного документа на федеральном уровне с широким участием общественности и экспертов	Серьезный импульс общей стратегической ориентации школы на приоритеты качества, доступности и эффективности образования; существенное повышение внимания к обеспечению нового качества образования как стратегической цели школы
2003–2006	Проект «Реформа системы образования (ПРСО)» Мирового банка реконструкции и развития (МБРР) и НФПК	Отработка в регионах проекта (Чувашия, Самарская область, Воронежская область) с последующей широкой диссеминацией в других регионах ряда стратегически важных новшеств в области организационно-экономических механизмов модернизации образования
2004–2005	Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации	Продолжение и развитие курса на модернизацию общего образования
2005	Старт Приоритетного национального проекта «Образование» – крупнейшего стратегического проекта преобразований на разных уровнях образовательной системы	Существенное усиление курса на модернизацию, сопровождающееся мощной государственной поддержкой школы
2006	Принятие Федерального закона от 3 ноября 2006 г. № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях»	Стимулирование финансово-хозяйственной самостоятельности школ, развития экономической составляющей стратегического управленческого мышления

Годы	События и тенденции	Влияние на становление СУШ
2006–2008	Федеральный конкурсный отбор в рамках ПНПО школ, активно внедряющих инновационные образовательные программы	Стимулирование разработки стратегических документов школ (в качестве обязательного главного оцениваемого экспертами по критериям отбора документа выступали программы развития школ)
2006–2010	Федеральная целевая программа развития образования (ФЦПРО)	Реализация в рамках задач и мероприятий Программы ряда стратегических проектов, включая проекты по развитию государственно-общественного управления в школах, публичной отчетности, обучению управленческих кадров. В рамках мероприятия 25 был фрагмент «Совершенствование стратегического управления сферой образования»
2007–2009	Реализация в системе общего образования на конкурсной основе региональных комплексных проектов модернизации образования (РКПМО) в рамках ПНПО, финансирование институциональных изменений в системе образования, осуществление федерального электронного мониторинга реализации проектов	Серьезный импульс общей стратегической ориентации школ 31 региона-участника на приоритетные направления КРМО и стоящие за ними институциональные изменения в общем образовании (введение новой системы оплаты труда; переход на нормативное подушевое финансирование; развитие системы оценки качества образования; развитие сети общеобразовательных учреждений региона: обеспечение условий для получения качественного общего образования независимо от места жительства, развитие общественного участия в управлении школой), повсеместное обучение проектных школьных команд

Годы	События и тенденции	Влияние на становление СУШ
		и общественных управляющих. Развитие моделей и практики электронного мониторинга – другой уровень обратной связи в системах управления образованием
2009–2010	Утверждение новых «Квалификационных характеристик должностей работников образования» (утв. приказом Минздравсоцразвития РФ от 26 августа 2010 г. № 761 н)	Включение в состав этих характеристик конкретных требований в сфере стратегического управления школой: «Руководитель (директор, заведующий, начальник) образовательного учреждения... определяет стратегию, цели и задачи развития образовательного учреждения, принимает решения о программном планировании его работы, участии образовательного учреждения в различных программах и проектах, обеспечивает соблюдение требований, предъявляемых к условиям образовательного процесса, образовательным программам, результатам деятельности образовательного учреждения и к качеству образования, непрерывное повышение качества образования в образовательном учреждении... Совместно с советом образовательного учреждения и общественными организациями осуществляет разработку, утверждение и реализацию программ развития образовательного учреждения, образовательной программы образовательного учреждения, учебных планов, учебных программ курсов, дисциплин, годовых ка-

Годы	События и тенденции	Влияние на становление СУШ
		<p>лендарных учебных графиков, устава и правил внутреннего трудового распорядка образовательного учреждения. Создает условия для внедрения инноваций, обеспечивает формирование и реализацию инициатив работников образовательного учреждения, направленных на улучшение работы образовательного учреждения и повышение качества образования, поддерживает благоприятный морально-психологический климат в коллективе...»</p>
2010	<p>Принятие Федерального закона от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»</p>	<p>Разработка государственных и муниципальных заданий школам, стимулирование развития финансово-хозяйственной самостоятельности школ, поиска эффективных управленческих решений в связи с самоопределением в аспекте выбора типа школы (казенное, бюджетное, автономное учреждение)</p>
С 2010	<p>Развитие инновационной инфраструктуры в системе образования, создание федеральных (ФИП) и региональных (РИП) инновационных площадок</p>	<p>Расширение числа школ, объективно нуждающихся в стратегическом самоопределении</p>
2010–2015	<p>Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (НОИ ННШ)</p>	<p>Серьезный импульс общей стратегической ориентации школы на приоритеты по шести направлениям НОИ ННШ: переход на новые образовательные стандарты; развитие системы поддержки талантливых детей; совершенствование учительского корпуса; изме-</p>

Годы	События и тенденции	Влияние на становление СУШ
		нение школьной инфраструктуры, сохранение и укрепление здоровья школьников; расширение самостоятельности школ. Разработка в 2011 г. школами страны в соответствии с поручением Президента РФ (декабрь 2010 г.) проектов перспективного развития на основе инициативы «Наша новая школа»
2011–2015	Федеральная целевая программа развития образования (ФЦПРО)	Реализация в рамках задач и мероприятий Программы ряда стратегических проектов, связанных с реализацией национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» и др.
2011–2013, возможна пролонгация действия	Проект «Модернизация региональных систем общего образования» (МРСОО)	Все регионы РФ разрабатывают и согласовывают с федеральным центром комплексы мер по модернизации региональных систем общего образования, охватывающие все общеобразовательные учреждения
2011	Публикация материалов группы экспертов «Новая школа» к обновленной стратегии социально-экономического развития РФ (Стратегия-2020)	Уточнение и актуализация стратегических ориентиров развития образования

**Вопрос 2.46.** В таблице показано, какие факторы в системе образования и за ее пределами способствовали развитию стратегического управления школой. А что создает трудности на пути освоения этой практики?

– Объективным и весьма заметным барьером на пути развития стратегического мышления и стратегического управления является отсутствие ориентации многих руководящих органов управления образованием на такое развитие как на уровне возглавляемых структур и систем, так и на уровне подведомственных учреждений. Многие школы в итоге не могут получить ясные стратегические установки от своих учредителей и региональных управлений образованием. В этих условиях трудно ожидать поддержки стратегического подхода сверху.

Если говорить о других трудностях для развития стратегического мышления и стратегического управления школой, то они, как ни странно, во многом обусловлены интенсификацией инновационной деятельности в образовании: «оборотной стороной медали» мощных и прогрессивных проектов типа комплексных проектов модернизации образования (КПМО), например, оказалось фактически не вполне добровольным участие школ в институциональных преобразованиях вместе со своим регионом (очевидно, что решение региона в лице губернатора участвовать в проекте не могло быть согласовано с каждой школой).

Тут перед школой встают сразу две опасности: опасность отвыкнуть ставить и решать свои собственные школьные задачи в рамках широких общесистемных преобразований в отрасли, когда все направления модернизации фиксированы в этих проектах достаточно жестко и требуют точной отчетности по достижениям; и сам вал отчетности, который существенно сужает время для творческого стратегического планирования.

В ходе реализации КПМО автор и его коллеги, будучи представителями регионального оператора проекта в Московской области, общаясь с теми, кто реализовывал проект, делали акцент на необходимости обеспечить не только реализацию регионального проекта, но и более четко представлять себе последствия проекта и участия в нем для своей муниципальной образовательной системы и школы.

**Вопрос 2.47.** *Какую роль в эффективном введении стратегического управления школами может сыграть освоение федеральных государственных стандартов общего образования (ФГОС ОО)? И какую роль стратегическое управление школой может сыграть в успешном освоении ФГОС ОО?*

– Для начала отметим, что, говоря об этих двух новшествах, мы не ставим между ними знак равенства по значимости, так как в ближайшие годы введение ФГОС ОО будет, несомненно, самым главным и значительным из всех новшеств.

Мы полагаем, что эти два масштабных новшества при правильном подходе управленцев будут находиться в отношениях продуктивного взаимодействия.

Стратегически ориентированная система управления способна настроить коллектив школы, участников образовательного процесса на проникновение в суть новых стандартов, на использование возможностей, которые предоставляют реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» и разворачиваемый с 2011 г. крупный проект модернизации систем общего образования (в том числе в плане повышения зарплаты учителей и обогащения материальной базы школ).

С другой стороны, освоение ФГОС ОО – серьезный вызов профессионализму управленцев, в них сформулированы новые требования к структуре образовательной программы школы, которая является документом, выражающим ее текущую образовательную стратегию.

Введение ФГОС ОО как процесс, имеющий ясно очерченные стратегические рамки и сроки и в то же время оставляющий школам достаточную степень свободы, охватывающий всех участников образовательного процесса, включающий органы государственно-общественного управления и широкую общественность, является очень хорошей и естественной платформой для освоения подходов стратегического управления, интенсификации коллективной творческой работы учителей и методической работы с ними, обеспечения оптимального соотношения между требованиями государства, социальных заказчиков и уникальными возможностями самой школы.

**Вопрос 2.48.** Как стратегическое управление школой связано с бытием, самочувствием, качеством жизни отдельного члена школьного сообщества?

– Абстрагируясь от индивидуальных различий, можно утверждать, что реальное освоение школой стратегического управления неизбежно затронет все группы и всех отдельных участников образовательного процесса.

**Учащиеся и их родители** в стратегически ориентированной школе получают возможность лучше ориентироваться в характере образования, предлагаемого в этой школе, в ее образовательной модели и программе. Они могут выиграть от постановки и решения школой стратегических целей и задач по обеспечению более высокого качества школы и школьной жизни участников образовательного процесса. Кроме того, в такой школе обучающиеся старшего звена, равно как и родители, активно вовлекаются в процесс стратегического планирования.

**Учителя** в стратегически ориентированной школе получают возможность успешно реализовывать собственные педагогические и карьерные стратегии, соответствующие (или, по крайней мере, не противоречащие) общим стратегиям жизнедеятельности школы, ясно понимают требования к работе персонала, оценке его труда, связь качества работы и ее результатов с размерами оплаты труда, имеют больше шансов участвовать в инновациях, выдвигать творческие инициативы, участвовать в выработке и согласовании стратегических оснований школы, ее целей, приоритетов, стратегий.

Требования к учителям и результатам их деятельности в такой школе в целом возрастают, но и возможности профессионального развития и творческой самореализации здесь при прочих равных условиях существенно выше.

Введение в обозримом будущем обсуждаемого сейчас профессионального стандарта учителя поможет школам точнее выстроить свои стратегии развития человеческих ресурсов и успешнее работать с педагогами в их интересах и интересах учащихся.

**Администраторы** в стратегически ориентированной школе получают возможность управлять на основе согласованных стратегических решений, побуждать коллектив следовать им в повседневной деятельности.

**Члены органов государственно-общественного управления школой** могут активно участвовать в выработке и реализации стратегических управленческих решений, что дает им возможность существенно усилить свое влияние на положение дел в школе и внести свой вклад в развитие институтов гражданского общества.

**Вопрос 2.49.** Если предлагаемые наукой рекомендации по стратегическому управлению школами ориентированы на все школы сразу, не обесценивает ли это их смысл – ведь все школы разные и работают в различных обстоятельствах?

– Как в «большом» стратегическом менеджменте организаций, так и в стратегическом менеджменте школы важны, нужны и востребованы рекомендации разного уровня обобщенности: и такие, которые характеризуют любые школы и шире – любые организации (уровень всеобщего); и такие, которые касаются определенных типов, групп школ или особенностей их ситуационного фона (уровень особенного); и такие, которые адресуются конкретной уникальной школе с учетом всех ее особенностей и уникальности (уровень единичного).

Типовые рекомендации широкой степени обобщения обычно разрабатывают ученые, конкретные и адресные рекомендации конкретным школам – консультанты по управлению, находящиеся ближе к реальной и всегда уникальной ситуации в школе.

**Вопрос 2.50.** Стратегические замыслы – удел сильных и уверенных в себе школ. А какое отношение к стратегиям могут иметь слабые школы, из года в год демонстрирующие невысокие образовательные результаты?

– Очевидно, что для таких школ, а они есть во всех странах мира, не подойдут стратегические решения, адекватные для более успешных школ. Но это абсолютно не значит, что слабые школы находятся вне сферы применения стратегического управления. Более того, объективно такие школы особенно сильно нуждаются в стратегических решениях по выходу из тяжелых ситуаций.

Если управленцы в таких школах опустили руки и не видят выхода из ситуации, возможно, что принятие стратегических решений о путях вывода школ из кризиса и стратегиях поддержки таких школ в сложный переходный период должно стать делом местных органов управления образованием вместе с привлекаемыми ими учеными и консультантами.

Продуктивный опыт такой работы со слабыми школами, точнее – школами, работающими в сложных социальных контекстах, накоплен коллегами из Великобритании под руководством Альмы Харрис. Этот опыт в России воплотился в совместный проект, который английские специалисты ведут совместно с Институтом образования Национального исследовательского университета Высшая школа экономики (руководитель проекта с российской стороны – М. А. Пинская). Полевая часть эксперимента проводится с участием школ из ряда регионов России<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Подробнее см.: Выравнивание шансов детей на качественное образование : сб. материалов. М. : ВШЭ, 2012.

**Вопрос 2.51.** В последние годы на государственном уровне был реализован ряд проектов, в которых четко прослеживалась стратегическая линия на поддержку лидеров, в том числе лидирующих школ. Этот курс оказался во многом более эффективным по сравнению с поддержкой всех и «размазыванием» всегда ограниченных бюджетных средств тонким слоем по широкому кругу получателей. Но не ведет ли такая линия к дальнейшему росту разрыва в качестве образования между лидерами и остальными школами?

– Данный вопрос несколько выходит за рамки стратегического управления школой, но касается вопросов поддержки школ и их стратегического развития со стороны государства, органов управления образованием.

Действительно, такая политика объективно усугубляет неравенство между школами. Именно поэтому, не отрицая полезности поддержки сильных школ, мы бы ставили вопрос шире – о необходимости различной, дифференцированной поддержки на государственном уровне *разных школ*. Собственно, такой пример мы рассмотрели по отношению к школам, имеющим хронически невысокие учебные результаты в ответе на предыдущий вопрос.

Если в рыночной конкурентной системе нормально, когда выживают наиболее сильные организации, то в системе оказания массовых общественных услуг, нацеленной на предоставление и доступность общего образования как важнейшего социального блага всем юным гражданам, деградация и неуспешность даже незначительного числа организаций, которые их оказывают, неприемлемы.

**Вопрос 2.52.** Можно ли утверждать, что достижения наиболее популярных, известных школ с громкими именами всегда являются следствием успешного стратегического управления? Разве мы не знаем школ, которые обласканы начальством, обладают заведомо лучшей, чем у коллег, ресурсной базой? Зачем им какие-то особые стратегии, если у них и так все хорошо?

– В этом вопросе, по сути, заключено сразу несколько вопросов. Ответим на них по порядку.

Мы уверены, что достижения действительно великих, выдающихся школ (а такие школы нередко идут к признанию своего величия годы и десятки лет) практически всегда имеют за собой мудрые (хотя и не всегда сформулированные в виде текстов) стратегии своих руководителей.

Верно, что по своим субъективным ощущениям школы – «баловни судьбы» часто особо не беспокоятся о стратегических планах, полагая, что их ресурсные преимущества и поддержка руководства создают им достаточные «подушки безопасности» и дают фору в конкуренции с другими школами. Правда, опыт показывает, что в ситуации роста конкуренции между школами такая самоуспокоенность чревата неудачами.

И было бы ошибочно относить к «баловням судьбы» школы, которые создали завидную материальную базу, достигли выдающихся результатов и общественного признания в процессе постоянного отстаивания своих

стратегических целей и своих образовательных моделей, преодолевая непонимание вышестоящего руководства, для которого такие школьные директора, как, например, В. А. Караковский, А. Н. Тубельский или Е. А. Ямбург, никогда не были легкими и удобными партнерами.

История учит, что часто в долгосрочном плане побеждают те люди и те организации, которые, не имея явных и безоговорочных преимуществ на старте, добиваются в итоге успеха именно благодаря продуманной стратегической линии, которой они следуют с большим упорством, одновременно гибко и внимательно следя за изменениями окружающей среды.

**Вопрос 2.53.** Разумно ли делать в стратегическом управлении ставку на отдельную школу как самостоятельный субъект, объект и арену такого управления в ситуации, когда образование становится сетевым и образовательные услуги можно получить в нескольких общеобразовательных организациях?

– Мы полагаем, что ответ на этот вопрос в целом положительный, поэтому говорить об уходе с образовательной арены школы как относительно самостоятельной стратегической единицы пока явно преждевременно.

Другое дело, что наряду с отдельно взятой школой объектами и субъектами стратегического планирования и управления теперь могут становиться объединения школ, совместно определяющих образовательные траектории обучающихся в них детей.

**Вопрос 2.54.** В новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» привычное для нас школьное образование приравнено (как путь получения образования) к семейному и дистанционному образованию. При этом число желающих дать детям образование вне и помимо школы имеет тенденцию к возрастанию. Школа давно перестала быть монополистом в плане сообщения нужной детям информации. Может быть, есть смысл вкладываться не в стратегическое управление «уходящей натурой», а в развитие иных, новых, менее формальных вариантов образования?

– Бурное развитие информационно-коммуникативных технологий заставляет вспомнить название известного фильма о Джеймсе Бонде – «Никогда не говори "никогда!"». Действительно, наш век разрушает многие привычные стереотипы, меняет институты, в том числе и образовательные.

Поэтому вкладываться в стратегии развития семейного и иного нешкольного образования, безусловно, необходимо. Но точно так же необходимо всерьез заниматься стратегиями выживания и процветания школ, оказавшихся в другом социальном ландшафте, в котором есть и семейное, и дистанционное, и неформальное образование. Это значит, что школам придется меняться, если они хотят выжить и не стать «уходящей натурой», а для этого, собственно, и нужен стратегический подход к управлению.

**Вопрос 2.55.** А может быть, вместо того, чтобы тратить время и усилия на внедрение стратегического управления школой, стоило бы просто разгрузить школу от избыточного внешнего контроля, вала документации, различных проверок?

– С тем, что школу стоило бы разгрузить от избыточного внешнего контроля, вала документации, различных проверок, мы абсолютно согласны, это необходимо сделать и как можно скорее, но не совсем понятно, почему это рассматривается в качестве альтернативы освоению стратегического управления школой.

Освобождая школу от лишней работы, мы, видимо, освобождаем ее для того, чтобы она работала лучше и осмысленнее. И чем больше у нее будет степеней свободы, тем больше она будет и нуждаться в стратегическом управлении, и иметь возможностей для его освоения.

**Вопрос 2.56.** Школа в процессе выработки своих стратегических планов не может не ориентироваться на существующие «вышестоящие» стратегии (федеральные, региональные, муниципальные). Но правильно ли «по умолчанию» предполагать, что эти стратегии всегда совершенны?

– Нет, для этого, к сожалению, нет оснований. И дело, может быть, даже не в несовершенстве тех или иных стратегических решений «наверху», а в отсутствии неких внятных стратегических сигналов, отсутствии четко сформулированных стратегий, вооружающих школы ясными рамочными ориентирами в их работе.

В регионах разработаны региональные программы развития образования, в последние годы они делаются в формате государственных программ. Но всегда ли за длинными перечнями их мероприятий можно увидеть ясное изложение региональной стратегии развития образования? И если нет, то почему органы субъектов РФ, осуществляющие управление в сфере образования, не выносят на широкое обсуждение такие стратегии до принятия новых программ развития, в качестве их общей основы?

Бывают и не вполне продуманные, односторонние и однобокие стратегические решения органов управления, требующие коррекции. Так, например, длительное время в системе образования реализуется стратегия поддержки лидеров образования, что было определенным и явным шагом вперед. Но сегодня и в нашей стране, и за рубежом все более очевидной становится необходимость поддержки и слабых школ, работающих в неблагоприятных социальных контекстах и стабильно показывающих низкие результаты образования, следовательно, необходима дифференцированная поддержка разных школ, а не только поддержка наиболее сильных из них (см. выше ответы на вопросы 2.51, 2.52).

Долгие годы ведется полемика о необходимости совершенствования практики ЕГЭ и дополнения результатов ЕГЭ при поступлении школьников в вузы другими результатами достижений учащихся.

Если руководители и специалисты органов управления сами не очень владеют логикой и методами стратегического управления, не демонстри-

руют примеров эффективных стратегических решений на своих уровнях, имеют ли они моральное право требовать этого от руководителей подведомственных образовательных организаций?

**Вопрос 2.57. С какими проблемами и недостатками внутришкольного управления поможет справиться стратегическое управление?**

– Такие проблемы фиксировались нами в ряде работ, опубликованных начиная с середины 1990-х гг.

**В области управления функционированием школы:**

- недостаточное выявление и осознание участниками совместной деятельности образовательных потребностей населения (особенно будущих, перспективных), реальных и потенциальных учащихся;
- несформированность и несформулированность системы ценностей школы, ее образовательной и организационной философии;
- несформулированность миссии конкретной школы;
- отсутствие продуманных моделей выпускников школы;
- необоснованность выстраивания и бедность вариантов образовательных траекторий учащихся;
- разрывы связей, нарушение преемственности между образовательными программами, областями, ступенями и годами обучения;
- отсутствие интеграции всех видов и процессов деятельности сообщества вокруг повышения качества образовательного процесса;
- несоответствие организации образовательного процесса заявляемым ценностям, миссии, моделям выпускника;
- отсутствие конкретных, операционально заданных целей функционирования, несоответствие имеющихся целей реальным потребностям и возможностям школы;
- неинформированность субъектов совместной деятельности об общих целях, требуемых результатах функционирования школы, недостаточное принятие этих целей, незаинтересованность в их выполнении;
- несформированность, невыраженность частных целей участников образовательных систем или их несоответствие общим интересам и целям школы, образовательного процесса;
- недостаточность осознания участниками образовательных систем и процессов своей принадлежности к единому школьному сообществу, слабая выраженность субъектных функций по отношению к школе как целому;
- неполнота состава видов деятельности, структуры ролевых позиций в управляемых объектах, их несоответствие реальным потребностям;
- невыстроенность необходимых процедур, механизмов совместной деятельности, отсутствие ее разумной регламентации и стандартизации;
- недостаточность условий, стимулирующих участников совместной деятельности к достижению максимально возможных результатов;

- недостаточная вовлеченность учителей и учащихся в достижение общих целей школы, реализацию ее миссии;
- недостаточность, слабость системы связей (прежде всего горизонтальных, неформальных) между различными участниками совместной деятельности;
- отсутствие разделяемых и согласованных участниками совместной деятельности общих ценностей, норм, правил, регулирующих профессиональную деятельность и поведение; несоответствие сложившейся организационной культуры школьных сообществ целям совместной деятельности;
- слабость обратной связи, неинформированность участников совместной деятельности о результатах работы и оценке ее руководителями школы;
- недостаточность актуализации и концентрации возможностей имеющихся ресурсов для достижения приоритетных целей и т.д.

*Недостатками* осуществляемых в образовательных системах и организациях *инновационных процессов* являются:

- инновационные усилия носят нецелевой, несистемный характер;
- изменения в содержании образования нередко носят экстенсивный характер, чреватые перегрузкой учащихся, ослаблением учебной мотивации;
- организационные изменения, создание новых организационных форм учреждений образования в ряде случаев до сих пор означает в большей мере смену вывесок, чем кардинальные изменения образовательных моделей;
- преобладают нововведения вынужденного характера, осуществляемые с запаздыванием, в реактивной форме;
- широковещательные разговоры о смене образовательных парадигм фактически не затрагивают базовых педагогических технологий, а сохранение последних существенно ограничивает глубину и качество развития образования.

**В области управления развитием** проблемами являются:

- недостаточная ориентация участников совместной деятельности на ценности развития;
- отсутствие согласованных представлений о проблемах, которые необходимо решать для развития образования и обеспечивающих видов деятельности;
- недостаточность информации о возможностях решения проблем, ресурсах для развития;
- отсутствие четких, конкретных целей развития в объектах управления и(или) незнание этих целей участниками совместной деятельности;
- отсутствие принятия общих целей развития участниками совместной деятельности;
- несформированность, невыраженность частных целей развития или их несоответствие общим интересам и целям развития;

- отсутствие или недостаточность условий, стимулирующих участников совместной деятельности на достижение максимально возможных результатов развития;

- неполнота и(или) неэффективность связей между участниками совместной деятельности по развитию;

- несоответствие между сложившейся культурой школьных сообществ и новыми, нацеленными на развитие ценностями, образовательной философией;

- неполнота видов деятельности и ролевых позиций участников совместной деятельности, необходимых для развития;

- неполнота состава субъектов, обеспечивающих развитие школы;

- недостаточность актуализации и концентрации возможностей имеющихся ресурсов для развития образования;

- отсутствие информации о промежуточных и итоговых результатах инновационной деятельности и оценке ее руководителями школы и т.д.

Широкая распространенность отмеченных проблем свидетельствует о наличии *дефектов систем управления*, отсутствии у них ряда системных качеств, необходимых для обеспечения успешного функционирования и развития управляемых объектов.

К числу важнейших из них можно отнести:

- недостаточную целеустремленность управления, его нецелевой характер (это проявляется не только в отмеченных выше недостатках в определении конечных целей образовательных систем и процессов, но и в неразработанности многих стандартов, нормативов, эталонов, без которых крайне трудно определить результативность образовательных и обеспечивающих процессов);

- реактивный, запаздывающий характер управления, отсутствие механизмов превентивного, опережающего реагирования на возникающие проблемы и благоприятные возможности;

- недостаточное развитие обратной связи в управлении, слабость контроля за исполнением принятых управленческих решений;

- недостаточная системность управления, проявляющаяся в недостаточных связях между элементами коллективного субъекта управления (прежде всего горизонтальных), снижающих общий КПД систем управления;

- нестроенность подсистем управления, ответственных за развитие управляемого объекта, отставание реальных возможностей управления развитием от провозглашаемых инновационных намерений;

- недостаточная адаптивность и конкретность управления, неготовность систем управления строить управленческие воздействия наилучшим образом для данных конкретных обстоятельств, неосвоенность ситуационного подхода в управлении;

- несбалансированность действий подсистем системы управления, специализирующихся на обеспечении функционирования управляемого объекта, его развития и саморазвития управляющей системы;

- низкая наукоемкость управления, слабая ориентация на научные подходы в управлении, использование апробированных методов и процедур управленческой деятельности;

- несбалансированность между рутинными, допускающими стандартные решения и творческими составляющими управленческой деятельности и т.д.

Эти и другие обобщенно сформулированные недостатки систем управления являются, в свою очередь, следствием отсутствия, невыполнения или некачественного и несвоевременного выполнения конкретных управленческих функций. В настоящее время в таком положении оказываются многие функции управления, в частности функции:

- анализа и прогноза изменений внешней среды и социального заказа на образование;

- проблемного анализа состояния дел в управляемых объектах;

- стандартизации и регламентации внутренней деятельности образовательных учреждений, оценки их кадров;

- диагностики потребностей и возможностей учащихся;

- выработки и формулирования общих ценностей и целей, вытекающих из потребностей объектов управления;

- организации проектирования и освоения на практике новых моделей образовательных систем и процессов, образовательных учреждений разных видов;

- планирования и организации информационного обеспечения;

- проверки исполнения принятых решений;

- координации отдельных инновационных процессов в управляемых объектах;

- стимулирования инновационной деятельности;

- внутренней экспертизы результатов образовательной и обеспечивающей деятельности;

- экспертизы исследовательских, экспериментальных, инновационных проектов и их реализации;

- организации программно-методического и материально-технического обеспечения и т.д.

Недостаточно качественная реализация управленческих функций предопределена недостатками организационных структур и организационных механизмов внутришкольного управления.

**Организационным структурам действующих систем управления** присущи следующие *наиболее распространенные недостатки*:

- эти структуры являются недостаточно гибкими, подвижными;

- они не отражают всей необходимой для реализации потребностей объектов полноты состава управленческих функций;

- в рамках оргструктур не найден оптимальный баланс между функциями (а также мощностью) подразделений, нацеленными соответственно на обеспечение функционирования и развития объектов;

- в оргструктурах недостаточно развиты горизонтальные связи между подразделениями, что приводит к дублированию, несогласованности в действиях, перегрузке верхнего уровня управления;

- в общей структуре внутришкольного управления ощущается недостаток субъектов, специально занимающихся развитием школы;

- существует нестыковка между заявленными целями и функциями различных субъектов управления и конкретными формулировками их функциональных обязанностей;

- имеет место создание подразделений и должностных постов в системах управления без необходимого обоснования, увязки с реальными потребностями объекта и необходимыми функциями; новые объекты зачастую «не встроены» в общую организационную структуру управления;

- некоторые структурные подразделения абсолютно не соответствуют своим наименованиям и идеям, заложенным в создании подразделений этого типа;

- наблюдается недостаточная специализация управленческих функций;

- имеет место недостаточная кооперация управленческого труда в системах управления;

- в системах управления имеют место ситуации внутренней конкуренции и конфликты между подразделениями, что свидетельствует о несогласованности между частными и общими интересами;

- структуры управления не имеют целевого характера, они не ориентированы на конкретные конечные результаты;

- наблюдается несоответствие между полномочиями и ответственностью различных субъектов управления, особенно в ходе делегирования задач и работ с верхних уровней на нижние;

- общее многообразие типов имеющихся оргструктур управления отстает от реального многообразия объектов и их потребностей, крайне редко встречаются проектные, программно-целевые структуры.

**Недостаточное качество и зрелость частных организационных механизмов управления** дает о себе знать тем, что:

- для многих конкретных управленческих функций не выстроены целостные, полные логические структуры действий, в них имеются разрывы, недостающие звенья.

- многие функции не имеют надежных методов реализации, управленческих технологий. Речь идет, в частности, о функциях анализа и прогноза изменений внешней среды и социального заказа на образование; самоанализа потребностей и возможностей объектов управления (что связано с недостатками их научного осмысления и описания); диагностики потребностей и возможностей учащихся; экспертизы инновационных проектов; разработки целевых программ развития (нынешние программы носят зачастую нецелевой и несистемный характер); мотивации персонала на оп-

тимальное функционирование и развитие, личностный рост (здесь имеет место также нерациональное сочетание различных методов);

- в рамках оргмеханизмов управления развитием управляемых объектов имеется несбалансированность между элементами, касающимися разработки новшеств, и элементами, касающимися их освоения.

**В целом для действующих организационных механизмов управления** характерны такие *недостатки*, как:

- несоответствие общей технологии управления реальным ситуациям (вследствие ее медленной перестройки);

- неадекватность организационных форм задачам и технологиям управления (например, когда целевые программы развития школы составляются 1–2 специалистами или отсутствует координация между разными группами разработчиков документа);

- недоиспользование возможностей и преимуществ, потенциально заложенных в управленческие технологии;

- несоответствие между подготовленностью, квалификацией руководителей и требованиями применяемых методов и средств управления, что приводит к профанации и дискредитации новых методов управления;

- слабость традиций командной работы в аппаратах управления, мешающая реализовать цельность оргмеханизма управления и т.д.

Недостатки организационных структур и механизмов управления в образовании в известной мере могут быть объяснены недостатками условий управленческой деятельности, необходимых для ее осуществления ресурсов.

Здесь следует отметить в первую очередь:

- недостаточную квалификацию управленческих кадров;
- недостаток финансирования (многие управленцы склонны объяснить этим обстоятельством все проблемы и видят в его преодолении главное условие их решения);

- недостаток информационного обеспечения;
- недостаток научно-методического, концептуального обеспечения управленческой деятельности, управленческого образования;

- недостатки нормативно-правового обеспечения управленческой деятельности;

- недостаточное внимание к управлению образованием, низкий социальный статус и престиж управленческого труда в отрасли.

Фиксируемое состояние систем управления школы и их проблемы обусловлены в значительной мере **невысокими результатами деятельности по самосовершенствованию этих систем или метауправления.**

Как и системам управления, нацеленным на объект (образовательное учреждение), системам метауправления присущи такие недостатки, как реактивность, нецелевой характер, отсутствие партисипативности, неосвоенность ситуационного подхода, превалирование установок на эксплуата-

цию сложившейся системы управления над установками на ее преобразование, проектирования новых моделей таких систем.

Необходимость существования особых функций управления системой управления до сих пор недостаточно осознана и понята в практике внутришкольного управления. В силу этого не выполняются или выполняются некачественно функции проектирования управляющих систем и их элементов, связей между ними, создания (организации) новых органов и подразделений, отдельных должностных постов по разумному общему плану, проектирования общих целей, ожидаемых результатов управленческой деятельности по отношению к объектам, создания и использования неформальных структур управления, руководства инновациями в управлении, критического самоанализа управленческой деятельности системы как целого и т.д.

Такая ситуация, в свою очередь, связана с перегрузкой субъектов управления верхнего уровня рутинными операциями, текущей работой, недооценкой интеллектуализации управленческого труда, непониманием необходимости специализации отдельных руководителей (прежде всего директоров школ) на проблемах саморазвития управления с соответствующим закреплением ее в их функциональных обязанностях, а также с тем, что методы организационного проектирования управления в образовании находятся пока в стадии разработки и недостаточно известны практикам управления.

**Вопрос 2.58.** Почему важно рассматривать и подвергать критике заблуждения и мифы, бытующие вокруг проблематики стратегического управления школой?

– Делать это мы считаем необходимым и важным потому, что:

- наша школьная практика пока недостаточно полно владеет современными представлениями и концепциями стратегического менеджмента, которые поэтому часто замещаются мифами и стереотипами прошлых времен, а, как известно, полужнание часто хуже полного невежества;

- когда ошибочные установки становятся руководством к действию (или бездействию), это может вести к отказу от освоения стратегического управления, к практическим ошибкам в ходе его внедрения и применения, к искажению управленческого мышления руководителей;

- стереотипы, сплетни и страхи выступают как нормальная, вполне объяснимая форма защитной реакции, когда сознание людей пытается защититься от необходимости что-то менять и начать делать нечто новое, однако нормальность и понятность включения психологических механизмов самозащиты не означает, что не нужно работать по их преодолению.

**Вопрос 2.59.** Школа – не армия и не бизнес, мы ни с кем не воюем и не конкурируем. Подходит ли в таком случае стратегическое управление для школы?

– Школа ни с кем не воюет, но заинтересована (как и общество) в достижении успеха, причем в последние годы его приходится добиваться в

условиях нарастающей конкуренции, хотя и менее тотальной, чем в бизнесе. Так что утверждать сегодня, что школа ни с кем не конкурирует, не сколько опрометчиво.

Далее, в главе 6 пособия, мы показываем весьма широкий круг потенциальных и реальных конкурентов современной школы.

**Вопрос 2.60.** Верно ли, что стратегический менеджмент как наука создан для целей бизнеса и «не рассчитан» на школу?

– Современный стратегический менеджмент организации «рассчитан» на организации всех видов и отраслей, хотя наибольшее развитие действительно, приобрел в области стратегий бизнеса, в которых, кстати, есть немало поучительного и для развития школ. Автор, как и большинство специалистов сегодня, убежден в полезности подходов стратегического менеджмента для школы, естественно, без их прямого и лобового («один к одному») переноса из коммерческих сфер в школу.

Не менее полезно, опираясь на методологию этой научной дисциплины, разрабатывать основы теории и технологии стратегического управления непосредственно на материале образования и школы – в этом случае проблема корректного переноса из другой сферы снимается сразу и не перекладывается на плечи практиков.

**Вопрос 2.61.** В военном деле не используются понятия стратегии взвода, роты, батальона. Можно ли в таком случае говорить о стратегическом управлении школой, о школьных стратегиях?

– Вопрос явно из разряда вопросов «на засыпку». Тем не менее ответить на него не столь сложно, показав, что многие сравнения и аналогии, не совсем уместны и, как говорили когда-то, «хромают». Сделаем это по пунктам.

**1. Смысл слова «стратегия» различается в контекстах менеджмента и военной науки.** Стратегия в военном контексте и стратегия школы на самом деле сильно различаются. В военной науке стратегия – наиболее важный раздел, освещающий общие и глобальные вопросы ведения вооруженной борьбы, где масштабом выступают не отдельные бои (предмет тактики) и даже не крупные операции (предмет оперативного искусства), а целые войны, кампании. Поэтому применительно к воинским подразделениям и даже частям и соединениям действительно не говорят об их собственной стратегии, она является прерогативой высшего военно-политического руководства страны. Но школа, как и другие невоенные организации, заметим, является предметом другой, отнюдь не военной науки, и понятие «стратегия» применительно к ней имеет совершенно другой смысл.

**2. Масштаб и размер носителя стратегии – не основание для отказа в праве ее иметь.** В стратегическом менеджменте часто подчеркивается, что стратегии есть не только у организаций или целых государств, но и у отдельных (причем наиболее успешных) людей.

Автор одной из ярких книг о современном стратегическом анализе Р. М. Грант<sup>1</sup> даже начинает разговор о стратегиях на примере конкретных личностей – певицы Мадонны, теннисисток В. и С. Уильямс и полководца времен войны во Вьетнаме, главы вооруженных сил Социалистической Республики Вьетнам, генерала Во Нгуен Зианпа, под руководством которого в 1975 г. была одержана полная политическая, военная и моральная победа над армией США. Если стратегии присущи личностям, почему их не иметь организациям?

### **3. Школа более автономная организация, чем воинские структуры.**

У школы, хотя многие критики и отмечают недостаточность ее автономии и степеней свободы, этих самых степеней значительно больше, чем у воинских подразделений. Школы не так прямо и жестко подчинены охватывающим их образовательным системам, как это принято в армейской иерархии, и слаженность их «боевого взаимодействия» и кооперации в решении общих задач, хотя зачастую и весьма желательна для пользы дела, но ее все же не следует понимать так же буквально, как синхронность и слаженность совместных действий боевых единиц в ходе боя.

А главное – автономные стратегии школ, реализуемые в рамках общих стратегий образования, не мешают, а способствуют общему успеху образовательных систем.

**4. У школы и воинских подразделений очень разные временные горизонты деятельности.** То, с чем имеют дело роты и батальоны, – это бой. Современный бой весьма скоротечен. Школа же имеет дело с весьма длительным и чрезвычайно ответственным процессом образования личности школьника, чему опять же в наилучшей степени соответствует гибкое стратегическое планирование, которое никак не сводится к планированию отдельных уроков и даже целых учебных курсов.

Так что сравнение и сомнения, содержащиеся в вопросе, мягко говоря, не вполне корректные.

**Вопрос 2.62. Стратегическое управление – это то, что касается решения стратегических задач школы. Если у школы есть такие задачи, значит, есть и стратегическое управление. Зачем тогда говорить о его внедрении?**

– Увы, как показано выше в данной главе пособия, это распространенное и довольно опасное заблуждение. Стратегическое управление – не только и даже не столько решение стратегических задач, в еще большей степени оно предполагает и предлагает особый – стратегический подход к управлению школой в целом, подход, охватывающий, кстати, решение не только стратегических задач, но и всех прочих, заставляя их последовательно подчиняться реализации стратегических задач как важнейших для школы.

Наличие объективно стоящих перед школой стратегических задач отнюдь не влечет за собой автоматического овладения управляющими навы-

---

<sup>1</sup> См.: Грант Р. М. Современный стратегический анализ / пер. с англ. ; под ред. В. Н. Фунтова. 5-е изд. СПб. : Питер, 2008. С. 20–26.

ками стратегического управления, присущего ему стратегического мышления, поэтому вполне правомерно и очень актуально ставить вопрос о внедрении и освоении стратегического управления в широкой школьной практике.

Не владея стратегическим подходом, ориентирующим школу на успех в изменчивой и конкурентной среде, управляющие пытаются решать стратегические задачи неадекватными способами. Называть это стратегическим управлением было бы весьма странно.

Надежды на возможность освоить стратегическое управление, не меняя управленческих подходов, построение управления без опоры на стратегический менеджмент – тупиковый путь.

Ориентация на решение стратегических задач – необходимая, но недостаточная характеристика стратегического управления, которое прежде всего является особым способом, типом управления.

**Вопрос 2.63.** Пусть стратегическое управление – важная часть управления школой, но лишь часть, оно не охватывает многих вопросов жизни школы. Не преувеличивает ли в таком случае автор его значение?

– Увы, пока приходится наблюдать скорее сильную недооценку значения стратегического управления. Что касается его «частичности», отметим, что стратегическое управление сомасштабно школе и управлению школой в целом, ведь оно направляет на реализацию стратегических приоритетов всю жизнедеятельность школы и системы управления, более частные задачи управления не лежат вне стратегической ориентации школы, при стратегическом подходе к делу они ей сознательно подчиняются. Если же они автономны и стратегия существует сама по себе и в отрыве от текущей работы, это попросту не является стратегическим управлением.

**Вопрос 2.64.** Широко известно, что кроме стратегического управления в школе есть еще управление тактическое и оперативное. Нужно ли уделять такое повышенное внимание стратегическому уровню задач управления?

– Отрицать наличие в школе тактического и оперативного управления наряду со стратегическим было бы странно, а вот с тем, что сплошь и рядом эти блоки управления трактуются как автономные друг от друга и как бы рядоположенные, согласиться ни в коем случае нельзя. Смысл как раз в том, что при стратегическом управлении тактическое, оперативное, повседневное управление сознательно подчиняются стратегическому, т.е. становятся не столько самостоятельными, сколько субстратегическими. Если же они (и осуществляющие их управленцы) начинают вести себя самостоятельно, «тянуть одеяло на себя» и противоречить общешкольному курсу, стратегии, ничего хорошего для школы это точно не обещает.

Стратегическое управление – современная модификация управления школой в целом, главная линия управления школой, задающая рамки для тактического и оперативного управления, которые в современной школе не мыслятся отдельно от стратегического.

**Вопрос 2.65.** Пожалуй, можно как-то согласиться с тем, что стратегическое управление возможно и в сфере образования. Но разве не очевидно, что оно возможно только на верхних (выше школы) уровнях управления, что школа с ее масштабами маловата для стратегических конструкций? И какая может быть у школы стратегия, не учитывающая стратегий вышестоящих уровней?

– Стратегическое управление, в том числе и в образовании, возможно и желательно внутри любой организации – большой или малой, которой не безразличны ее результаты и успешность. Малый бизнес, число участников которого в несколько раз меньше, чем коллектив в обычной школе, сегодня все больше прониимает потребность в стратегиях своего выживания и развития. И это в интересах его владельцев, сотрудников и клиентов. А выживание и успех школы – в силу особой значимости ее объективной образовательной и социально-культурной роли – в интересах существенно большего числа людей и групп, всего общества, местного сообщества, государства в целом.

Что касается завершающей части вопроса (которая совершенно не отрицает возможности и необходимости стратегий для школы), то спорить с тем, что школьная стратегия должна учитывать образовательные стратегии вышестоящих уровней – федеральные, региональные, муниципальные, было бы странно и глупо. Да, разумеется, учитывать их строго необходимо, но именно для того, чтобы уникальная стратегия школы грамотно встраивалась в предписываемые ими рамки, использовала бы создаваемые ими благоприятные возможности, а также ограничения и риски.

**Вопрос 2.66.** Закрепляются ли за уровнями управления школой стратегическое, тактическое и оперативное управление<sup>1</sup>?

– Точка зрения о четкой закреплениости стратегического и иных уровней задач управления за некими уровнями управляющей системы очень распространена и едва ли не общепринята. Нам также знакома ситуация, когда указанные составляющие управления механически «записываются» за уровнями управления, независимо от того, реализуются ли они на этих уровнях, при этом представители низших уровней автоматически и безоговорочно «освобождаются» от участия в стратегическом управлении школой.

На самом же деле распределение данных составляющих управления при грамотном подходе более гибкое; выясняется, что наряду с общешкольной стратегией есть и стратегии по ступеням школы, функциональные стратегии и т.д. и что в стратегическом управлении школой вполне могут и должны участвовать как штатные управляющие, так и представители органов государственно-общественного управления и «рядовые» участники образовательного процесса.

---

<sup>1</sup> Данный стереотип, к сожалению, «закреплен» еще и массой публикаций со схемами управления, в которых прямо и жестко показана связь высшего уровня управления со стратегическим управлением, а остальных – только с тактическим и оперативным.

**Вопрос 2.67.** Является ли стратегическое управление школой делом высшего руководства, директора и администрации школы?

– Стратегическое управление школой не только в обязательном порядке касается высшего руководства, но и является его самой важной задачей и функциональной обязанностью. Неспособность к выполнению роли лидера существенно снижает управленческие возможности руководителей.

Но сказанное совершенно не означает, что оно не должно касаться других лиц в школе – оно касается и всего сообщества, без участия которого стратегии не могут быть приняты, поддержаны, а значит и результативно реализованы.

В теории и практике менеджмента известен подход к созданию стратегических планов силами отдельного автора – «подход главного стратега», но он далеко не является единственным возможным.

Абсолютизация подхода, отраженного в вопросе, чревата такими негативными последствиями, как узурпация всех функций стратегического управления школой одним первым руководителем, его перегрузка, соответственно, невовлеченность в стратегическое управление и, как следствие, – фиктивность и «карманность» органов государственно-общественного управления школой и коллектива.

**Вопрос 2.68.** Предположим, что стратегическое управление – дело высокой важности. Но неужели оно важно настолько, чтобы руководитель школы занимался им сам, ведь все знают, что директора школ очень перегружены?

– Делегирование принятия стратегических решений на низшие уровни управления при неучастии первого лица чревато потерей реальных властных полномочий и конфликтами. Стратегическое управление школой – наиболее важная составляющая и точка приложения сил в управлении школой, поэтому полностью делегировать его «вниз» недопустимо.

Что можно сказать в плане прогноза будущего такого директора школы, который на консультацию по разработке стратегических документов школы посылает вместо себя одного из завучей? Это значит, что директор делает все для того, чтобы скоро потерять главные нити управления школой и перестать быть директором.

**Вопрос 2.69.** В школе очень мало управленцев, вполне очевидно, что введение еще и стратегического управления приведет к их новой перегрузке. Что можно возразить против этого?

– При малом и сокращающемся числе управленцев в школе освоение стратегического управления необходимо в еще большей степени – за счет отказа от «мелкотемья» и оперативной суеты в пользу стратегической переориентации школы оно может привести к большой экономии усилий.

Кроме того, не забудем, что помимо директора и других администраторов в современной школе есть управляющий совет, который может и должен разделить с ними заботы о стратегическом управлении школой, и

школьное сообщество, которое при правильной постановке дела будет широко вовлечено в него.

**Вопрос 2.70. Стратегическое управление школой – трудоемкий процесс. Смогут ли обремененные массой функций руководители школ найти время для его освоения?**

– Деятельность и результаты современной школы и системы внутришкольного управления слишком ответственны, чтобы рассуждать по принципу: «Думать некогда, надо делать!».

Трудности осуществления стратегического управления можно минимизировать при использовании современных методических средств, разрабатываемых наукой в помощь практике. Но внутренняя мотивация необходима.

**Вопрос 2.71. Стратегическое управление – это очень четкое, рациональное, детальное планирование всей деятельности. Реально ли оно в школе?**

– Это утверждение – миф, в который особенно легко верят коллективы, которые недолюбливают рациональное планирование.

Стратегическое управление опирается не только на строгий рациональный расчет, но и на интуицию, анализ собственного опыта, учет реакций коллектива. Как и всякая живая практика, – это не наука, а искусство, опирающееся (или, к сожалению для будущих результатов, – не опирающееся) на науку.

**Вопрос 2.72. Стратегическое управление – кабинетная наука, его не волнуют реальности школьной жизни. Что можно на это возразить?**

– Если бы стратегическое управление было кабинетной наукой, им бы вряд ли занимались бизнесмены и менеджеры, которых можно упрекнуть во многом, но только не в непрактичности.

**Вопрос 2.73. Стратегическое управление касается глобальных вопросов и не учитывает реальных деталей и конкретных обстоятельств. Можно ли с этим согласиться?**

– Нет. Стратегическое управление касается глобальных вопросов выживания, функционирования и развития школы, ее долгосрочного успеха, но рассматривает их с учетом конкретной ситуации в школе и ее окружении.

Ошибка, заключенная в вопросе, влечет за собой отказ от освоения и использования стратегического управления тех коллективов, которые не овладели целостным управленческим мышлением, не готовы к обобщенному, интегрированному взгляду на школу. С другой стороны, ее опасными последствиями являются глобализм, демагогия и отсутствие конкретики в стратегических документах школы, в которых некоторые видят признаки стратегического подхода.

**Вопрос 2.74. Стратегическое управление предъявляет непосильные требования к мышлению и деятельности руководителей. Реально ли им соответствовать?**

– Стратегическое управление действительно предъявляет повышенные требования к управленческой компетентности руководителей, но их ос-

воение при наличии внутренней мотивации и современного научно-методического обеспечения и сопровождения не является непосильным.

После выхода в свет новых квалификационных характеристик и требований к руководителям школ вопрос о соответствии руководителей предъявляемым в них требованиям (а они во многом подразумевают освоение стратегического управления) перестает быть только вопросом неких общественных благих пожеланий и ставится на четкие правовые рельсы.

**Вопрос 2.75. Стратегическое управление предполагает принятие стратегического плана на несколько лет и точное следование ему. Но ведь жизнь вносит свои неизбежные коррективы. Как же быть?**

– В формулировке перед собственно вопросом стоят два утверждения. Второе абсолютно верное, а вот с первым согласиться никак нельзя. На самом деле все обстоит с точностью «до наоборот»: стратегическое управление предполагает обязательную и постоянную коррекцию стратегических планов и рабочих планов действий по их реализации и их пересмотр в случае потери соответствия между любыми планами и реальной ситуации, в которой находится школа. Установки, содержащиеся в этом утверждении, чреватые негибким подходом к реализации плана, а это один из антиподов стратегического управления школой.

Стратегическое управление рассчитано на долгосрочное поддержание успеха школы, но не за счет долгосрочного планирования, а за счет гибкой, по возможности опережающей реакции на изменения в социальном заказе, внешней и внутренней среде школы. Понимать стратегическое планирование как долгосрочные планы без коррекции по ситуации – серьезное заблуждение.

Различия между стратегическим и долгосрочным планированием четко обозначил еще в 1970-х гг. один из основателей стратегического менеджмента И. Ансофф.

**Вопрос 2.76. Стратегическое управление, безусловно, модная вещь, но должно ли оно вести к существенным изменениям в повседневной работе школы?**

– Стратегическое управление – радикальное системное новшество, объективно требующее существенной перестройки и системы управления школой, и системы жизнедеятельности школы.

Психологическая неготовность воспринимать стратегическое управление как управленческое новшество, а его освоение как нововведение с серьезными последствиями, к сожалению, ведет к поверхностному и малопродуктивному «освоению стратегического управления школой».

**Вопрос 2.77. Мы еще в советское время освоили программно-целевое управление, есть ли смысл осваивать еще и стратегическое?**

– Программно-целевое управление советского периода при определенных достижениях строилось на принципиально иных реальностях и допу-

шениях, чем современное стратегическое управление (это были плановая экономика, централизованное снабжение ресурсами, отсутствие конкуренции, отсутствие автономии организаций, жесткий административный контроль, отсутствие или слабость материальной заинтересованности и т.п.).

Сегодняшнее программно-целевое управление, в том числе в школе, происходит в радикально изменившейся ситуации, строится на другой основе и развивается во многом именно за счет освоения новых идей стратегического и проектного управления.

**Вопрос 2.78.** Уникальность школы как «большой семьи» состоит в том, что здесь управленцы и педагоги способны мыслить категориями развития отдельной личности и индивидуальности ребенка. Не потеряем ли мы такие уникальные ориентации в погоне за обобщениями и глобальными стратегическими замыслами?

– Вопрос поставлен разумно, можно сказать – мудро. Но если осваивать стратегический подход, имея в виду эти и другие особенности школы, этот риск будет преодолен.

Особенностью стратегического мышления и поведения руководителя в малых организациях является сочетание умения мыслить глобально-обобщенно и умения держать в поле зрения конкретных людей.

**Вопрос 2.79.** Подходит ли стратегическое управление с его рациональностью, схематизмом, мышлением глобальными категориями руководителям школ, которые мыслят образно, видят каждого отдельного педагога и ребенка?

– Среди школьных руководителей, естественно, есть разные люди – и те, кто мыслит рационально и с использованием схем, и те, кто мыслит образно. Но в вопросе содержится изначально ложная посылка, что стратегическое управление якобы сводится к рационализму, схематизму и глобализму. Это, разумеется, совершенно не соответствует действительности: в научных текстах по стратегическому менеджменту организаций вы встретите массу эмоциональных, образных моментов, ярких метафор.

Конечно, стремление руководителей школ к наукообразному, излишне формализованному описанию желаемой модели школы и образования порой убивает живую мысль и образность, но это не вина стратегического мышления, а скорее не очень корректное следование традициям описания моделей школ.

Наиболее сильные практики управления, которые не боятся стать выше не очень разумных «правил игры», в своих текстах демонстрируют яркие образы и метафоры, показывающие главное в их стратегических замыслах. Так, Е. А. Ямбург писал о педагогическом ансамбле школы, а руководитель Ижевского гуманитарного лицея М. П. Черемных раскрыл замысел своего лицея как... джаза (с присущими джазу многоголосием, импровизацией, удержанием и развитием важных тем, уважением к голосу каждого...).

Так что и в данном вопросе мы сталкиваемся с попыткой приписать стратегическому менеджменту не присущие ему черты и затем решительно бороться с ними.

**Вопрос 2.80.** Многие считают, что стратегическое управление в основном предназначено для внешней среды, действий на внешней арене. Нам известны школы, которые, даже не добиваясь выдающихся реальных результатов, умело создали себе репутацию успешных, иногда используя технологии пиара (PR), а иногда занимаясь откровенной показухой. Получается, что стратегическое управление служит для создания ложного образа школы во внешнем социальном окружении?

– В этом вопросе смешаны некоторые тонкие жизненные наблюдения и серьезные заблуждения в понимании сути стратегического управления школой.

Начнем с того, что в школе стратегическое управление реализуется по преимуществу на внутренней арене и точно не является неким экспортным товаром.

Могут ли школы за счет искусного пиара или показухи длительное время создавать себе незаслуженно высокую репутацию? Да, такое возможно, хотя вряд ли характерно для стратегического управления. И добавим – возможно и вероятно все меньше, так как стратегический менеджмент ратует за открытость и прозрачность школы. И хотя статистика результатов ЕГЭ по разным школам, на наш взгляд, явно недостаточное основание для серьезных выводов о качестве образования в школе, некоторые полезные данные она все же дает.

А запрещать школам в ходе внешних коммуникаций пытаться создать себе чуть более позитивный имидж в обществе, чем позволяют нынешние достижения, у нас нет оснований. Все большая открытость школ дает потребителю возможность сравнивать то, что говорят о себе разные школы, и судить об этом трезво.

Таким образом, вопрос никак не подрывает авторитет стратегического управления школой.

**Вопрос 2.81.** Нередко можно услышать такой вопрос: «Мы уже внедрили стратегическое управление: у нас есть программа развития школы, мы используем методы стратегического анализа и т.д. – зачем решать уже решенные задачи?»

– Увы, в большинстве школ сегодня наблюдается скорее иллюзия внедрения стратегического управления, и до решения задач освоения этого типа управления в массовой школьной практике еще далеко.

Внедрение и освоение стратегического управления предполагает освоение всех компонентов и комплекса методических инструментов этого процесса, что в школах пока является большой редкостью.

Школы сегодня обычно довольствуются частичным, фрагментарным освоением отдельных элементов стратегического управления, причем программы развития многих из них не являются полноценными стратегическими документами, а стратегический анализ ограничивается одним-двумя методами при невысоком уровне их исполнения.

**Вопрос 2.82.** Стратегическое управление не является панацеей от всех бед и проблем и не дает мгновенного результата. Оправдана ли тогда его настойчивая пропаганда?

– Стратегическое управление (впрочем, как и любые другие применяемые в практике научные подходы) действительно не является панацеей от всех бед и проблем и не дает мгновенного результата, но дело в том, что на сегодняшний день нет лучшего средства решать задачи стратегического развития школы.

Ждать от науки или консультантов, чтобы они решали задачи школы без участия управленцев, «по шучьему велению», наивно и не очень профессионально.

**Вопрос 2.83.** Зачем говорить о стратегическом управлении на уровне школ? Разве не понятно, что школам никогда не давали и никто никогда не даст реализовать собственную стратегию?

– Школа является организацией, которая по определению зависит от воли учредителя, но и по закону (особенно после принятия известного Федерального закона № 83), и на практике обладает степенями свободы, достаточными для проведения собственной стратегической линии, не противоречащей устремлениям учредителя и государственной образовательной политике.

Компетентные субъекты управления образованием на вышестоящих уровнях объективно заинтересованы в поддержке и развитии в подведомственных школах стратегического управления, и население их к этому подталкивает. А в ситуации противодействия вышестоящих управленцев стратегическим поползновениям школ важно сконцентрировать стратегические усилия на эффективной реализации законной компетенции школы.

**Вопрос 2.84.** Стратегическое управление не приносит материального выигрыша для школы и управленцев. Как в таком случае стимулировать его освоение, убеждать людей, что этим стоит заниматься?

– Наличие материальных эффектов от разработки и реализации стратегических планов школы зависит от их качества и умелого продвижения. Оставляя в стороне тот факт, что программы развития школ не всегда оказываются на поверку стратегическими документами в полном смысле этого слова, отметим, что именно их качество, оцененное экспертами, привело тысячи школ к победам в конкурсе в рамках ПНПО (2006–2008) с получением федеральных средств в сумме 1 млн руб. (итого 9 млрд руб. за три года в масштабе страны).

Успешность школ в плане привлечения дополнительных средств не гарантируется автоматически фактом наличия стратегических амбиций или планов, зато при их отсутствии неудача в этом вопросе гарантирована – инвесторы, в отличие от благотворителей, готовы помогать лишь школам, имеющим понятные и прогрессивные стратегии.

**Вопрос 2.85.** Школа все-таки «не совсем взрослая» организация. Там дети присутствуют, их не только надо учить и воспитывать, с ними нужно еще играть. А мы со

**всей серьезностью предлагаем ей встать на путь стратегического управления. Не «заскучает» ли школа от этого?**

– Стратегическое управление школой – дело предельно творческое и очень располагающее к игре.

Школьные стратегии создаются в интересах детей, но это совершенно не означает, что осознание их высокой ответственности взрослыми членами сообщества должно вести к отказу от позитивного настроения, проявлений юмора, остроумия, находчивости, креативности.

А то что в процессе школьных стратегических разработок, проектировании будущего школы могут (а на наш взгляд – и должны) активно участвовать и школьники, точно не является минусом, скорее наоборот.

**Вопрос 2.86. Красивые стратегии это, конечно, хорошо. Но учителям необходимо ежедневно решать текущие задачи, например, давать и посещать сотни уроков, проводить воспитательные мероприятия, обеспечивать функционирование школы. Как это все совместить?**

– Если рассматривать стратегии как прихоть руководства школой или как красивые, модные, но не касающиеся повседневной работы и даже отвлекающие от нее «бантики», то, вне всякого сомнения, ни о каком реальном «сочещении» и ни о каком стратегическом управлении речи идти не может.

Смысл стратегий именно в том, что они, их практическая реализация, а не сложившиеся (и слежавшиеся) ранее привычки и стереотипы начинают руководить повседневным поведением сотрудников школы. Если мы хотим похудеть и в какие-то редкие моменты соблюдаем диету, но все остальное время продолжаем ни в чем себе не отказывать, вряд ли можно всерьез рассчитывать на хорошие результаты.

**Вопрос 2.87. Можно ли сформулировать стереотипы, касающиеся стратегического управления? Насколько они далеки от реального положения вещей и чем опасны?**

– Представим такие стереотипы, их последствия и описание реального положения вещей в виде таблицы.

Т а б л и ц а 2.2

СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ,  
ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ И РЕАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ВЕЩЕЙ

№ п/п	Стереотип	Негативные последствия	Реальное положение вещей
1	Школа – не армия и не бизнес, мы ни с кем не воюем и не конкурируем. Стратегическое управление не для школы	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Школа ни с кем не воюет, но заинтересована (как и общество) в достижении успеха, причем в последние годы его приходится добиваться в условиях нарастающей конкуренции, хотя и менее тотальной, чем в бизнесе

№ п/п	Стереотип	Негативные последствия	Реальное положений вещей
2	Стратегический менеджмент как наука не рассчитан на школу	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Современный стратегический менеджмент организации «рассчитан» на организации всех видов и отраслей, хотя наибольшее развитие приобрел в области стратегий бизнеса, в которых, кстати, есть немало поучительного и для развития школ
3	Стратегическое управление школой – это, что касается решения стратегических задач школы, не предполагает какого-то особого подхода к управлению	Надежды на возможность освоить стратегическое управление школой, не меняя управленческих подходов, построение управления без опоры на стратегический менеджмент. Попытки решать стратегические задачи нестратегическими способами	Ориентация на решение стратегических задач – необходимая, но недостаточная характеристика стратегического управления школой, которое прежде всего является особым способом, типом управления
4	Стратегическое управление школой – только часть управления школой, она не охватывает многих вопросов жизни школы	Недооценка значимости стратегического управления школой	СУ – не все, что есть в управлении школой, но сомасштабно школе и управлению школой в целом, оно направляет на реализацию стратегических приоритетов всю жизнедеятельность школы и системы управления
5	Стратегическое управление школой – рядоположенная часть управления школой, отдельная от тактического и оперативного управления	Стратегическое управление школой пытаются строить как нечто отдельное от всего управления школой, без связей с другими уровнями	Стратегическое управление школой – современная модификация управления школой в целом, главная линия управления школой, задающая рамки для тактического и оперативного управления, которые не существуют отдельно от стратегического управления школой
6	Стратегическое управление школой возможно только на верхних (выше	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Стратегическое управление возможно и желательно внутри любой школы

№ п/п	Стереотип	Негативные последствия	Реальное положений вещей
	школы) уровнях управления		
7	Школа слишком мала для стратегического управления	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Стратегическое управление возможно и желательно внутри любой школы, которой небезразличны ее результаты и успешность, – большой или малой
8	Стратегическое управление школой – удел высшего руководства, администрации	Узурпация всех функций стратегического управления школой руководителем, его перегрузка, невовлеченность в стратегическое управление школой органов государственного управления и коллектива	Стратегическое управление школой в обязательном порядке касается высшего руководства, но оно касается и всего сообщества, без участия которого стратегии не могут быть приняты и реализованы. В менеджменте известен подход к созданию стратегических планов силами отдельного автора – «подход главного стратега», но он не является единственным возможным
9	При всей важности стратегического управления школой оно не настолько важно, чтобы руководитель занимался им сам	Делегирование принятия стратегических решений на низшие уровни управления при неучастии первого лица, чревато потерей реальных властных полномочий и конфликтами	Стратегическое управление школой – наиболее важная составляющая и точка приложения сил в управлении школой, поэтому полностью делегировать его «вниз» недопустимо
10	В школе очень мало управленцев, введение еще и стратегического управления школой приведет к их новой перегрузке	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	При малом числе управленцев в школе освоение стратегического управления может привести к большой экономии усилий за счет отказа от «мелкотемья» и оперативной суеты в пользу стратегической переориентации школы. Помимо директора и других администраторов в

№ п/п	Стереотип	Негативные последствия	Реальное положений вещей
			современной школе есть управляющий совет, который может и должен разделить с ними заботы о стратегическом управлении школой и сообщество, которое при правильной постановке дела будет широко вовлечено в него
11	Стратегическое управление школой – трудоемкий процесс, у нас нет для него времени	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Деятельность и результаты школы слишком ответственны, чтобы рассуждать по принципу: «Думать некогда, надо делать!». Трудности осуществления стратегического управления школой можно минимизировать при использовании современных методических средств, разрабатываемых наукой в помощь практике
12	Стратегическое, тактическое и оперативное управление четко закрепляются за уровнями управления школой	Указанные составляющие управления механически «записываются» за уровнями управления, независимо от того, реализуются ли они на этих уровнях, при этом представители низших уровней освобождаются от участия в стратегическом управлении школой	Распределение данных составляющих управления более гибкое, а в стратегическом управлении школой вполне могут и должны участвовать как штатные управляющие, так и представители органов государственно-общественного управления, а также «рядовые» участники образовательного процесса
13	Стратегическое управление школой – это очень четкое, рациональное, детальное планирование всей деятельности	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой тех коллективов, которые недолюбливают рациональное планирование	Стратегическое управление школой опирается не только на строгий рациональный расчет, но и на анализ собственного опыта, учет реакций коллектива, эмоциональный интеллект и интуицию разработчиков

№ п/п	Стереотип	Негативные последствия	Реальное положений вещей
14	Стратегическое управление школой – кабинетная наука, его не волнуют реальности жизни	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Если бы стратегическое управление школой было кабинетной наукой, им бы вряд ли занимались бизнесмены и менеджеры, которых можно упрекнуть во многом, но только не в непрактичности
15	Стратегическое управление школой касается глобальных вопросов и не учитывает реальных деталей и конкретных обстоятельств	С одной стороны – отказ от освоения и использования стратегического управления школой тех коллективов, которые не овладели целостным управленческим мышлением, не готовы к обобщенному, интегрированному взгляду на школу. С другой стороны – глобализм, демагогия и отсутствие конкретики в стратегических документах школы	Стратегическое управление школой касается глобальных вопросов выживания, функционирования и развития школы, ее долгосрочного успеха, но рассматривает их с полным учетом конкретной ситуации в школе и ее окружении
16	Стратегическое управление школой предъявляет непосильные требования к мышлению и деятельности руководителей	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Стратегическое управление школой действительно предъявляет повышенные требования к управленческой компетентности руководителей, но их освоение при наличии внутренней мотивации и современного научно-методического обеспечения и сопровождения не является непосильным
17	Стратегическое управление школой рассчитано на долгосрочное планирование, а в наше время нет возможности планировать что-то надолго	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Стратегическое управление школой рассчитано на долгосрочное поддержание успеха школы, но не за счет долгосрочного планирования, а за счет гибкой, по возможности опережающей реакции на изменения в социальном

№ п/п	Стереотип	Негативные последствия	Реальное положений вещей
			заказе, внешней и внутренней среде школы
18	Стратегическое управление школой предполагает принятие стратегического плана на несколько лет и точное следование ему	Негибкий подход к реализации плана	Стратегическое управление школой предполагает постоянную коррекцию стратегических планов и рабочих планов действий по их реализации и их пересмотр в случае потери соответствия планов реальной ситуации школы
19	Стратегическое управление школой, безусловно, модная вещь, но она не должна вести к существенным изменениям в нашей повседневной работе	Психологическая неготовность воспринимать стратегическое управление школой как управленческое новшество, а его освоение как нововведение с серьезными последствиями и как следствие – поверхностное и малопродуктивное «освоение стратегического управления школой»	Стратегическое управление школой – радикальное системное новшество, объективно требующее существенной перестройки и системы управления школой, и системы жизнедеятельности школы
20	Мы еще в советское время освоили программно-целевое управление, есть ли смысл осваивать еще и стратегическое?	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Программно-целевое управление советского периода при определенных достижениях строилось на принципиально иных реальностях и допущениях (плановая экономика, централизованное снабжение ресурсами, отсутствие конкуренции, отсутствие автономии организаций, жесткий административный контроль, отсутствие или слабость материальной заинтересованности и т.п.), чем современное стратегическое управление. Сегодняшнее программно-целевое управление, в

№ п/п	Стереотип	Негативные последствия	Реальное положений вещей
			том числе в школе, строится на другой основе, в другой, более динамичной и конкурентной среде, и развивается во многом за счет освоения новых идей стратегического и проектного управления.
21	Мы уже внедрили стратегическое управление школой (далее варианты аргументации: у нас есть программа развития школы, мы используем методы стратегического анализа и т.д.)	Школы довольствуются частичным, фрагментарным освоением стратегического управления, причем программы развития многих из них не являются полноценными стратегическими документами, а стратегический анализ ограничивается одним-двумя методами при невысоком уровне их исполнения	Внедрение и освоение стратегического управления школой предполагает освоение всех компонентов и комплекса методических инструментов этого процесса, что в школах пока является большой редкостью
22	Стратегическое управление школой не является панацеей от всех бед и проблем и не дает мгновенного результата	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Стратегическое управление школой действительно не является панацеей от всех бед и проблем и не дает мгновенного результата, причем абсолютно не скрывает этого, но на сегодняшний день нет лучшего средства решать задачи стратегического развития школы
23	Нам никогда не давали и никто не даст реализовать собственную стратегию	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Школа является учреждением, которое по определению зависит от воли учредителя, но и по закону, и на практике обладает степенями свободы, достаточными для проведения собственной стратегической линии, не противоречащей устремлениям учредителя и государственной образовательной политике.

№ п/п	Стереотип	Негативные последствия	Реальное положений вещей
			Компетентные субъекты управления образованием на вышестоящих уровнях объективно заинтересованы в поддержке и развитии СУШ в подведомственных школах, и население их к этому подталкивает, а в ситуации противодействия вышестоящих управленцев стратегическим поползновениям школ важно сконцентрировать стратегические усилия на эффективной реализации законной компетенции школы
24	Стратегическое управление школой не принесет материального выигрыша для школы и управленцев	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Наличие материальных эффектов от разработки и реализации стратегических планов школы зависит от их качества и умелого продвижения. Оставляя в стороне тот факт, что программы развития школ не всегда оказываются на поверку стратегическими документами, отметим, что именно их качество привело тысячи школ к победам в конкурсе в рамках ПНПО (2006–2008) с получением федеральных средств в сумме 1 млн руб. Успешность школ в плане привлечения дополнительных средств не гарантируется автоматически фактом наличия стратегических амбиций, зато при их отсутствии гарантируется неудача в этом вопросе: инвесторы, в отличие от благотворителей, готовы помогать школам,

№ п/п	Стереотип	Негативные последствия	Реальное положений вещей
			имеющим понятные и прогрессивные стратегии
25	Мы никогда не занимались стратегическим управление школой «по полной схеме»	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Отсутствие в опыте многих педагогических коллективов поведенческих паттернов, адекватных требованиям осуществления стратегического управления школой, традиций и процедур принятия и реализации стратегических решений – реальная и немалая трудность, которая требует ее осознания как реального барьера на пути освоения стратегического управления школой, но опыт коллективов, освоивших этот тип поведения, доказывает, что это возможно при сильной мотивации стратегических изменений
26	Стратегическое управление школой – обо всем и ни о чем; результаты стратегического управления школой сложно или вообще невозможно изменить	Отказ от освоения и использования стратегического управления школой	Предмет науки и практики стратегического управления вполне ясно очерчен, как и его процедуры, а если четко фиксировать цели и требования к качеству стратегического управления школой, вполне можно выявить меру их достижения или отклонения от них

### Глава 3

## ШКОЛА КАК ОБЪЕКТ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ. ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ

Изучение материала главы призвано сформировать у читателей представление о школе как специфической, обладающей существенными особенностями и отличиями от других организаций арене и объекте стратегического управления, взгляд на школу с позиций стратегического менеджмента, а также вытекающих из особенностей школы существенных и требующих обязательного учета особенностях стратегического управления в школе.

**Вопрос 3.1.** Что такое школа – известно всем. А с каких сторон ее рассматривает наука? Что такое школа с позиций современного школоведения – теории общеобразовательных организаций?

– Сегодня вряд ли можно найти руководителя образовательной организации, который, серьезно размышляя о развитии школы и осуществляя намеченные проекты, не задумывался бы о качестве своей системы управления, ее эффективности. Но, как известно из теории управления, не бывает хорошего управления вообще. Управление может быть и должно стать *эффективным по отношению к конкретному* (именно э т о м у ) и *неповторимому* (именно т а к о м у ) объекту.

*Адекватный действительности, богатый, яркий и содержательный образ объекта управления* является необходимым средством, инструментом эффективной управленческой деятельности. Не имея качественного, целостного, всесторонне осмысленного образа «хорошей» школы, трудно создать подходящую модель своей конкретной школы и наметить пути ее реализации.

Следовательно, от руководителя, который всерьез хочет заниматься стратегическим развитием школы, требуется *многостороннее и тонкое понимание самого объекта развития, наращивание знаний о нем, постоянное обогащение этого представления и лучшее понимание образов школы, существующих в сознании других* (партнеров, коллег, учащихся). Речь идет о наличии множества имеющих право на существование и при этом абсолютно разных взглядов на школу и картин школьного мира.

Совершенно разные представления о школе и ее предназначении трудно увидеть, если проанализировать понимание школы глазами учеников, их родителей, учителей, представителей общественности, руководителей образовательных учреждений, сотрудников местных администраций

и органов управления образованием, представителей правоохранительных органов и вооруженных сил, высших учебных заведений и духовенства.

Специфические взгляды на школу имеют также представители разных научных дисциплин: педагогики; философии образования; школоведения и теории образовательных систем и институтов; образовательного менеджмента и теории внутришкольного управления; культурологии; экономической науки, в том числе экономики образования; социологии; общей, педагогической, возрастной, социальной психологии; психологии творчества; юридической науки; образовательного права и др.

Если бы читатель сейчас остановился и попробовал мысленно продолжить фразу «Школа – это...» или «Школа как...», то он мог бы увидеть свои собственные приоритеты, попытаться объяснить себе широту или односторонность своей позиции, задуматься над тем, почему продолжая фразу прежде всего дал такую, а не иную характеристику этого сложного явления – «школа».

То, как продолжают предложенные словосочетания разные люди, позволяет увидеть все многообразие, неисчерпаемость вселенной по имени «Школа» и разницу ценностно-целевых установок и подходов, во многом определяющих конкретные управленческие концепции ее развития.

Не претендуя на полноту списка, приведем ответы, которые могут быть интересны и полезны читателям: образовательное учреждение; гуманитарная система; организация, культурная форма образовательного института; сообщество людей, осуществляющих совместную деятельность, коллектив; форма общежития, порядок, уклад жизни; организационная культура; философия, система ценностей; транслятор и создатель значимых ценностей; организм, существо, механизм; структура, упорядоченность; совокупность отношений; система связей и коммуникаций; здание, территория; хозяйство, хозяйствующий субъект; бюджетополучатель, налогоплательщик; субъект правоотношений; социальный мир; коллективный гражданин; социальный партнер; коллективный субъект культуры и образования; участник (компонент) образовательной системы; участник жизни местного сообщества; среда, пространство; место обитания; система мест, пространств, зон; арена самореализации; источник смысла жизни; совокупность рабочих мест и работодатель; базовый элемент системы общего образования; объект управления, развития, проектирования; объект государственно-го и общественного контроля; объект обслуживания и служения и т.д.

И все эти аспекты, «измерения», проявления имеют значение для стратегического управления школой; какие-то из них могут выходить в определенные моменты на первый план, давая пищу для стратегических замыслов по улучшению школы.

**Вопрос 3.2.** Как изменяются научные представления о школе как особом объекте управления, что нового появилось в них за последние годы?

– Анализ представленных в современной научной литературе подходов к пониманию и описанию школы позволяет сделать вывод, что в послед-

ние годы вследствие распространения идей теории организации и теории управления (менеджмента), расширения самостоятельности и автономности школ, изменения социального заказа на общее образование и действия других факторов произошли существенные изменения во взглядах научного сообщества на школу.

Не претендуя на полноту характеристики этих изменений, зафиксируем некоторые из них, наиболее, по нашему, мнению значимые.

1. Если в работах советского периода возможности моделирования и проектирования школы были объективно весьма ограниченными и существующее устройство школы воспринималось как данность и нечто само собой разумеющееся, то современные исследования принимают на вооружение *проектно-разработческую парадигму* (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, Ю. В. Громько, В. С. Лазарев, В. И. Слободчиков и др.) и рассматривают развивающуюся и сознательно развиваемую школу как *объект моделирования, проектирования, конструирования*. Такой подход ориентирует как исследования, так и практику управления на значительно большие усилия по познанию и пониманию школы, ее назначения, строения, функционирования и развития.

2. Если в прежние годы школа рассматривалась преимущественно как совокупность педагогических (учебно-воспитательных) процессов и прямо декларировалось, что объектом управления в школе выступает учебно-воспитательный процесс (а то и значительно уже – урок!), то в современный период утверждается и становится преобладающим *представление о школе как особой разновидности социальной организации*, которой присущи все атрибуты таких организаций (взаимодействие с внешней средой, ориентация на удовлетворение определенных потребностей и достижение внешних и внутренних целей, использование ресурсов, наличие сообщества (коллектива) организации, наличие внутренней среды, организационной структуры и организационной культуры, разделение труда, потребность в управлении и др.) и в которой, наряду с собственно образовательными, осуществляются и другие виды процессов, значимых для достижения организационных целей (В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, Н. В. Немова, М. М. Поташиник, К. М. Ушаков, Л. И. Фишман и др.).

3. Школа все чаще начинает восприниматься и исследоваться не просто как первичное звено и базовый элемент системы общего образования, но и как *целостная, целеустремленная динамическая социально-педагогическая система*, имеющая определенный набор компонентов (в том числе инвариантных, присущих любому общеобразовательному учреждению). С этим изменением неразрывно связана тенденция рассмотрения школы с позиций системного подхода, предполагающая последовательное выявление и содержательное описание ряда аспектов школы как системы (компонентного, структурного, функционального, коммуникативного, историко-генетического, интегративного, управленческого).

4. Если в прежние годы хорошо работающая школа рассматривалась как эффективный, отлаженный механизм, то в последнее время преобла-

дающим становится *понимание школы как живого, развивающегося организма*.

Организациям присущ сложный «онтогенез»: они рождаются, проходят путь становления, выживают, функционируют, совершенствуются; организации порой умирают, нередко отчаянно борясь за существование; организации потенциально адаптивны, они способны в определенных пределах приспособляться к изменениям во внешней среде (иногда вынужденно и с опозданием, иногда – осмысленно и даже с опережением); организации субъектны и активны, они обладают произвольным поведением, у них есть собственные потребности и стремление к их удовлетворению. Они (прежде всего в лице своих управляющих) способны ставить и преследовать собственные цели; при этом они не только адаптируются к среде как данности, а пытаются по мере возможностей изменить свою окружающую среду, адаптировать ее в своих интересах; организации могут учреждаться по плану, однако реальная организация всегда будет отличаться от своего проекта, что порой сильно травмирует проектировщиков и создателей, которые всегда хотят «как лучше», но иногда получается совсем наоборот; организации обладают индивидуальностью, особым характером, «норовом», привычками, стереотипами поведения; при этом зрелые организации осознают свою индивидуальность, уникальность и сознательно культивируют ее лучшие стороны и проявления; организации обладают сознанием и самосознанием (хотя и не знают о себе всего); для них очень важна их история, биография, отношение к своему прошлому, настоящему и будущему; в их истории можно обнаружить критические события, сыгравшие поворотную роль в организационной жизни; организации обладают памятью и способностью учиться на собственном опыте (современный менеджмент, используя эту объективную способность к научению, провозглашает идею «обучающейся», сознательно развивающей свой потенциал организации); организации способны к «самодостройке», самосозиданию, самосовершенствованию (что не присуще механическим системам); организации могут порой подчиняться внешнему управлению и диктату обстоятельств, но истинный источник их развития – внутренний и находится в них самих; организации обладают компетентностью в решении определенных задач и ситуаций, они способны что-то делать хорошо, что-то хуже; наличие особой компетентности организаций дает ими определенные конкурентные преимущества; организации эмоциональны; им присущ определенный преобладающий настрой, тонус, темп, ритм жизнедеятельности; организациям присущи различные функциональные состояния, они могут находиться в отличной «форме» или, напротив, работать вяло и апатично; организации болеют и выздоравливают, они переживают кризисы, которые очень важны для их выживания и развития и т.д.

5. Если в анализе внутришкольной жизнедеятельности до последнего времени явно преобладало рассмотрение сознательно программируемых и организуемых школами дидактических и воспитательных процессов, то в

конце XX в. школоведение «открыло» высокую значимость и важность для получения социально востребованных результатов школьного образования *факторов школьной внутренней среды* – организационной культуры школы (В. С. Лазарев, К. М. Ушаков, А. М. Моисеев, С. С. Селектор), уклада жизни школы (А. Н. Тубельский), скрытого институционального контекста школы (И. Д. Фрумин), образовательной среды (Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвин).

6. Если раньше, в условиях высокой степени унификации и единообразия школ, школа рассматривалась как реализатор, исполнитель общих государственных целей образования, и на первом плане оказывалась ее способность транслировать всем учащимся единое содержание образования, то в современных условиях, при законодательно утвержденном принципе автономности образовательных учреждений, на первый план выходит понимание школы как организационной индивидуальности, уникальной социально-педагогической системы, творчески осмысливающей социальный заказ на образование и способной преобразовывать его в конкретный набор целей, отличных от целей других школ.

7. Если в исследованиях прежних периодов в контексте объектов внутришкольного управления рассматривались лишь внутренние процессы жизнедеятельности школы (причем, как мы отметили выше, чаще всего образовательных), то в наши дни в центре внимания оказывается *школа как открытая система, динамическое единство «входов», внутренних процессов преобразования и внутренней среды и «выходов»*, т.е. в объект управления включается и совокупность значимых связей школьной организации с внешней средой. Более того, само построение внутренней среды школы как организации происходит с учетом требований социальной среды и внешних ресурсных возможностей и ограничений. Другими словами, описание и моделирование школы начинается с анализа внешней среды и ее ожиданий, адресуемых школе.

8. С годами меняется и представление о стабильности и неизменности школы. Возможность выстраивать индивидуальные образовательные траектории, получая различные образовательные услуги в разных школах в условиях сетевого взаимодействия, фактический запуск процессов слияния и поглощения школ, конечно, не ликвидируют школу как организацию, но делают ее более мобильной и гибкой структурой.

Эти новые акценты имеют существенное значение для реализации стратегического подхода к управлению школой.

**Вопрос 3.3. Можно ли наглядно представить изменения в понимании школы как объекта управления?**

– Старый, традиционный и новый взгляды на школу отражены в таблице 3.1.

## ИЗМЕНЕНИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ШКОЛУ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Старый взгляд	Новый взгляд	Комментарии
Школа – это учебно-воспитательный процесс, урок...	Школа – это целостная социальная организация	Школа существенно шире и сложнее, чем образовательный процесс, в ней протекающий
Школа – элемент системы образования	Школа – сложная многокомпонентная система	Школа не только единица образовательной система, она сама имеет сложное строение
Школа – замкнутый мир	Школа – открытая система	Необходимо видеть в качества объекта управления все компоненты открытой системы и связи с внешней средой
Главный источник результатов школы – учебный процесс	Главный источник результатов школы – целостный образовательный процесс и среда	Внутренняя среда школы важна не менее, чем активные образовательные процессы
Школа – механизм	Школа – живой, развивающийся организм	Школой необходимо управлять как органической системой
Заказчики школы – партия и государство	У школы – множество заказчиков с разными, иногда противоречивыми запросами и потребностями	Необходимо находить верный баланс между разными вызовами и заказами школе
Школа – это нечто данное, объект эксплуатации	Школа – это созданность, создание, нечто нами создаваемое, объект создания, моделирования, проектирования, развития	Школу нужно не просто сохранить, ее надо сделать современной и нацеленной на стратегические цели и успех
Школьное дело – работа профессионалов	Профессионализм и компетентность работников школы весьма важны, но школьное дело нельзя вести без активного содействия общественности	Школа перестает быть сферой, закрытой от внешнего общественного воздействия
Управление школой – это руководство и контроль	Управление школой – все управленческие действия (как минимум – планирование, организация, руководство и контроль); управление не только функционированием, но и развитием школы	Школе требуется полноценное и полномасштабное управление, в том числе стратегическое

Старый взгляд	Новый взгляд	Комментарии
Характер управления школой – ведомственный, государственный	Государственно-общественное управление школой	Управление, в том числе стратегическое, – область участия и профессионалов, и общественности

**Вопрос 3.4.** Правомерно ли говорить о наличии некоего особого взгляда стратегического управления на школу как объект управления? Если да, в чем особенности такого взгляда?

– Стратегическое управление школой – это управление, призванное преобразовать и мобилизовать школу таким образом, чтобы ее жизнедеятельность приводила к признаваемому обществом и социальными заказчиками стратегическому успеху, реализации ее высокой социальной миссии.

Эта миссия стратегического управления и опора такого управления на особое стратегическое мышление, естественно, предполагают наличие у него своего, особого взгляда на школу как объект управления. Полный перечень этих особенностей может оказаться довольно длинным, но некоторые, наиболее значимые можно перечислить.

В чем особенности стратегического взгляда на школу?

◆ *Системное и целостное видение* школы как целостной сложной системы, видением связей между компонентами школы как в статике, так и в динамике.

◆ Школа рассматривается как *открытая система*, связанная с природной и социальной средой.

◆ Ориентация на поиск *оптимального соответствия* между внутренними возможностями школы, ее стратегическим ресурсным потенциалом и вызовами, возможностями и угрозами внешней среды.

◆ *Системный и ресурсный подход*. Акцент делается на тех интегративных системных качествах школы, которые при традиционном взгляде на школу теряются за более частными и привычными характеристиками.

◆ *Направленность на достижение стратегических ориентиров и целей*. (Это не значит, что стратегическое управление не интересуется деталями и мелочами – речь о том, что на первом плане.)

◆ *Клиенто-ориентированность*. Успех школы как организации, производящей важное общественное благо – общедоступное общее образование, недостижим без учета и удовлетворения запросов клиентов и заказчиков школы, поэтому в качестве главного «входа» в систему «школа» обозначен социальный заказ и результаты школы на выходы соотносятся с этим заказом.

◆ Стратегическое управление всегда мыслит *категориями множества школ*, конкуренции и кооперации между множеством организаций и просто исключает рассмотрение школы как изолированного объекта и вне сопоставления с другими школами.

♦ *Изменение представления о понятиях, традиционно характеризующих школу*, встраивание их в общую логику продвижения школы к стратегическому успеху.

♦ *Интерпретация школы в логике и терминологии стратегического менеджмента организации, но с сохранением школьной специфики*, без ущерба для нее.

Среди понятий, которые привносит в описание и понимание школы стратегический менеджмент: стратегический успех школы, стратегическое положение школы, стратегическое поведение школы, стратегические арены жизнедеятельности школы (внешние и внутренние), стратегические основания жизнедеятельности школы, стратегические цели школы, модель жизнедеятельности школы (или образовательная модель школы), стратегии жизнедеятельности школы, компетентности школы, стратегический ресурсный потенциал школы, ресурсы школы (не в традиционном их понимании как «входных» ресурсов, а в понимании ресурсной концепции стратегического управления – как составляющих внутренней мощи школы и основа для достижения стратегического успеха); конкурентные преимущества школы и др.

♦ *Прогностичность* и ориентированность на понимание желаемого будущего школы.

♦ *Оптимистичность*, но при этом строгая реалистичность, далекая от утопии и авантюризма в понимании возможностей и задач школы.

♦ *Выделение и культивирование уникальных черт школы*, ее неповторимой организационной индивидуальности.

Эти и другие особенности стратегического взгляда на школу будут раскрываться и во всех последующих главах этого пособия.

### **Вопрос 3.5. Как школа – объект стратегического управления видится с позиций модели открытой системы?**

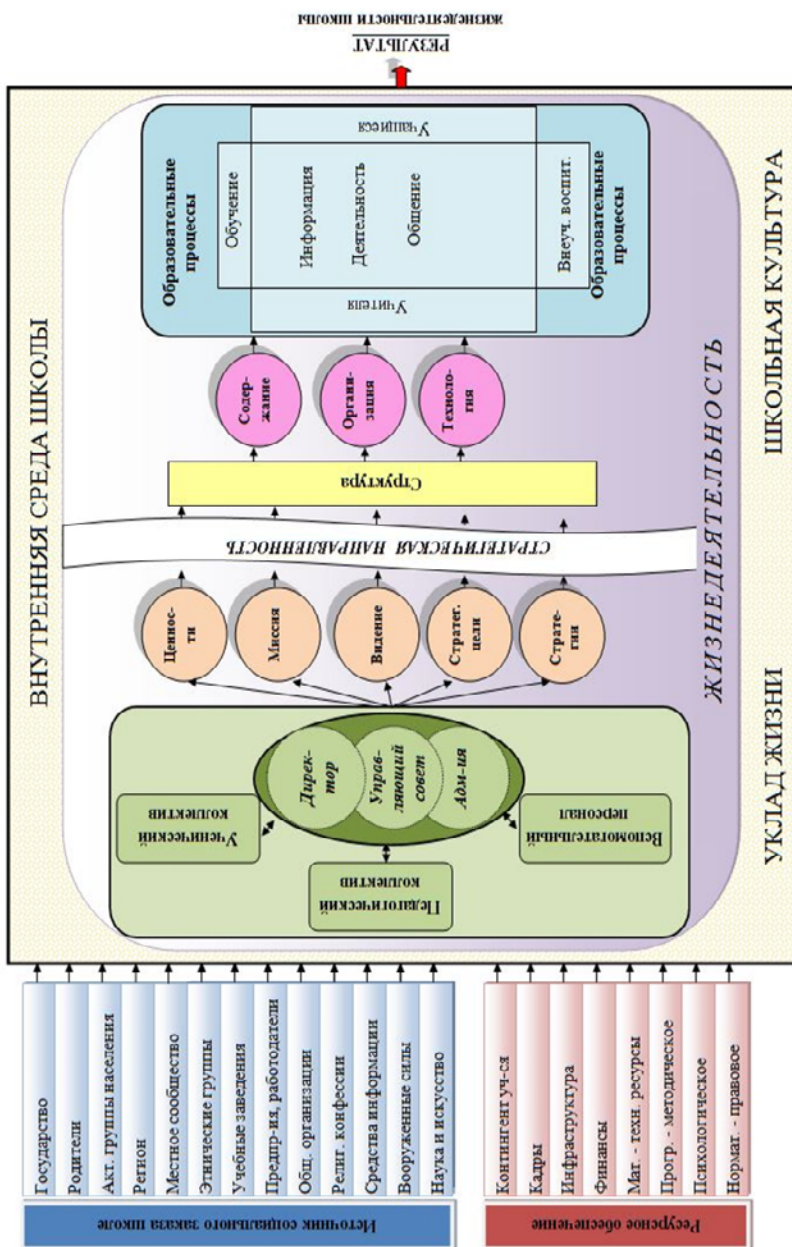
– Исходя из понимания школы как открытой системы, мы принимаем за основу следующий образ ее основных компонентов («входов», «выходов» и центрального звена – собственно школы, ее внутренней среды) (рис. 3.1.).

Логика и комментирование этой схемы задают основы содержания ряда последующих вопросов и ответов.

### **Вопрос 3.6. Что находится на «входах» открытой системы «школа»?**

– В качестве «входных» характеристик открытой системы «школа» мы рассматриваем:

- **вызовы** общества школе или, как принято говорить в последние годы, – социальный заказ на образование. При этом под социальным заказом на образование мы понимаем всю совокупность образовательных (и сопутствующих им) потребностей, запросов, ожиданий, требований, которые предъявляются или могут быть предъявлены системе образования, школе любыми социальными субъектами в самых различных формах и с самой разной степенью требовательности;



Р и с. 3.1. Школа как открытая система

- **ресурсы**, необходимые школе для ответа на эти вызовы, осуществления процессов ее жизнедеятельности и достижения социально значимых целей – контингент учащихся, кадры, здание с инфраструктурой жизнеобеспечения, информационные, концептуальные, программно-методические, материально-технические, нормативно-правовые, финансовые ресурсы;

- **входные ограничения** – объективные, в частности правовые и экономические, условия жизнедеятельности школы, в рамках которых школа может развивать свою жизнедеятельность.

**Вопрос 3.7. Какое значение в стратегическом управлении уделяется внешней среде школы и взаимодействию с ней?**

– Мы уже отмечали, что для стратегического подхода к управлению характерно рассмотрение школы как открытой системы, постоянно и тесно связанной и взаимодействующей с внешней природной и особенно социальной средой.

Социальная среда и ее все более динамичные, часто непредсказуемые изменения бросают вызов школе, определяют направленность деятельности школы, создают для этой деятельности возможности, ограничения и угрозы.

Во-первых, социум создает, учреждает школу как социальную организацию, определяет ее статус, компетенцию, права и обязанности, оценивает ее деятельность.

Во-вторых, социум (ситуация в нем) всегда образует некий общий социальный фон жизнедеятельности школы (более или менее благоприятный), в том числе то, что в отечественной психологии получило наименование «социальная ситуация развития ребенка».

В-третьих, социальная среда всегда связывает со школой определенные ожидания, выдвигает требования к ней, формирует и в том или ином виде предъявляет школе социальный заказ на образование.

В-четвертых, социальная среда выступает источником необходимых для нормальной жизнедеятельности школы ресурсов.

В-пятых, в социуме школа может найти контрагентов и партнеров, необходимых ей для решения ее задач, «потребителей» ее продукции – выпускников, получивших образование.

В-шестых, современная внешняя среда школы является конкурентной, в ней представлены различные организации, конкурирующие со школой.

В-седьмых, социальная среда порождает факторы, действующие на школу дестабилизирующе и негативно.

Но связь школы с окружением не односторонняя, а двухсторонняя: у школы объективно есть определенная свобода выбора линии поведения по отношению к внешней среде.

Так, например, школа может вести себя:

- *пассивно-приспособительно*, пытаясь успевать за изменениями среды и ее требований;

- *активно-приспособительно*, стремясь анализировать и прогнозировать тенденции изменения внешней среды и социального заказа и тем самым опережающе реагировать на реальные изменения;

- и наконец, может сама активно влиять на свою окружающую среду, т.е. выступать как система одновременно *адаптивная* (по отношению к среде) и *адаптирующая* (приспосабливающая среду к своим потребностям и возможностям). Именно такая линия поведения предполагается при стратегическом управлении школой.

Чтобы понять и почувствовать богатство, широту внешней среды современной школы, стоит задуматься: что в обществе и природе в принципе не входит в понятие значимой внешней среды образовательной организации? Скорее всего, на этот вопрос будет не слишком просто ответить: все, что происходит (происходило, произойдет) в обществе, природе, развитии человеческой культуры, так или иначе может оказывать прямое или косвенное влияние на школу, на ее выживание, на содержание образования в ней, на процессы ее жизнедеятельности.

«Безграничность» внешней среды школы связана с особой ролью образования в системе социального наследования человеческого опыта, культуры. И хотя школа призвана не так пристально и глубоко всматриваться и вслушиваться в окружающий мир, как наука, но зато она должна смотреть очень широко.

Чтобы не утонуть в окружающем школьный островок социальном океане, управленцам необходимо как-то упорядочить собственное восприятие окружающей среды, различать в ней самое главное для школы и управления ею.

### **Вопрос 3.8. Что надо знать школьным управленцам о внешней среде школы?**

– Наука управления предлагает следующие важные шаги к ответу на этот вопрос, предлагая выяснить прежде всего:

- как устроена внешняя среда школы с точки зрения ее «расстояния от организации» и характера влияния на ее функционирование и развитие;
- кем «населена» внешняя среда школы и как ее обитатели связаны со школой;
- что должно стать первоочередными объектами анализа при изучении внешней среды школы.

В обществе и природе есть факторы среды, оказывающие на школу соответственно косвенное (опосредованное) и при этом общее для многих школ воздействие или прямое (непосредственное) и при этом специфическое воздействие; есть факторы, которые можно отнести к отдаленной (макро) и к ближайшей (микро) среде данной конкретной школы.

Помимо этого классического деления социальной среды, разумно также добавить как особый объект внимания *отраслевую среду* – ситуацию в системе школьного образования, которая, безусловно, сильнейшим образом влияет на каждую школу.

### **Вопрос 3.9. Что понимается под заинтересованными группами (сторонами) школы?**

– Школа не может взаимодействовать с виртуальными безличными силами и абстракциями типа «общество», «социум», «общественность». Для

того чтобы школа получила от социума «все, что положено», и извлекла из взаимодействия с социальной средой максимальную пользу, ей нужно идентифицировать и выделить в окружающей среде (а иногда и частично сформировать) важнейшие ролевые группы социальных субъектов, с которыми она собирается активно контактировать. Ролевыми мы называем их потому, что роли, о которых идет речь, в конкретных ситуациях и регионах могут выполняться разными реальными группами и людьми.

В общем менеджменте используется несколько терминов, описывающих внешних контрагентов социальной организации. Часто говорят, например, о заинтересованных сторонах или группах.

При этом имеется в виду то, что данные *группы и их представители имеют или потенциально могут иметь определенные интересы, связанные с деятельностью школы*. Заметим, что это не то же самое, что группы, заинтересованные в оказании помощи и поддержки школе, хотя превращение первых во вторые не только желательно для школы, но и вполне возможно при определенных усилиях.

В англоговорящих странах широкое распространение имеет термин «стейкхолдеры», который, как уже отмечалось, обозначает группы субъектов, имеющих некие интересы в данной организации (в данном случае в школе) и ее деятельности.

К числу интересующих нас ролевых групп относятся, в частности: учредители, клиенты и благополучатели, заказчики, потребители услуг (пользователи), законодатели, представители власти, создатели общественного мнения, производители и поставщики ресурсов, помощники, партнеры, конкуренты.

При этом многие реальные субъекты социума могут входить одновременно в несколько ролевых групп, выполняя ряд социально значимых ролей.

Соответственно и школа, вступая во взаимодействие с разными ролевыми группами, играет разные роли: по отношению к клиентам и заказчикам она выступает как исполнитель, производитель образовательных услуг; по отношению к поставщикам ресурсов – как заказчик, по отношению к потенциальным работникам – как работодатель.

При разработке основных направлений развития образовательной организации бывает очень полезно рассмотреть школу и тех, кто с ней связан или может быть в ней заинтересован, с разных сторон и оценить уже существующие и (или) возможные взаимосвязи и отношения. В результате у руководителей школы могут появиться новые объекты развития: освоение школой новых ролей, установление необходимых связей и (или) изменение их характера, глубины, спектра.

Итак, на вопрос: «Кто-кто в социальном окружении живет?» – можно ответить обобщенно и более конкретно.

Конкретно и функционально можно говорить о таких группах, как: клиенты; заказчики; потребители, пользователи; поставщики ресурсов (в том числе инвесторы, спонсоры, меценаты); создатели мнения; партнеры; конкуренты.

Все эти важные для любой организации (школа, конечно же, не исключение!) группы кем-то представлены.

Заинтересованные группы школы, а также их потребности и возможности могут и должны постоянно изучаться.

### **Вопрос 3.10. Что понимается под социальным заказом школе?**

– Под социальным заказом школе мы понимаем любые и выражаемые в любой (в том числе молчаливой) форме и в любом объеме (в том числе нулевым), интересы, потребности, запросы, требования, ожидания, опасения любых социальных групп, публичных образований и индивидов, связанные со школой. Иногда социальный заказ как заказ общества противопоставляется государственному заказу, с одной стороны, и индивидуальному заказу – с другой.

Говоря о любых группах возможных носителей заказа школам, мы имеем в виду, помимо прочего, то, что в роли заказчиков могут выступать не только реальные лица – физические или юридические, но и некие обезличенные сущности, такие, как «рынок», «состояние экономики», «мировая культура», причем не только современные нам. Мы, например, полагаем, что образы классической русской литературы позапрошлого века могут дать очень многое для понимания требований к личности человека и роли школы в создании человеческой среды обитания.

Говоря о любой форме выражения и озвучивания (артикуляции) заказа, мы имеем в виду, что если кто-то из потенциальных носителей социального заказа не в состоянии его озвучить, то это не означает, что соответствующие потребности у него отсутствуют и не требуют учета.

Важно отдавать себе отчет в том, что ставшее уже привычным для нас слово «заказ» в рамках словосочетания «социальный заказ» является некой метафорой и имеет мало общего с понятием заказа в рыночной экономике, где заказ предполагает некую, чаще всего возмездную, сделку заказчика и исполнителя. И хотя сегодня в нашу жизнь входит договор между школой и семьей школьника на оказание образовательных услуг, было бы неверно сужать понятие «заказ» только до договорных или тем более возмездных отношений.

Граждане свой заказ оплатили как налогоплательщики, государство и местные власти реально финансируют его. Но это не значит, что школа ориентируется только на оплачиваемый заказ.

Иногда выделяют различные крупные группы заказчиков на образование, различая связанный с ними государственный, общественный, семейный, индивидуальный заказ; заказ реальных лиц или устанавливаемые экспертным путем потребности сфер общественной жизни.

Ставшее аксиоматичным в последние годы требование к школе – прислушиваться к социальному заказу и строить на этой основе свои образовательные стратегии и программы, безусловно, имеет право на существование, если не забывать о том, что существуют объективные возрастные закономерности психофизиологического и личностного развития школь-

ников, которые школа при любом социальном заказе должна учитывать в первую очередь и на которых основываются федеральные государственные образовательные стандарты.

В последние годы обострился вопрос об артикуляции, озвучивании социального заказа самим социумом в лице его активных представителей (чтобы школа в дальнейшем не выступала в роли единственного эксперта по формулированию социальных требований к самой себе). В связи с этим возросла актуальность поиска трибун, форумов, переговорных площадок, в рамках которых носители заказа могли бы цивилизованно предъявить его школе и услышать ее ясный ответ на свои запросы.

Практика показывает, что одной из форм такой постоянно действующей площадки могут выступить школьные управляющие советы.

Анализ социального заказа, адресуемого конкретным школам, и прогнозирование его изменений рассматриваются в одной из последующих глав пособия.

### **Вопрос 3.11. Каковы ключевые свойства внешней среды школы сегодня?**

– Для обоснования концепции развития образовательной организации большое значение имеет верное описание среды, в которой находится конкретная школа. Внешняя среда образовательной организации специфична и имеет бесконечное множество характеристик, поэтому следует в первую очередь учитывать и анализировать те из них, которые наиболее значимы для школы.

Для успешной и активной адаптации школы к внешнему окружению необходимо прежде всего учесть таких свойств среды, как стабильность/нестабильность, скорость изменений, предсказуемость/непредсказуемость изменений, уровень сложности, уровень взаимосвязанности действующих факторов.

Если школьное окружение относительно стабильное, не слишком сложное и многообразное, его требования к школе известны, непротиворечивы и выполнимы, необходимые ресурсы поступают исправно, изменение среды происходит медленно и плавно, то такая ситуация не создает слишком больших сложностей для школы и системы внутришкольного управления.

Ситуация кардинально изменяется, когда:

- внешняя среда теряет свои привычные «очертания», становится нестабильной, неустойчивой; ее изменения столь стремительны, что к ним трудно приспособиться;

- прежняя опека со стороны государства и вышестоящих органов управления образованием сменяется необходимостью действовать самостоятельно;

- требования к школе существенно возрастают, ее функции расширяются, приходится одновременно думать и о выживании, и поддержке функционирования, и о развитии;

- ресурсное обеспечение заметно ухудшается, привычные связи и ресурсные потоки оказываются нарушенными;

- ситуация во внешней среде крайне трудно предсказать на сколь угодно значительное время;

- внешняя среда становится более сложной, в ней появляются новые процессы, явления, субъекты (например, предпринимательские структуры, добровольные ассоциации граждан);
- влияние разных факторов и субъектов среды на школу несогласованно и противоречиво.

Подобная ситуация (за исключением некоторых специфически кризисных характеристик) характерна для всего современного развития организаций. Недаром наш мир называют миром вихревым, турбулентным, миром «постоянно бурлящей воды».

В быстрой смене ситуации вокруг школы лучшие руководители учатся видеть не только источник новых вызовов и опасностей для школы, но и источник новых благоприятных возможностей.

Для школ, желающих вести активную «внешнюю политику», кроме названных черт среды оказываются важными такие ее свойства, как релевантность (понимаемая как способность среды соответствовать запросам, потребностям и возможностям данной школы) и неагрессивность (а еще лучше – дружелюбность) по отношению к образованию, открытость, эластичность (способность определенных факторов среды меняться под влиянием целенаправленных действий школы, системы образования).

Если школа направляет специальные усилия на создание вокруг себя более благоприятного климата, занимается, как иногда говорят, педагогизацией окружающей среды, то вполне вероятно, что завтра она окажется в лучших внешних условиях, чем вчера.

Школа может стать инициатором создания общественных коалиций и движений, способна с помощью властных структур, средств массовой информации, родителей своих учащихся добиваться изменения отношения к образованию, изменения образовательной ситуации.

В начале периода нынешних образовательных реформ высказывались и более радикальные мнения о возможностях школы влиять на ее социальное окружение. Многие ученые утверждали, что школа (и система образования в целом) может и должна стать заметным фактором общесоциального обновления, одним из «локомотивов» общественного развития. На наш взгляд, эта точка зрения интересна, хотя и не бесспорна. Поэтому мы предлагаем читателям подумать и сформулировать собственный ответ на этот вопрос.

### **Вопрос 3.12. Так что же все-таки прежде всего надо знать о внешней среде школы?**

– Прежде всего школе весьма желательно и полезно знать о внешней среде следующее:

◆ Чего она (среда) «хочет», ожидает или наоборот не хочет, опасается получить от школы – потребности, спрос, заказ, «вызовы», ожидания (экспектации), опасения? (именно поэтому очень важной функцией и составляющей стратегического анализа является анализ состояния и прогноз изменений социального заказа, адресуемого школе).

◆ Каковы свойства этой среды и характер (свойства) ее влияния на нашу школу?

◆ Какие дополнительные благоприятные возможности создает ее влияние на школу?

◆ Какие ограничения, барьеры, препятствия создает ее влияние?

◆ Какие угрозы, опасности, риски создает ее влияние?

Именно эти вопросы лежат в основе наиболее известных методов анализа внешней среды, которые содержательно рассматриваются в главе 6 пособия.

### **Вопрос 3.13. Что понимается под «выходами» системы «школа»?**

– Обращаясь к модели открытой системы, рассмотрим, что следует понимать под «выходами» школьной системы. Строго говоря, «выходов» у любой школы несколько, причем некоторые из них действительно физически выходят за рамки школьной системы, покидают школу, а некоторые остаются внутри системы, продолжая оказывать влияние на ее жизнедеятельность (это также отражено на рис. 3.1).

Говоря о «выходах» школы, мы имеем в виду:

- *главные социально и личностно значимые результаты* деятельности школы;

- *«внутренние выходы»*, сознательно или неосознанно производимые в ходе жизнедеятельности школы и влияющие на продолжение этой жизнедеятельности, а также на главные результаты школы;

- *прочие «выходы»* (сюда можно отнести, например, уход из школы некоторых сотрудников, в том числе на заслуженный отдых после завершения достойной педагогической карьеры, снимаемые с «производства» образовательные программы и технологии, демонтируемые в ходе инноваций старые практики школы).

В рамках школьных границ остаются такие важные «выходы» жизнедеятельности школы, как:

- промежуточные результаты образования;

- совокупность возможностей школьного сообщества, являющаяся важным системным качеством школы и предопределяющая тот или иной уровень достижимых результатов;

- оказываемые школой образовательные услуги;

- реальное состояние школы и ее подсистем, субъектов, элементов, связей (можно сказать, что состояние школы в каждый конкретный момент является и результатом ее прежней активности, и условием нынешней и завтрашней деятельности);

- сформированность в школе комплекса условий, благоприятных для развития личности школьников.

Значимость этих «выходов» школы не столь очевидна для общества, хотя наличие мощной, развивающейся и развивающей школы, хорошее социальное самочувствие детей и взрослых – важнейшая предпосылка

требуемого нового качества образования и нового качества школы в целом.

Главным создателем внутренних «выходов» и строителем новых возможностей школы выступает система внутришкольного управления.

Поскольку именно способность школы как системы обеспечить хорошие результаты является основанием для признания ее успешной организацией, далее дадим характеристику главных результатов жизнедеятельности школы, которые предлагается разделить на категории.

**Вопрос 3.14. Какие «выходы» жизнедеятельности системы «школа» особенно интересуют стратегическое управление?**

– В качестве главного «выхода» жизнедеятельности школы, на который ориентируется стратегическое управление, мы рассматриваем *социально значимые и обладающие определенным качеством результаты* – результаты образования школьников и социальные эффекты работы школы, которые могут быть представлены в виде следующих взаимосвязанных блоков:

1. **«Продукты» школы**, т.е. типичные характеристики результатов образования – образованности ее выпускников в самом широком смысле (включая познавательные, воспитательные, развивающие, оздоровительные и иные позитивные результаты образования). С этой точки зрения качество образования в школе есть не что иное, как качество данной продукции школы, совокупность характеристик, обеспечивающих ее способность соответствовать актуальным и перспективным требованиям личности, общества, государства, социальных заказчиков на образование. Очевидно также, что особенные разновидности и модификации общеобразовательных школ должны создаваться именно в расчете на получение качественно своеобразных и востребованных моделей выпускников.

2. **«Суммарные выходы» школы**, т.е. количественное выражение основных результатов жизнедеятельности школы. Если, говоря о продуктах школы, мы имеем в виду качественную характеристику типичного образа выпускника школы, то суммарные «выходы» показывают, достаточное ли количество требуемых результатов требуемого качества школа производит в своей жизнедеятельности. Ориентация на этот блок результатов школы означает направленность на максимальное приближение к показателям базовой модели выпускника общеобразовательной школы.

3. **Социальные вклады, итоги и последствия** жизнедеятельности школы, т.е. позитивные изменения в социальном окружении школы под влиянием ее работы, включая и те изменения, которые впоследствии создают позитивную общественную репутацию школы, ее благоприятный образ (имидж) у потенциальных заказчиков и партнеров, т.е. усиливают потенциал школы. Описание и практическое достижение таких социальных эффектов для новых разновидностей образовательных организаций, представляется особенно важным, так как выступает в качестве дополнительного аргумента в пользу существования таких школ.

Охарактеризованный взгляд на результаты жизнедеятельности школы представляется более широким и полным, чем ранее существовавшие представления и вместе с тем позволяет сохранить все позитивное, что имелось в понимании и содержательном наполнении результатов школы в прежние годы.

**Вопрос: 3.15. Каковы критерии оценки «выходов» школы?**

– При оценке реальных «выходов» и достижений школы предлагается руководствоваться следующими *укрупненными критериями*:

♦ **Критерий результативности** (результативность образования в данном случае следует понимать как степень соответствия его реальных результатов тем результатам, которые от него ожидаются; последние могут формулироваться на основе образовательных стандартов, параметров образа выпускника данной школы, диагноза и прогноза реальных возможностей конкретных учащихся и могут ставиться в форме измеримых целей).

♦ **Критерий качества**, который также предполагает оценку результатов образования, но не всех и не любых, а самых важных, т.е. тех существенных свойств образованности, совокупность которых делает выпускника школы особенно востребованным в современных обстоятельствах. С этой точки зрения уровень качества образования понимается как отношение существенных свойств реального результата к существенным свойствам требуемого результата или к качественно заданному стандарту образования.

♦ **Критерий экономичности, эффективности** (речь идет об отношении реальных результатов образования к затратам времени, усилий, которые были приложены для их получения; стремление к реализации этого критерия, по существу, ориентирует школу и систему управления ею на ресурсосберегающие образовательные стратегии, экономии времени, профилактики перегрузок и переутомления учащихся, что очень актуально для современной школы).

♦ **Критерий продуктивной мотивации, хорошего самочувствия представителей школьного сообщества, прежде всего школьников, удовлетворенность образованием и школьной жизнью.** Данный критерий позволяет сориентировать работу школы не только на отдаленные «радости» от хороших образовательных результатов, но и на необходимость постоянного поддержания высокого качества школьной жизни учащихся, их позитивного отношения к школе, которое тесно связано с уровнем реализации школой важнейших потребностей школьников.

Важнейшие «выходы» школы во многом зависят от уровня ее компетентностей, которые, в свою очередь, являются результатами совместной напряженной работы школьного сообщества и его партнеров. Причем одна и та же компетентность школы может обеспечиваться разными способами и действиями.

Понимание конкретных частей и элементов жизнедеятельности школы, их взаимодействия друг с другом не как разрозненной массы частей и калейдоскопа событий, а как носителей и обеспечивающих факторов для

того или иного содержания и уровня результатов школы в целом, является важной характеристикой современного системного управленческого мышления руководителя. Именно поэтому мы сначала говорим о «выходах» школы, а потом переходим к рассмотрению обеспечивающих их факторов на уровне отдельных компонентов жизнедеятельности школы.

**Вопрос 3.16. Каковы современные подходы к пониманию главных результатов жизнедеятельности школы?**

– Что считать результатом деятельности школы? Для лучшего понимания ответа на этот вопрос необходимо обратиться к ключевому понятию «образование».

Существуют разные понимания образования, напомним наиболее распространенные, традиционные.

Образование до недавнего времени понималось весьма узко, оно сводилось к усвоению знаний, умений и навыков. В предмет образования не попадали многие качества личности. До сих пор, говоря об образовании, часто имеют в виду не столько процесс и результат деятельности самого «образовывающегося», сколько внешнюю по отношению к нему деятельность различных образовательных институтов. При этом собственная активность человека, получающего образование, влияние на него факторов среды, даже таких важных, как семейное воспитание, остаются вне поля зрения. Наблюдается явный «школоцентризм»: общество безмерно много хочет получить от школы, что вынуждает школу решать несвойственные ей задачи.

С нашей точки зрения, *образование охватывает все области становления человеческой личности* и тем самым включает в себя решение задач и познавательных, и воспитательных, и задач психического развития и многих других. При этом, естественно, предполагается, что образование личности – забота и заслуга прежде всего самой этой личности. Школа – важный, но не единственный, фактор образования и развития личности.

Что касается *образовательных услуг*, оказываемых обществом и создаваемыми им специальными институтами образования, то их назначение состоит в том, чтобы обеспечить максимально благоприятные условия для самого главного и глубоко интимного, внутриличностного процесса – процесса образования личности (который всегда является по сути процессом самообразования, самосозидания).

При таком понимании все виды процессов, которые происходят в общеобразовательной школе, нужны для того, чтобы запустить и направить в наиболее благоприятное для человека и общества русло процессы внутреннего становления и развития личности.

*Школьное образование не может считаться успешным, если не созданы условия, при которых реально происходят (и дают результаты) внутренние процессы индивидуального образования школьников.* Это стоит подчеркнуть потому, что интенсивность внешних образовательных воздействий школы далеко не всегда приводит к реальному образованию детей.

Любая школа объективно стоит перед дилеммой: как одновременно получить внешние, формальные результаты образования, требуемые обществом, и обеспечить максимальное реальное развитие детей, принятие ими того образования, которое предлагает школа.

Она должна обеспечить такое разнообразие и качество образовательных траекторий, чтобы в этом пространстве каждый принятый в школу ребенок смог найти траекторию, отвечающую его личным устремлениям и возможностям.

Так что же считать самыми главными результатами деятельности школы, достижение каких результатов необходимо и достаточно для признания школы хорошей? Важность ответа на этот вопрос огромна: от него зависит вся ориентация школы на развитие как целеустремленной системы.

Одни считают главным оценивать школу по реально достигаемым результатам обучения и воспитания выпускников, хотя сами эти результаты видят по-разному. В этой позиции, хотя она является почти общепринятой и поддерживается государством, требующим от школы обеспечить усвоение образовательных программ на определенном стандартном уровне, кроются серьезные опасности. Активное стремление школы, учителей «выучить» школьников «под стандарт» (в его прежнем понимании) трудно совместить с идеей учета их индивидуальных образовательных потребностей, с идеей их активности и свободы выбора, с идеей развития (какая уж тут свобода, если школа всегда лучше самого ребенка знает, что ему нужно и что он должен усвоить).

Кроме того, на сегодняшний день психолого-педагогические науки еще не выработали четких представлений о нормальных и хороших результатах образования, за исключением результатов усвоения знаний, умений и навыков, которые при всей их важности далеко не исчерпывают личностное развитие ребенка, а иногда и тормозят его. Стремление измерять и оценивать не самое главное, а то, что легче измерить, оборачивается для школы бесконечным воспроизведением порочной негуманной практики «натаскивания» детей при постоянном «приговаривании» о развитии, личности.

Другие специалисты, рассматривая образование как способ развития личности, определяют личность через множество качеств, якобы ей присущих и проявляющихся в ее поведении. Однако отсутствие в образовательных учреждениях надежных систем мониторинга развития личности не позволяет утверждать, что обучение и воспитание в школе действительно ведет к формированию этих качеств. Убежденность сторонников этого подхода, к сожалению, нередко основана только на вере в это.

Третьи полагают, что «конкретные выпускники приходят и уходят, а школа остается». Поэтому самое важное – создать в школе благоприятные условия для развития самых разных учащихся и соответственно оценивать школу по наличию таких условий. Такая позиция нередко связана с нежеланием возлагать на школу ответственность за такую тонкую и тре-

бующую собственной активности школьников вещь, как результаты индивидуального развития.

В то же время определить, какие именно условия хороши для развития личности ребенка, не решив, какому именно развитию детей мы хотим способствовать, вряд ли возможно.

Итак, налицо разные позиции и отсутствие четких научных представлений о хороших результатах образования вообще и в частности связанных с индивидуальным развитием учащегося.

Следует констатировать, что:

- вопрос о результатах жизнедеятельности школы не имеет четких, окончательных, однозначных ответов и, следовательно, вопрос о развитии школы не имеет простых путей решения;
- если у нас нет «образа» желаемых результатов, соответствующего нашим ценностям и основанного на научном знании, мы не будем знать, на что же нам ориентироваться, какие параметры школы являются наиболее значимыми;
- объективно существует необходимость одновременной ориентации и на достижение определенных (по возможности измеримых, операционально задаваемых, но не сводящихся только к усвоению так называемых ЗУНов) результатов образования выпускников школы и на создание и развитие факторов, обеспечивающих новое качество образования.

В связи с этим целесообразна постановка вопроса о введении понятия качества школы (и ее жизнедеятельности).

### **Вопрос 3.17. Что понимается под качеством школы?**

– **Качество школы** – это набор таких ее характеристик, которые обуславливают способность школы удовлетворять выявленные и предполагаемые, актуальные и потенциальные потребности личности, общества, государства, школьного сообщества, всех его заинтересованных групп и партнеров в благах, услугах, которые она предоставляет.

С этой точки зрения при оценке и самооценке школы можно использовать все те *показатели*, которые применяются при оценке деятельности социальных организаций, оказывающих услуги, а именно:

- ассортимент предлагаемых услуг, его разнообразие и соответствие потребностям клиентов;
- качество услуг;
- доступность услуг, реальная возможность пользоваться ими;
- качество обслуживания (связанное прежде всего с качеством образовательного взаимодействия педагогов и учащихся, качеством общения и отношений в школьном коллективе, наличием благоприятной образовательной среды).

Заметим, что такое понимание качества школы требует от нее не только высокого качества образования (как образовательных результатов), но и не менее высокого качества всего того, что реально удовлетворяет потреб-

ности людей и групп, образующих школьное сообщество и взаимодействующих со школой.

Миссия внутришкольного управления – обеспечивать достижение на достаточно высоком уровне главных целей школы на основе обеспечения соответствующего качества самой школы.

Качество школы (как и качество образования школьников) может быть рассмотрено и понято исходя из ключевых компетентностей, функциональных возможностей школы. При этом важно помнить, что каждая школа может иметь уникальные и неповторимые компетентности и вносить свой особый вклад в образовательную систему.

Ясно, что современная школа должна обладать прежде всего обучающей, воспитательной, развивающей, оздоровительной, в широком смысле слова, компетентностями. При этом общая образовательная компетентность школы складывается из ее компетентностей в разных сферах. Например, одна и та же школа может быть не одинаково компетентной и успешной в формировании знаний или воспитании школьников, в обучении литературе или обществознанию, в работе по обучению и развитию младших школьников, подростков, юношей и девушек и т.д.

Рядом с образовательной компетентностью стоит компетентность школы в обеспечении качества жизни участников образовательного процесса – качества проживания школьного периода жизни учащимися и качества профессиональной жизни учителей и воспитателей. По общему представлению, хорошая школа та, в которой хорошо и комфортно детям и взрослым.

Школа должна также обладать компетентностью в сфере установления благоприятных связей и отношений со средой, – т.е. своего рода социальной и коммуникативной компетентностью; компетентностью в привлечении и использовании внешних ресурсов, в вопросах экологии и безопасности своей внутренней среды и т.п.

Качество школы является, с одной стороны, предпосылкой процессов жизнедеятельности школы, а с другой – их результатом.

Имея представление о необходимых компетентностях школы, школьный менеджмент может способствовать уточнению миссии школы, выработке стратегии повышения существующих компетентностей или приобретения недостающих.

### **Вопрос 3.18. Каковы функции школы?**

– Компетентности школы могут и должны быть соотнесены с социальными требованиями к школе и теми функциями, которые школа призвана взять на себя для выполнения этих требований и реализации своих основных компетенций. В рамках этих функций могут быть определены важнейшие устремления и цели школы.

Анализ научной литературы и нормативной документации, а также практики школ и внутришкольного управления свидетельствуют о том, что в настоящее время не сформулировано обоснованное и общепринятое

представление о социально значимых функциях школы и соответствующих им областях целеполагания. Поэтому мы делаем попытку формулирования и обоснования состава и взаимосвязи таких функций.

Наш подход к определению этих функций является потребностно- и клиенто-ориентированным, опирается на учет интересов и потребностей учащихся, других участников образовательного процесса, общества, а также интересов и потребностей конкретных образовательных учреждений и базируется на ценностях развития личности.

Мы полагаем, что к наиболее важным *социально значимыми функциями* в школе должны относиться:

♦ **Собственно образовательная функция**, смыслом которой является обеспечение условий для развития личности учащихся и конкретных результатов в этом развитии (эта функция объективно была, есть и будет наиболее важной функцией каждой школы). В зависимости от принятой в конкретной школе образовательной философии и вытекающей из нее модели желаемых результатов образования в рамках данной общей функции могут формулироваться и осуществляться более частные функции, например, познавательные (или когнитивные), воспитательные (социализирующие и обеспечивающие личностный рост и становление индивидуальности), психического (интеллектуального и эмоционально-волевого) развития, творческого развития, оздоровления и развития навыков здорового образа жизни.

♦ **Функция развития личностного и профессионального потенциала работников школы** (которые являются важной, многочисленной и пока не самой защищенной в социальном плане социальной группой нашего общества). Заметим, что эта функция обычно не выделяется среди целей школы, но с учетом развития гуманистических тенденций в управлении организациями и в рамках идеи развивающего (прежде всего – человеко-развивающего) управления ее выдвижение представляется вполне правомочным.

♦ **Функция создания благоприятных условий** для совместной деятельности людей в школьной организации и обеспечения качества жизни, удовлетворенности образованием и трудом.

♦ **Функция оптимизации вклада школьной организации в развитие образовательного сообщества, микросоциума** (местного сообщества), социальных связей и отношений (здесь имеется в виду прежде всего непосредственная социальная активность школы). Немаловажным результатом реализации этой функции (а значит, и потенциальной целью школы) может оказаться рост престижа и авторитета школы в социуме со всеми вытекающими отсюда благоприятными последствиями и новыми возможностями.

Понятно, что все эти функции могут быть реализованы только при условии сохранения существования школы, ее выживания, адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности, наличии условий для нормального функционирования и развития.

Таким образом, с нашей точки зрения, хорошая школа – это школа, достигающая высоких результатов в области образования школьников, обеспечивающая развитие потенциала своих работников и достойный уровень качества школьной жизни, а также вносящая позитивный вклад в развитие социума.

Несмотря на отсутствие окончательных и однозначных ответов о результатах жизнедеятельности школы как целостной социальной организации, можно предложить определенный подход к характеристике основных «выходов» школы.

**Вопрос 3.19.** А что можно сказать о социальных эффектах жизнедеятельности школы?

– Важной задачей стратегического управления школой является ориентация школьного сообщества на *широкий спектр образовательных и социальных результатов и эффектов.*

Образовательные результаты и социальные эффекты развития образования тесно связаны между собой. При этом многие социальные и социально-экономические эффекты школы являются прямым следствием качественного решения главных образовательных задач.

Так, важнейшая *задача социализации молодого поколения в системе образования* прямо работает на социум, получающий на выходе из системы образования социально и интеллектуально активных людей, имеющих зрелую систему ценностных ориентации, твердую гражданскую позицию, способных сразу включиться в трудовую и социальную деятельность, строить оптимальные индивидуальные траектории собственной жизни, способных не только адаптироваться к новым реалиям, но и ответственно осуществлять назревшие социальные изменения.

Высокое качество образования в целом есть прямой вклад образования как сферы, формирующей будущее общества, *в развитие человеческого капитала* региона и страны в целом.

Формирование у обучающихся навыков социального поведения, взаимодействия, сотрудничества является залогом сохранения и умножения в обществе еще одного важного вида капитала, а именно *социального капитала*, понимаемого как развитые социальные связи, способность людей к объединению для совместного решения задач, взаимное доверие.

**Главные образовательные результаты** (на уровне развития личности выпускников школы) предполагают *современное качество человека как:*

- субъекта многосторонней, в том числе инновационной, деятельности, качество образовательной подготовки, прежде всего главных общих (общечеловеческих, общегражданских) и профессиональных компетентностей выпускников, востребуемых современной жизнью, социумом, государством, рынком труда (в зависимости от звеньев системы образования);
- гражданина, личности, индивидуальности, качество его воспитанности и социализации;

- носителя родовых возможностей психической деятельности, качество психического (интеллектуального, эмоционального, волевого) развития;
- носителя физического и психического здоровья (ориентированного на здоровый образ жизни).

*Социальные задачи и эффекты образования* условно можно разделить на две группы:

- главные социальные задачи и эффекты, присущие образованию в силу его объективных возможностей и культурных традиций;
- социальные задачи и эффекты, связанные с профилактикой или компенсацией социальных патологий общества и частично решаемые системой образования.

**Главные социальные задачи (эффекты) образования, производные от высокого качества образовательных результатов:**

- повышение качества человеческого капитала (что с учетом становления новой экономики, основанной на знаниях, означает прежде всего готовность выпускников к жизни и труду в условиях постоянно осуществляемых изменений, нововведений, инноваций); конкретный вклад образования в становление национальной инновационной системы;
- рост инвестиционной привлекательности системы образования как партнера других структур; повышение экономичности образования, оптимизация государственных расходов;
- усиление прямой экономической отдачи от деятельности образовательных институтов (производство научной, программно-методической и иной продукции, оказание услуг и т.п.);
- обеспечение воспроизводства культуры, в том числе через ее распространение средствами образования и путем формирования обучающихся как субъектов культурного потребления и производства (забвение этой социальной миссии образования чревато культурной деградацией общества и превращением образования из культуuroохранительного и культуросозидающего института в средство реализации сиюминутного, конъюнктурного и культурно не обоснованного заказа разных слоев населения);
- усиление социальной стабильности и предсказуемости социальной ситуации, противодействие социальной конфликтности и деструктивности;
- обогащение и умножение социального капитала общества; усиление социальной мобильности (высокое качество образования объективно и существенно повышает возможности людей к смене социальной позиции и построению успешной карьеры и судьбы) – функция «социального лифта»;
- повышение престижа системы образования как социальное следствие, эхо влияния образования на общество.

**Социальные задачи (эффекты) образования, связанные с профилактикой и компенсацией социальных недугов и патологий:**

- профилактика и частичная компенсация ущерба, наносимого неправильным семейным воспитанием (через создание служб поддержки семей);

- профилактика и частичная компенсация девиантного поведения;
- профилактика и преодоление расовой, национальной, конфессиональной, социальной, религиозной нетерпимости;
- профилактика аддиктивного поведения (различных зависимостей);
- защита детей от террористических и преступных проявлений и т.д.

### **Вопрос 3.20. Что находится в центре схемы открытой системы «школа»?**

– Что касается понимания собственно школы в рамках модели открытой системы, мы исходим из того, что при системном рассмотрении любой школьной организации необходимо выделять следующие инвариантные, присущие любой школе подсистемы:

1. **Школьное детско-взрослое сообщество** – активное действующее начало школы (в развитом состоянии – коллектив), осуществляющее основные процессы жизнедеятельности школы и само находящееся в процессе становления, самодвижения, саморазвития или застоя, стагнации. Предполагается, что именно школьное сообщество, включающее все группы участников образовательного процесса, а в более широком понимании – и всех активных партнеров и контрагентов школы, является носителем ценностных и целевых ориентаций школьной жизни, разработчиком и реализатором миссии школы.

В составе сообщества в его управляющем компоненте наряду с директором и администрацией школы показан и управляющий совет – коллегиальный орган государственно-общественного управления школой, наделяемый управленческими функциями и полномочиями, в том числе в области стратегического менеджмента школы.

Школьное сообщество во главе с субъектами стратегического управления вырабатывает и формулирует *стратегические основания жизнедеятельности школы* – ценности, миссию, стратегическое видение, из которых, как показано на рисунке, вырастают стратегические цели и стратегии их достижения, и которые в совокупности задают стратегическую направленность школы, курс ее действий.

2. **Образовательная подсистема школы** – совокупность факторов, обеспечивающих осуществление главных для любой школы образовательных процессов все видов (обучения, внеклассной воспитательной работы, тьюторского сопровождения и т.п.). В динамике образовательная подсистема школы предстает как совокупность образовательных процессов, протекающих в условиях и под влиянием внутренней среды школы.

3. **Обеспечивающая подсистема школы** – совокупность факторов, обеспечивающих получение и использование ресурсов, необходимых для жизнеобеспечения школы и обеспечения благоприятных условий протекания образовательных процессов. В динамике эта подсистема осуществляет множество обеспечивающих процессов, выстраивая цепочки движения необходимых ресурсов в пространстве школы.

4. **Управляющая подсистема школы** – совокупность факторов, обеспечивающих постановку и достижение общешкольных целей во всех режимах и ситуациях жизнедеятельности школы, создающих благоприятные условия совместной деятельности членов школьного сообщества, прежде всего – ее целеустремленности и организованности. Данная подсистема отвечает за школу как целое и призвана обеспечить согласованность и взаимодействие всех компонентов школы для достижения главных целей.

В динамике управляющая подсистема предстает как множество управленческих действий – планирования, организации, руководства, контроля и др., осуществляемых по отношению к разным элементам школы и ее значимого социального окружения.

5. **Инновационная подсистема школы** – совокупность факторов, обеспечивающих управляемое качественное прогрессивное изменение (развитие) школы. Ее деятельность разворачивается как инновационный процесс, т.е. процесс создания, распространения, освоения и использования различных необходимых для школы новшеств.

6. **Внутренний контекст, или фоновая подсистема школы**, – совокупность факторов внутренней среды, оказывающих большое, часто решающее влияние на работу основных подсистем школы, протекание основных процессов ее жизнедеятельности и на результаты работы.

Предполагается, что:

◆ Совокупность всех названных подсистем, рассматриваемых в динамике, может пониматься как *интегральный целостный процесс жизнедеятельности школы*, который и является главным фактором, порождающим результаты ее работы.

◆ Школа как единство представленных компонентов объективно обладает определенными *системными, интегративными качествами*, носителями которых выступают все компоненты школы и связи между ними, а при сознательном построении определенных моделей школы необходимо сознательно моделировать и обеспечивать наличие таких качеств.

◆ Суммарные возможности школы в плане реализации ее социально значимых целей и задач образуют такое системное качество, как *общий стратегический потенциал школы*. В режиме стабильного функционирования жизнедеятельность школы представляет собой воспроизводство сложившейся традиционной практики при использовании ранее созданного потенциала школы. В режиме управляемого развития при улучшении использования имеющихся возможностей происходят продуманные стратегические изменения, ведущие к обогащению, наращиванию существующего потенциала школы, создаются новые полезные возможности.

**Вопрос 3.21.** Говоря о подсистемах школьной системы, управленцы часто выделяют управляющую и управляемую подсистемы. Вместе с тем управление часто относят с исполнением. Есть ли смысл рассматривать пару: «система управления – система исполнения»?

– Мы полагаем, что смысл в этом есть и вот почему.

Во-первых, с нашей точки зрения, подсистема исполнения несколько уже, чем управляемая подсистема, – не все объекты, на которые воздействует управляющая система школы, в частности система стратегического управления, обязаны и будут отвечать на эти воздействия и влияния своими собственными исполнительскими действиями – такие действия по умолчанию предполагаются только от сотрудников управляемой организации, и тогда в школе отнесение к исполнителям учащихся достаточно спорно.

Во-вторых, понятие «исполнение» очень четко отражает несимметричное взаимодействие этих двух подсистем, делая акцент именно на исполнительском поведении управляемой подсистемы в ответ на управленческие воздействия.

При рассмотрении активной жизнедеятельности школы первостепенную значимость приобретает именно обеспечение и управленческое сопровождение максимально эффективного исполнения.

Рассмотрение школы как активной, действующей, целеустремленно функционирующей системы, потребляющей ресурсы, порождающей различные процессы и возникающие в них результаты, позволяет ввести понятие «операционная система школы», характеризующая единство и взаимодействие подсистем управления и исполнения.

**Вопрос 3.22.** Школа – сложная организационная система, служащая для эффективной реализации функции общего образования молодого поколения и других сопутствующих функций. В век информационных технологий сам собой «напрашивается» образ школы как особой «операционной системы». Если воспользоваться таким представлением, то что можно понимать под операционной системой школы?

– Под *операционной системой школы* мы предлагаем понимать особый аспект или срез школьной организации – все элементы школы как системы, соорганизованные между собой таким образом, чтобы рационально осуществлять основные функции школы, т.е. речь идет о школе как действующей системе, системе-для-деятельности. Школа как система не сводится к своей операционной системе, она шире и богаче ее, но именно операционная система – ее самая важная «ипостась».

Операционная система школы концентрирует в себе все влияния на объекты, чье управляемое развитие должна обеспечить школа, т.е. влияния образовательных и иных процессов и школьной внутренней среды, организационной культуры, уклада жизни.

Качество и эффективность операционной системы школы – очень важная предпосылка ее стратегического успеха, поэтому развитие школы в значительной степени нацелено именно на развитие школы как операционной системы.

Важно отметить, что так понимаемые операционные системы школ отличаются друг от друга, носят уникальный характер.

### **Вопрос 3.23. Что такое организационная структура школы?**

– Достижение целей школьной организации невозможно без определенной формальной и неформальной организационной структуры, выступающей в качестве общей формы организации взаимодействия всех участников, членов школьного сообщества. Структура школьной организации не является чем-то неизменным, раз навсегда данным, она *может и должна изменяться вслед за изменением стратегических задач и содержания деятельности школы* (или даже опережая их), с учетом особенностей развития сообщества. Именно в наши дни наблюдается интенсивный поиск путей развития оргструктуры школы и ее механизмов, которые пока не успевают за изменениями в содержании и технологиях образования.

Уже в первых работах по стратегическому менеджменту (А. Чандлер) подчеркивалось, что оргструктура – это такая переменная, которая должна изменяться вслед за изменением организационной стратегии. И хотя эта идея имеет не только сторонников, но и противников, полагающих, что смена стратегических ориентиров далеко не всегда влечет за собой смену организационной структуры, или даже считающих, что все время менять структуру при изменениях стратегии – значит проявлять ненужную и лишнюю активность, традицией является рассмотрение изменений оргструктуры в процессе реализации стратегий организации.

Можно говорить об определенных *традиционных чертах школьных организационных структур*.

В большинстве школ оргструктура складывается «по законам» и логике предметной, классно-урочной системы организации обучения. Учащиеся распределяются по постоянным учебным классам. Соответственно и педагогические кадры распределяются по классам и предметам, сменам и потокам. При этом взаимодействие учителей, работающих с одними и теми же классами и учащимися, иногда носит чисто формальный и малоинтенсивный характер.

Для усиления горизонтальных связей в профессиональном сообществе пытаются придать определенные координационные функции классным руководителям, создают различные профессиональные объединения (предметные и межпредметные методические объединения, творческие группы), организуют малые педсоветы по параллелям классов.

Поскольку это, как правило, еще не обеспечивает необходимой интеграции действий, в школах задумываются о новых формах организации взаимодействия учителей. Создают команды учителей, достаточно автономные и несущие ответственность за все результаты работы со своими учащимися по параллелям, организуют составление протоколов согласования учебных программ и межпредметных связей, всячески пытаются интенсифицировать профессиональное общение с помощью кафедр, лабораторий, учительских клубов, организуют временные творческие коллективы, педагогические «консилиумы» для коллективной диагностики и

прогнозирования реальных учебных возможностей, воспитанности и состояния здоровья школьников и выработки корректирующих мер. В рамках новых объединений заявляют о себе новые субъекты школы.

Естественным основанием для выделения подразделения в школе являются также ступени общей структуры школы (начальная, средняя и старшая) и создаваемые различные потоки и виды классов. Во многих школах создаются такие субъекты организации, как кураторы гимназических и лицейских классов, кураторы различных профилей (естественного, гуманитарного, языкового и т.д.).

Структура школы обогащается и усложняется в связи с созданием различных функциональных служб, например, методической, хозяйственно-экономической, психологической, социально-педагогической, тьюторской, социологической, медицинской и др.

В крупных школах, располагающих несколькими зданиями, организационная структура приобретает модульный характер – школа строится как совокупность взаимосвязанных, но относительно самостоятельных и отчасти автономно управляемых модулей (в менеджменте такая организация называется *дивизиональной*).

В перспективе можно ожидать дальнейшее усложнение организационных структур школы, появление в ней новых коллективных и индивидуальных субъектов, активизации добровольных неполитических общественных организаций педагогов и учащихся, развитие практики создания временных подразделений целевого и проектного характера.

Трансформации в формальных организационных структурах, обретение педагогами, учащимися и другими членами сообщества новых статусов и ролей, в свою очередь, ведут к изменению неформальных структур и отношений в сообществе.

### **Вопрос 3.24. Что такое организационная культура школы?**

– Организационную структуру, прежде всего формальную, в современном менеджменте часто называют «жестким» компонентом организации, подчеркивая при этом, что при всей ее важности использование и совершенствование ее возможностей недостаточно для высокой эффективности современной социальной организации. В последние годы все больше говорят о возрастающем значении «мягких», слабо поддающихся формализации, не таких наглядных, как структура, компонентов организационной системы.

Наиболее важным из них и одновременно наиболее трудным для познания и прямого управленческого воздействия является организационная культура.

Под *организационной культурой* понимают совокупность реально действующих, бытующих в данной организации ценностей, традиций, обычаев, ритуалов, поведенческих привычек, правил общения и взаимодействия. К организационной культуре относятся также особый язык, на

котором изъясняются члены организации (включая профессиональные жаргоны, сленги), организационный фольклор, легенды и мифы, которые передаются в организации «из поколения в поколение».

Организационная культура всегда индивидуальна, и когда говорят: «В чужой монастырь со своим уставом не ходи!» – имеют в виду именно то, что наука характеризует как организационную культуру.

Возможно, слово «культура» до сих пор ассоциировалось нашими читателями с чем-то очень ценным («культурное – хорошее, некультурное – плохое») или с чем-то, относящимся к искусству, художественной культуре. Подчеркнем, что понятие «организационная культура» имеет совсем другой, не оценочный смысл. Предполагается, что своя организационная культура есть у каждой организации, независимо от того, старается ли она ее создавать и развивать и даже независимо от того, осознает ли сообщество особенности своей организационной культуры (очень часто – не осознает). Безусловно, разные организационные культуры по-разному способствуют достижению целей организаций.

Однако это не дает основания делить культуры на «хорошие» и «плохие», а организации на «культурные» и «некультурные». В этом смысле понятие «организационная культура» близко к понятию «национальная культура»: разные национальные культуры – не хорошие и не плохие, а именно – разные.

Значение организационной культуры в том, что она регулирует неформальные отношения между членами организации, их профессиональное поведение в школе, причем часто существенно более успешно, чем писанные нормы и правила.

Культура сообщества данной организации нередко включает в себя различные и даже конкурирующие субкультуры, носителями которых выступают разные группы этого сообщества. Так, например, для школы характерны субкультуры взрослых (педагогов, администраторов, вспомогательного персонала) и детей, подростков, юношей и девушек, успешных и неуспешных детей.

Сила организационной культуры в том, что она воспринимается членами организации как естественный порядок вещей, как нечто «само собой разумеющееся», это сила привычки, традиции.

Постоянно находясь в рамках своей организации и ее культуры, человек, как правило, не может ее осознать. Только выйдя за ее рамки и «почувствовав разницу», он начинает понимать собственную культуру более осмысленно (так бывает с людьми, впервые выехавшими за границу и наглядно почувствовавшими разницу национальных культур и обычаев; так бывает с педагогами, попавшими в школу, сильно отличающуюся от их собственной).

Для современного управляющего важна установка на познание культуры собственной организации, понимание того, что культура не поддается легкому и быстрому изменению «по команде». Победить инерцию при-

вычки крайне сложно, нужны новые замещающие привычки, на укоренение которых потребуется значительное время и большие усилия.

Это не значит, что управленец должен мириться с тем, что сложившаяся в его школе культура слишком консервативна, враждебно настроена по отношению, например, к инновациям. Речь о другом: чтобы изменить такую культуру, нужна терпеливая работа с людьми, в которой огромную роль играет личный пример руководителя-лидера.

Значение феномена школьной организационной культуры особенно велико потому, что это одна из первых культур, с которой сталкивается ребенок в своей жизни, и которая накладывает сильнейший отпечаток на весь процесс становления личности школьника, во многом определяет характер жизненного опыта, который приобретает подрастающий человек. Школьная культура во многом обуславливает качество освоения детьми человеческой культуры.

### **Вопрос 3.25. Что понимается под укладом жизни школы?**

– В последнее время в лексикон школьных управленцев входит еще одно важное понятие, отражающее характер внутришкольного контекста. Это понятие «уклад жизни школы», активно используемое в работах А. Н. Тубельского (1940–2008) и др.

Приведем рабочее определение соответствующего термина из разработанного нами словаря-справочника по внутришкольному управлению.

**Уклад жизни школы** – обобщенная характеристика жизнедеятельности образовательного учреждения, отражающая относительно устойчивые и постоянно поддерживаемые особенности и частные характеристики, наиболее значимые для содержания и качества школьной жизни детей и взрослых.

Уклад жизни школы рассматривается прежде всего через призму условий бытия членов сообщества, видов их деятельности, действующих норм и правил поведения, реальных возможностей (включая возможности свободы выбора стиля поведения и учебных предметов). Наряду с социально-психологическими для уклада жизни школы значимы материальные, социально-бытовые, организационно-педагогические условия жизнедеятельности, режимные моменты.

Особенный уклад жизни школы является не менее важным (а порой и более важным) показателем оценки ее уровня развития и качества, чем такие традиционно учитываемые показатели, как номенклатура образовательных услуг, учебный план, качество учебных программ и образовательных технологий.

Сила влияния уклада жизни школы на развитие сообщества и его образовательного влияния на учащихся связана с тем, что это влияние осуществляется постоянно, непрерывно, незаметно, без «указующего дидактического перста» и потому наиболее естественно.

Если провозглашаемые школой ценности и цели противоречат реальным основаниям уклада жизни школы, эти ценности и цели скорее всего окажутся чисто декларативными, нереализованными, что крайне нежелательно для любой школы и вдвойне нежелательно для инновационной образовательной организации.

Есть основания полагать, что недостаточная глубина и результативность инновационных начинаний 1980–1990-х гг. в образовании во многом связана именно с сохранением традиционных и далеко не всегда гуманных, содействующих развитию личности вариантов уклада жизни школы. Осознание этого приводит субъектов внутришкольного управления к пониманию необходимости анализа и оценки сложившегося уклада, его позитивных и негативных сторон и на этой основе проектирования и создания нового уклада жизни, отвечающего базовым ценностям коллектива, постепенного, осторожного, но неуклонного преобразования уклада жизни в соответствии с общей стратегией развития школы.

В последнее время качественное обновление, создание новых типов такого уклада начинают рассматривать как важный критерий инновационности школы.

### **Вопрос 3.26. Что понимается под режимами жизнедеятельности школы?**

– *Режимы жизнедеятельности школы* – обобщенная характеристика работы школы, акцентирующая внимание на существенных особенностях, специфике работы на различных этапах ее жизнедеятельности, поскольку в разные моменты своей биографии школьный механизм эксплуатируется в разных режимах. Эти режимы имеют множество характеристик, важнейшими из которых являются результативность и устойчивость (стабильность) работы школы. Выделяются следующие *основные режимы жизнедеятельности школы*:

- режим запуска школы;
- режим становления школы;
- режим стабильного функционирования;
- режим развития или инновационный режим;
- режим упадка, разложения, стагнации, распада, регресса.

### **Вопрос 3.27. Что характерно для режима запуска школы?**

– Этот режим продолжается от создания проекта, модели школы до ее пуска, открытия, начала функционирования и характерен для хотя и недостаточного, но тем не менее немалого количества ежегодно вводящихся школ-новостроек. Открытие новостройки – сложный период подыскивания кандидатуры директора (редко кто сразу и добровольно соглашается быть руководителем новостройки), очень тяжела его работа по приглашению, подбору и расстановке кадров (так как очень ограничены возможности их изучения и диагностики), продолжающееся не менее года изнурительное и унижительное взаимодействие со строителями по ликвидации

неделок, налаживанию работы коммуникаций, теплоснабжения и т.д., трудности с созданием полноценно оборудованных ученых кабинетов и, наконец, трудности с адаптацией учащихся, имеющих разный уровень подготовки и разное отношение к учебе.

Режим запуска особенно интересен, когда речь идет об открытии инновационной школы, которая создается как образовательная организация нового типа, с новым директором, подбирающим себе команду единомышленников, при заранее продуманной (имеющей систему диагностики) процедуре отбора учащихся и т.д. Иногда это происходит на базе здания закрытой по результатам аттестации прежней школы, коллектив которой был расформирован. Следует отметить, что такая практика в России пока еще очень редка.

Что можно сказать о результативности школы-новостройки? Ясно, что до оптимума здесь еще далеко, и это, естественно, нормально. Ясно также, что и особой устойчивостью в начале работы школа в этом режиме не отличается (на старте всегда возможны «перегрузки» и «авралы»).

### **Вопрос 3.28. Каковы особенности режима становления школы?**

– К концу первого года работы ситуация в новой школе, как правило, стабилизируется, и самой главной становится довольно сложная работа по обеспечению организационного, интеллектуального, волевого, эмоционального – в целом психологического единства педагогического и, если удастся, ученического коллектива. Итогом этой работы являются: формирование педагогического ансамбля школы, создание и взаимная подгонка структуры объектов и субъектов управления, всех их звеньев, участков, компонентов, связей и отношений между ними. Поэтому данный режим иногда называют также «режим набора высоты».

При таком режиме жизнедеятельности результативность работы школы может возрастать, даже приближаться к оптимальной, а стабильность и устойчивость возрастают практически всегда.

### **Вопрос 3.29. Что можно сказать о режиме стабильного, стационарного функционирования школы?**

– Речь идет о стабильной работе в заданном режиме (стабильные общепринятые планы, программы, технологии обучения, структуры организации учебно-воспитательного процесса) и по заданным параметрам (ориентация на цели образования, диктуемые социальным заказом сегодняшнего дня).

Работая в этом режиме при благоприятных обстоятельствах, школа (учащиеся) может достичь оптимальных, т.е. наивысших, возможных в имеющихся условиях, результатов при рациональных расходах времени, сил, средств. В то же время многие школы, занимаясь воспроизводством известных подходов, программ и технологий, добиваются лишь весьма скромных результатов. Зато с точки зрения стабильности (устойчивости)

этот режим может оказаться даже избыточным, тогда мы наблюдаем застой, стагнацию, за которой может последовать регресс.

**Вопрос 3.30. Что характеризует режим развития или инновационный режим?**

– Этот наиболее интересный для нашей эпохи режим в большей, чем все другие, степени требует сознательного управления, специального решения о переходе на новые подходы в работе и новые критерии ее оценки. Основным содержанием этого режима является реализация отдельных экспериментов или же целостных программ развития школы.

Этот режим рассчитан не столько на более высокие результаты по старым меркам, сколько на смену самих мерок. В то же время далеко не всегда и не сразу результативность школы, рискнувшей на поиск, достигает ожидаемых уровней. Что же касается стабильности, то она, конечно же, *уменьшается*. И в этом одна из главных проблем развития, один из главных источников инновационного риска: как сохранить устойчивость в процессе изменений, как развиваться, не допуская существенного снижения результатов? Нахождение оптимального равновесия стабильности и обновления и есть высший пилотаж управления школой.

Между режимами стационарного и инновационного функционирования лежит переходный период, в ходе которого перед руководителями и коллективом встает сложный комплекс проблем.

Переход начинается тогда, когда школа ставит перед собой новые, более напряженные цели, соответствующие прогнозируемому будущему, – цели, требующие новых средств и способов их достижения (новые учебные планы, программы и методики, новые способы организации учебно-воспитательного процесса и, что особенно важно – новую управляющую систему школы). Речь идет, как говорят, об освоении новых правил игры, новых критериев оценки, создании новых условий. Для этого периода характерна подготовительная работа, включающая: проблемно ориентированный анализ ситуации в школе, вычленение приоритетных проблем и их ранжирование по значимости, поиск идей для ликвидации выявленных проблем и конструирование из этих идей концепции новой школы, разработку стратегии перехода к ней, постановку новых целей, разработку плана действий, иначе говоря – разработку программы развития школы.

Мы заметили, что руководители школ нередко недооценивают роль переходного периода: считают, что «вчера было функционирование», а «завтра начнется развитие». Но ведь мало знать, от чего и к чему мы хотим перейти. Надо обоснованно оценить, возможно ли от того, какими мы были вчера, прийти (да еще за четко определенное время) к задуманному на завтра. Не будем забывать поучительные исторические параллели (русские реформаторы часто «проваливали» именно переходные этапы и потому не достигали намеченного светлого будущего). Переходные процессы особенно трудны и потому требуют специальной подготовки.

После реализации на требуемом уровне целей и ценностей развития школы наступает период стабильной работы по освоению траектории (снова режим функционирования), и он будет продолжаться до тех пор, пока школу будут удовлетворять достигаемые ею результаты. Однако если этот период затянется и руководство школы не почувствует, что она отстает в своих результатах от требований социального заказа даже сегодняшнего дня, то начнутся стагнация и регресс, школа быстро потеряет свои конкурентные преимущества, и у нее не будет другого выхода, как обновляться, т.е. оперативно вновь переходить в режим развития.

Наиболее важные для школы режимы стабильного функционирования и развития нередко необоснованно противопоставляются друг другу, причем режим функционирования подается и воспринимается эмоционально только как нечто отстающее, застойное, прошлое – в целом как отрицательное, а режим развития – только со знаком «плюс» или вообще как панацея от всех бед в сегодняшней школе. Такое противопоставление некорректно без анализа результатов работы конкретной школы.

*Школа, работающая в стабильном режиме функционирования, может ряд лет обеспечивать достаточно высокие образовательные результаты, иметь высокий и заслуженный общественный авторитет в среде своих социальных заказчиков, и нет никаких оснований ее упрекать в том, что она не претендует на изменение статуса, не осваивает все новое и т.д.* Режим стабильного, стационарного функционирования школы только тогда заслуживает осуждения, когда ее выпускники не реализуют своих образовательных прав и возможностей, отстают от выпускников других школ и т.п.

Обращаем внимание всех руководителей (и осторожных, и гипертворов, стремящихся быстро сломать все прошлое, а все новое так же быстро создать) на объективную (ненадуманную) диалектическую взаимосвязь режимов функционирования и развития:

1) чем большего достигает школа в стабильном режиме функционирования, тем выше ее исходный уровень для развития, больший задел для успешного освоения нового;

2) вопрос о развитии школы должен ставиться не из-за моды на инновации, а на основе всесторонней оценки достигнутого уровня в режиме функционирования: либо нас не устраивает даже оптимальный (для имеющихся условий) результат, либо нет смысла пытаться оптимизировать существующую в школе систему образования и ее лучше радикально изменить (так как эффект от оптимизации не сможет оправдать затрат времени и усилий. Самое оптимальное – это не оптимизировать то, что не нужно!);

3) перейти сразу в режим развития невозможно, этот процесс происходит по этапам, и потому по каким-то направлениям, участкам школа будет

продолжать жить в режиме функционирования, а по каким-то перейдет в инновационный режим (это мы и называем переходным периодом или временем смены режимов);

4) нельзя забывать, что после периода освоения инноваций снова на какое-то время наступит стационарный режим функционирования, поскольку бесконечные нововведения в педагогических системах приводят к утрате устойчивости, крайне необходимой для школы, да и люди не могут бесконечно жить в перестроенном режиме;

5) поскольку вся история школы как развивающейся (саморазвивающейся) системы есть, безусловно, история ее развития, то все режимы ее жизнедеятельности являются одновременно и моментами, условиями ее развития;

6) из п. 3, 4 и 5 вытекает очень значимый вывод: в любой момент своей истории хорошая, прогрессивная школа и функционирует, и развивается. Функционирование и развитие – два вида процессов, постоянно присутствующих хорошей образовательной организации, что объективно заставляет руководителя всегда работать, как говорят, на два фронта.

Стратегическое управление школой в большей степени связано, безусловно, с развитием школы, но и в режимах выживания и стабильного функционирования хорошо управляемая школа реализует определенные стратегии. Поэтому было бы неверно относить вопросы стратегического управления школой только к режиму инновационного развития.

### **Вопрос 3.31. А что означает режим упадка, разложения, стагнации, распада, регресса?**

– Мы очень надеемся, что нашим читателям удастся избежать такого поворота событий, когда школа не только не развивается, но и стремительно перестает эффективно функционировать, разваливается, гибнет как образовательная система (что, видимо, будет удостоверено результатами аттестации школы), и воздержимся от подробного описания этого «режима».

### **Вопрос 3.32. Что такое хорошая школа?**

– Для ответа на этот вопрос автор обычно предлагает участникам различных семинаров методом коллективного «мозгового штурма» набросать коллективный портрет такой школы глазами присутствующих, для чего используется таблица «Что такое хорошая школа? (формат в начале групповой работы)» с пятью столбцами, причем заголовки столбцов таблицы в начале работы отсутствуют.

Ведущий семинара с краткими комментариями заносит называемые участниками черты и характеристики «хорошей школы» в разные столбцы таблицы.

Когда, по общему согласию, число названных характеристик оказывается достаточным, ведущий семинара «озаглавливает» столбцы, двигаясь в обратном порядке – справа налево, т.е. от логического конца к началу.

Крайний правый столбец (5) получает заглавие «Результаты жизнедеятельности школы». Именно их достижение является смыслом существования школы.

Ближе всего к этим результатам стоит образовательная система школы, ее свойства, характеристики образовательного процесса и образовательной среды школы. Так и озаглавливается столбец 4. Именно от характеристик этой системы зависит результат образования, соответственно, если качество образования требует улучшения, необходимы опережающие изменения в системе образования.

Современное качество образовательных процессов и среды зависит от качества и достаточного объема ресурсов, которые используются в них (кадровых, информационных, концептуальных, программно-методических, документационных и т.п.). То, что в результате «мозгового штурма» отнесено к этой категории, заносится в столбец 3. Обычно этот столбец к концу «мозговой атаки» бывает заполнен достаточно хорошо.

Столбец 2 очень часто оказывается незаполненным, что дает ведущему семинара основания привлечь к этому внимание участников. Точно так же, как результаты жизнедеятельности школы обусловлены качеством образовательной системы, достаточность и качество ресурсов обусловлены качеством той обеспечивающей (ресурсообеспечивающей) деятельности – методической, документационной работы, программно-методических разработок и т.п.

В первый столбец заносится все то из характеристик хорошей школы, что касается управления школой.

В итоге шапка таблицы выглядит следующим образом.

Т а б л и ц а 3.2

ЧТО ТАКОЕ ХОРОШАЯ ШКОЛА?  
(формат в конце групповой работы)

Качество управления школой	Ресурсообеспечивающая деятельность	Ресурсы	Образовательная система школы	Результаты жизнедеятельности школы
1	2	3	4	5

Свой образ хорошей школы вы можете со своими коллективами сформировать самостоятельно, опираясь на анализ стратегических документов образовательной политики, научные источники и собственное видение.

**Вопрос 3.33. Что такое ресурсный подход к стратегии?**

– Вкратце об этом шла речь в ответах на вопросы (1.29, 1.30). Более подробный ответ на этот вопрос позволит рассказать о том, как современный стратегический менеджмент подходит к созданию основ построения будущих победных стратегий на базе анализа и развития организационных ресурсов, как он рассматривает слагаемые стратегического потенциала

организации, покажем, как эти слагаемые проявляются в специфических условиях школы, напомним некоторые методы, которые можно использовать в процессе анализа.

Для начала сформулируем некоторые вопросы:

◆ Что может обеспечить организации больший успех: внимание и приспособление ко все более изменчивой внешней среде или внимание к созданию, выращиванию и наращиванию своих внутренних ресурсов, заделов, сильных сторон, потенциала?

◆ Что важнее: стремиться занять правильную, более выгодную нишу в своей отрасли, правильно позиционироваться по отношению к другим организациям или сосредоточиться на внутренних источниках будущих успехов?

◆ Что первично: забота об удовлетворении возрастающих потребностей конкретных клиентов и пользователей организации «здесь и теперь» или забота о создании на основе уже выявленных преимуществ организации такой ресурсной базы и мощи, которая поможет решить проблемы и удовлетворить потребности самых разных клиентов и в широкой временной перспективе?

Эти вопросы, вставшие перед стратегическим менеджментом в 1990-е гг., привели к появлению новой и самой влиятельной до настоящего времени модели создания стратегии – так называемой *ресурсной модели*, при которой стратегия основывается в первую очередь на ресурсах и способностях (компетентностях) организации.

Сущность нового, *ресурсного подхода к построению стратегий жизнедеятельности организаций* состоит в том, что организации начинают пониматься как совокупность (пучок, сгусток, комплекс и т.д.) различных ресурсов и организационных способностей, которые и создают основу ее стратегии, ее результативной и эффективной работы.

Перенос центра внимания стратегического менеджмента и стратегического анализа с внешней среды на внутренние ресурсы организации не был случайным. В конце прошлого века оказалось, что вполне разумная и гуманная идея следования организаций за потребностями клиентов в условиях очень быстрой смены потребительских предпочтений перестала приносить ожидаемые высокие результаты. И напротив, организации, которые не гнались за тем, что диктует изменчивая рыночная конъюнктура, а сосредоточились на том, что традиционно умели делать хорошо и лучше других, смогли в итоге преуспеть намного больше и превзойти своих «слишком гибких» и мечущихся в разные стороны за динамичным спросом конкурентов.

Выясняется, что в условиях динамичности и непредсказуемости рынка и поведения потребителей более надежной и устойчивой основой для конкурентного преимущества оказывается не столько ориентация на «что они хотят?», т.е. на внешние потребности (они меняются слишком быстро), сколько ориентация в выборе стратегии на «что мы можем делать особенно успешно?», т.е. на внутренние возможности организации.

Конечно, эта смена приоритетов не означает невнимания к клиентам: в современном мире такое невнимание для организации смерти подобно. Но удивительным образом оказывается, что наиболее успешно решают задачи потребителей те организации, которые развили в себе созданные ими ранее уникальные способности в соответствующей области.

И еще одно обстоятельство. Ориентация компаний на внешние отраслевые факторы заставляет их делать выбор стратегий из предложенных учеными типовых моделей базовых стратегий, т.е. делает стратегии достаточно похожими и унифицированными, а их ориентация на внутренние ресурсы, которые сильно различаются в разных организациях по структуре, количеству и качеству, существенно повышает шанс на создание уникальной и трудно копируемой стратегии.

Ресурсный подход, по мнению крупного исследователя менеджмента Р. М. Гранта, предполагает, что современная организация должна стремиться всесторонне познать самое себя, т.е. свои ресурсы и способности. Это познание и понимание должны, во-первых, помочь организации выбрать стратегию, которая максимально полно учитывает ее сильные стороны и опирается на них, и, во-вторых, вполне сознательно нацелиться на развитие, достройку своих сильных сторон, ресурсов и возможностей.

**Вопрос 3.34. А какое отношение все сказанное выше и ресурсный подход к стратегии в целом имеют к школе?**

– На наш взгляд, самое прямое и вот почему.

Во-первых, для школы как некоммерческой, неприбыльной организации не стоит вопрос о позиционировании в выгодной прибыльной отрасли. Центр внимания смещается на поиск преимуществ и источников успеха в своей собственной деятельности по инновационному развитию школы (которое ученые понимают, напомним, прежде всего как наращивание возможностей школы, ее потенциала – в отличие от стабильного функционирования, которое только использует возможности, созданные ранее).

Во-вторых, перед школами всегда была дилемма: добиваться прежде всего высоких результатов данного конкретного выпуска или наращивать свои возможности, ресурсную базу, потенциал таким образом, чтобы гарантировать успешность образования самых разных выпусков и выпускников школы на многие годы. Задавая на встречах с коллегами такой вопрос, автор обычно получал ответ в пользу второго варианта, т.е. руководители школ при понимании всей важности обеспечения качества образования «здесь и теперь» вполне отдают себе отчет в важности развития школы и ее мощи на долгосрочный период.

В-третьих, абсолютно разумная, вполне обоснованная и активно пропагандируемая нами ориентация школы на социальный заказ (т.е. внешние требования), безусловно, необходима, но и столь же безусловно – недостаточна для выбора стратегии жизнедеятельности школы.

Есть актуальные (и при этом изменчивые, часто внутреннее противоречивые) потребности учащихся и их родителей, общества, государства, работодателей, рынка труда. Но есть и не менее важные психолого-педагогические закономерности становления и развития личности школьника как субъекта разносторонней деятельности.

Школа служит не только конкретным детям и семьям, и даже не только государству, обществу и своему учредителю с его конкретными пожеланиями и требованиями. Школа находится на службе культуры и обязана гарантировать всем учащимся современный уровень качества образования, связанный не с субъективными пожеланиями и хотениями, а с выявленными наукой возрастными возможностями школьников – детей, подростков, юношей и девушек.

Растущая открытость и социальная отзывчивость школы не должна приводить к невниманию к решению ею главной профессиональной задачи – созданию в школе необходимых условий для формирования личности на основе образовательных моделей, опирающихся на современную науку.

Поэтому в школе помимо заданных выше двух вопросов – «чего хотят потребители?» и «что можем успешно делать мы?» – есть и третий вопрос – «что мы должны делать, чтобы соответствовать миссии школы по обеспечению развития личности?». Но очевидно, что успешное решение третьего вопроса не отрицает важности второго, а напротив – с необходимостью требует создания в каждой школе уникального стратегического потенциала именно на основе ее сложившихся сильных сторон.

В-четвертых, согласимся, что именно известные в течение длительного времени достижения и сильные внутренние стороны школы привлекают в нее новые контингенты учащихся – не столько выгодное и удобное положение или наличие на стороне школы особых симпатий учредителя, сколько прославленные учителя, способные прекрасно научить детей, спортивные достижения, победы в олимпиадах, профессионально поющий и гастролирующий по стране и миру школьный хор.

В-пятых, возможно не все согласятся с таким утверждением автора, но я полагаю и уверен, что российская школа как институт образования при всех своих трудностях и проблемах – это национальное культурное достояние нашей страны, достояние, требующее сохранения, воспроизводства и развития и, следовательно, развитие стратегического потенциала каждой нашей школы, его ресурсной базы является важнейшей задачей.

### **Вопрос 3.35. Что называется стратегическим потенциалом школы?**

– Взгляд стратегического управления на внутреннюю среду школы устремлен прежде всего на выявление и оценку тех возможностей, которыми располагает школа, чтобы достойно встретить сложные вызовы и растущие образовательные запросы своих многочисленных заказчиков в условиях сложного, неопределенного и конкурентного внешнего окружения и,

несмотря на возникающие трудности и препятствия, достойно реализовать свою миссию, социальные ожидания и добиться стратегического успеха.

Совокупность таких возможностей и называется стратегическим потенциалом школы.

### **Вопрос 3.36. Каковы слагаемые стратегического потенциала школы?**

– Для того чтобы анализировать и оценивать потенциал школы с позиций ресурсного подхода, необходимо для начала договориться о понимании основных составляющих этого потенциала.

Большинство авторов говорят о «конструкции» стратегического потенциала, состоящей из ресурсов организации и ее организационных способностей или компетентностей, причем эти составляющие находятся в тесной взаимосвязи и зависимости друг от друга.

Ресурсы организации (то, что она имеет, чем она располагает) и ее организационные способности (то, что она умеет хорошо и успешно делать) образуют главную основу построения стратегии современной ресурсно ориентированной организации.

О ресурсах школы в принципе можно говорить в разных значениях:

1) **ресурсы школы «на входе»** – все то, что необходимо школе для полноценного и эффективного развертывания процессов ее жизнедеятельности;

2) **ресурсы школы «на выходе»** – результаты жизнедеятельности школы, выступающие в качестве ресурса для личности (качество полученного в школе образования, социального опыта), общества, государства (приток активных, законопослушных образованных граждан), местного сообщества, рынка труда и т.п.;

3) **внутренние ресурсы школы в рамках процессов ее жизнедеятельности** – ресурсы школы в первом значении, но не просто пришедшие в школу, а модифицированные с учетом задач и ситуации в школе и вплетенные, интегрированные в структуру этих процессов и внутреннюю среду школы, важнейшие характеристики школьной среды, опыта школы, ее организационной культуры – важнейшая часть возможностей школы, ее *стратегического потенциала*.

Ресурсы школы во втором и третьем значениях дают основания для выделения ряда школ в качестве ресурсных центров, оказывающих помощь другим образовательным учреждениям.

Здесь для нас особо важны ресурсы (активы) школы в третьем значении.

*Организационные ресурсы* (активы) принято делить на три группы:

- 1) материальные ресурсы;
- 2) нематериальные ресурсы;
- 3) человеческие ресурсы.

При этом многие авторы, пишущие о ресурсах современных организаций, обычно подчеркивают, что по традиции организации очень внимательны к своим материальным активам и хорошо их знают, а внимание к

нематериальным активам и человеческим ресурсам существенно меньше, хотя именно эти составляющие ресурсов сегодня оказываются наиболее значимыми и решающими в достижении стратегического успеха.

К *материальным ресурсам школы* можно отнести прежде всего ее здание с соответствующими помещениями, аудиторным фондом, коммуникациями, оборудованием, а также финансовые средства, оказывающиеся в распоряжении школы (при этом автономные учреждения по закону обладают большими возможностями в распоряжении своими финансами по сравнению с бюджетными).

Наличие, разнообразие, богатство и современное качество таких ресурсов не всегда зависят от усилий самой школы, но в последние годы в рамках приоритетного национального проекта «Образование» лучшие школы, ставшие победителями в конкурсном отборе в своих регионах, сумели существенно обогатить свою ресурсную базу.

Комплексные проекты модернизации образования, реализованные в 31 субъекте РФ в 2007–2009 гг., позволили сделать заметный рывок вперед в создании современных условий образования школьников (фактически это главный показатель проекта в целом), уже не 20–30, а 70 и более процентов школьников в лучших в плане развития общего образования регионах учатся сегодня в современных условиях.

В то же время задача создания современной школьной среды, школьных зданий стала одним из главных приоритетов новой национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», осознана недопустимость сохранения в системе ветхих во всех отношениях школ.

Важно не только то, что общество и государство стали лучше понимать важность наращивания и осовременивания материальных активов школ, но и то, что школы получают возможность наращивать эти активы за счет собственных усилий, заботиться о росте своей инвестиционной привлекательности.

К *нематериальным ресурсам школы* можно отнести реализуемые ею образовательные идеи, концепции, программы и технологии, задающие основы образовательных моделей, реализуемых школой, стандартные правила и процедуры, а также уникальный организационный контекст – традиции, уклад жизни школы, социально-психологический климат, отношения в коллективе, система ценностей, организационная культура школы, имидж школы, ее репутация в социуме, у заинтересованных сторон.

В образовании не решены вопросы, связанные с правовой защитой интеллектуальной собственности, авторских прав. Однако это не делает технологии, методы, приемы, используемые в школах и часто являющиеся уникальными ноу-хау, менее ценными и значимыми.

А перечисленные нами в конце списка средовые факторы для школы намного важнее, чем для большинства других организаций: ведь все они не только влияют на взрослых – работников школы, но и оказывают пря-

мое, непосредственное и, что особенно важно – повседневное и незаметное (без указующего «дидактического перста») образовательное влияние и воздействие на школьников, образующихся, развивающихся, социализирующихся в школьной среде.

**Человеческие ресурсы школы** – это не столько и не столько некий конкретный набор педагогических, руководящих и других работников, а также (еще одна особенность школы как уникальной организации) других участников образовательного процесса – родителей, самих школьников. Прежде всего это их конкретный потенциал, выражающийся в знаниях, опыте, компетентностях, способностях. Наиболее ценны такие ресурсы, которые не просто являются достоянием каждого педагога, родителя или ребенка, а применяются коллективно, в совместной деятельности.

Ресурсы школы – богатые, разнообразные, современные – необходимы и важны, но сами по себе они еще не являются достаточной основой для успешной стратегии. Для того чтобы школа работала успешно, все имеющиеся ресурсы должны работать, причем согласованно и с полной отдачей.

Решающие для стратегического успеха специфические способности организации, например школы, осуществлять на базе использования имеющихся ресурсов эффективную и результативную деятельность, называются *организационными способностями или компетентностями*. Так что компетентностный подход, ориентирующий школу на ключевые компетентности школьников (а не на знания) как главный результат образования, имеет и другую сферу применения – сферу стратегического менеджмента школы.

**Вопрос 3.37.** Какие организационные способности школы наиболее важны? Что понимается под ключевыми компетентностями школы? Каково их значение для стратегического управления школой?

– Для стратегического управления с его ориентацией на успех наиболее важны те организационные способности школы, которые при прочих равных условиях могут обеспечить школе основы успеха, конкурентные преимущества. Такие способности с 1990-х гг., когда были опубликованы работы Г. Хэмела и К. К. Прахалада, называют *ключевыми (ядерными, корневыми, стержневыми) компетентностями*. При этом предполагается, что успех приходит прежде всего тогда, когда ключевые компетентности, присущие школе, оказываются одновременно *уникальными эксклюзивными, недоступными для ее конкурентов*.

Важнейшими источниками уникальности ресурсов являются такие факторы, как: трудновоспроизводимость, длительность использования, превосходство ресурса, устойчивость к нейтрализации конкурентами его полезных свойств.

Нетрудно видеть, что эти черты наиболее сильно присущи нематериальным и человеческим ресурсам, являющимся главными для школы.

Из чего складываются организационные способности школ и почему одни школы обладают компетентностью в обучении, воспитании, оздоров-

лении школьников, работе с кадрами, установлении внешних связей, в управлении, а другие нет?

Организационные способности организации как целого – результат синтеза всех ее ресурсов и частных способностей, компетентностей всех ее участников. Одно дело – иметь в школе ряд талантливых учителей-одиночек, совсем другое – сильную команду педагогов.

Организационные способности школы высоки тогда, когда становится привычкой, традицией нормой жизни, даже рутиной высокорезультативная совместная работа людей, использующих передовые образовательные технологии, опирающаяся на развитую образовательную среду школы, уклад жизни.

Организационные способности и компетентности школы, по мнению автора, имеют сложную иерархическую структуру.

**Общая компетентность, или макрокомпетентность, школы** – компетентность в области предоставления высококачественных образовательных услуг, обеспечивающих гарантированно высокий уровень качества образования на выходе из школы.

Такая общая компетентность складывается:

- из компетентностей ступеней школы, т.е. компетентностей в области начального, основного и среднего (полного) общего образования;
- из более частных компетентностей по отдельным составляющим результатов образования, в создании наиболее значимых свойств и качественных характеристик школы (школа умеет развивать ключевые компетентности учащихся, школа сильна в оздоровлении школьников, школа способна развивать творчество детей, школа компетентна в области безопасности, школа – компетентный партнер местного сообщества и вносит вклад в его развитие);
- из компетентностей по циклам предметов и отдельным предметам (школа лучше других умеет учить математике).

Важны и компетентности школы по другим функциональным составляющим ее жизнедеятельности – общие и частные способности в области разработки программно-методических ресурсов, профессионального развития кадров, укрепления финансовой и материально-технической базы школы и улучшения ее использования, компетентность в области внешних коммуникаций и внутреннего информационного обеспечения, компетентность в сфере экспериментальной и инновационной деятельности, и конечно же – компетентность в сфере менеджмента.

Выделение общих, интегральных способностей школы и их более частных источников и составляющих важно для того, чтобы перейти от эксплуатации имеющихся способностей – к управлению их созданием и выращиванием. Побеждает та школа, которая быстрее и глубже понимает механизмы и причины превращения частных и локальных способностей, имеющихся и проявляющихся периодически в различных частях школы, – в интегральные ключевые компетентности школы в целом, проявляющиеся постоянно и системно.

Стратегии жизнедеятельности школы как бы высвечивают и актуализируют те важнейшие компетентности школы, на которые может опереться их эффективная реализация.

**Вопрос 3.38.** Какие особенности школы значимы для понимания особенностей систем внутришкольного управления?

– Наряду со свойствами, объединяющими их со всеми системами управления в социальных организациях, системы управления образовательными учреждениями не могут не иметь особых, отличительных свойств, связанных прежде всего с особенностями школ как объекта управления, особенностями их миссии, решаемых задач, особенностями среды и связей с этой средой, традициями управления в образовании и т.п.

Среди таких особенностей школы (причем не только российской школы, и не только в современную эпоху, хотя мы в большей мере имеем в виду современные нам отечественные образовательные организации):

- «безраздельное господство» человеческого фактора – люди – и главный ресурс, и главный субъект деятельности, и при всей своей субъектности – главный объект управления, и (как образованные выпускники) главный продукт работы школы – все остальные ресурсы и работа с ними при всей ее важности носят относительно подчиненный характер;

- детская среда, взросло-детский характер коллектива и роль школьников одновременно как главных клиентов и как полноценных и равноправных членов сообщества;

- не до конца рыночный характер природы школы и ее жизнедеятельности, даже при неизбежной включенности ее в систему рыночных отношений (данная особенность отнюдь не является недостатком школы или признаком ее ущербности на фоне рыночных, коммерческих структур – с моральной точки зрения это скорее может быть преимуществом, хотя и создает для школ много проблем, особенно в момент становления рыночной экономики);

- отсутствие специфических объективных и быстродействующих рыночных индикаторов успеха, стимулов, рычагов, механизмов (так, если рыночные структуры не развиваются, то они в условиях конкуренции обязательно потерпят неудачу, а у школ такой явной и простой связи между инновациями и выживанием не просматривается, поэтому осуществление нововведений требует иной, более серьезной мотивации);

- наличие особенно широкого множества клиентов и заказчиков (так как сфера образования действительно касается всех) с противоречивыми и не всегда ясными требованиями к школе, образованию и ожиданиями от них;

- особая сложность точного и удовлетворяющего всех заказчиков целеполагания (в том числе вследствие сложности выбора тех групп клиентов, чьи потребности должны считаться первоочередными: личность? Семья? Общество? Государство?);

- относительно слабые возможности формализации работы, использования строгих объективных количественных оценок ее результативности (нередко выясняется, что чем более какие-то результаты работы школы поддаются оценке, тем менее они оказываются значимы в реальном развитии личности);

- относительно небольшие масштабы организации (даже в очень крупных школах редко бывает свыше двух тысяч учащихся);

- сильная (как у всех бюджетных организаций) зависимость от внешней среды и сравнительно ограниченные возможности влияния на среду;

- невозможность (из-за сложностей измерения и оценки трудового вклада каждого работника, подразделений и подсистем школы в общие результаты) установления рациональной зависимости между качеством и интенсивностью работы и уровнем ее оплаты;

- традиции оценивать работу школы по показателям результатов образовательного процесса (без оценки параметров состояния школы как организации), вклад в которые вносят прежде всего педагоги и учащиеся и лишь опосредованно – обеспечивающие службы и системы управления;

- невозможность развития организации методом наращивания объемов выпускаемой продукции, необходимости качественного характера изменений (стратегия развития вместо стратегии экстенсивного роста);

- ограниченные возможности или полная невозможность смены «рыночной ниши» или отрасли – в отличие от многих производственных компаний, которые могут переносить производство из одной отрасли промышленности в другую, осуществлять многоотраслевую диверсификацию своей деятельности, школа всегда или занимается образовательной деятельностью или перестает быть школой;

- привязанность «производства» к определенной территории<sup>1</sup>;

- высокий уровень специализации и профессиональной подготовки основного (педагогического) персонала при традиционно меньшем уровне специализации и профессионализма в обеспечивающей и управленческой деятельности;

- невысокий при традиционной классно-предметно-урочной организации образования уровень кооперации педагогов, что требует от системы управления особых усилий по координации и интеграции педагогических коллективов;

- особенно высокая социальная ответственность и т.д.

**Вопрос 3.39.** Какие специфические характеристики систем внутришкольного управления вытекают из указанных выше особенностей школы?

– К таким свойствам, в частности, относятся:

- ◆ **Традиционно небольшая численность администрации, аппарата управления.** Только в самое последнее время и только в крупных школах

---

<sup>1</sup> Эта позиция становится менее жесткой с распространением дистанционного образования.

повышенного типа или с вариативным образованием и наличием множества моделей и образовательных потоков учащихся стали создаваться дополнительные должностные посты для управляющих, но и это в условиях кризиса в нашей стране сопровождается весьма сдержанным отношением финансовых органов. Эта особенность на фоне реального объективного усложнения управленческих усилий и роста их объема чревата либо все большей перегрузкой отдельных менеджеров, либо поисками путей привлечения к управлению школой «рядовых» членов коллектива, развитию общественной составляющей во внутришкольном управлении, выбору стратегического управления как главного подхода, спасающего от погрешности в текучку.

♦ **Относительно слабая специализация и профессионализация управленческих функций.** Малое количество управленцев в сочетании с распространенностью модели руководителя школы как «главного учителя» и недооценкой роли и возможностей управления в школе приводят к тому, что вопрос о необходимости специализации и профессионализации ставится в школе значительно позже и не так активно и основательно, как в более крупных организациях. В ряде случаев, прежде всего в области работы с ресурсами, необходимыми для школы, субъекты управления одновременно выступают и в качестве основных исполнителей (что порой затушевывает различия управления и ресурсообеспечивающей деятельности). Что касается специальной профессиональной подготовки руководителей школ как менеджеров, то она в нашей стране началась сравнительно недавно, и ее настоятельная необходимость осознана до сих пор не в полной мере.

♦ **Сильное «пересечение» между управленческой и основной (для школы – педагогической, образовательной) деятельностью.** Особенно высокие требования к поведению руководителя как носителя и организационно-управленческого и воспитательного начала, необходимость взаимодействия с детской средой. Педагогический аспект есть в работе менеджеров в любых организациях, но в школе он, естественно, приобретает особое значение. Названные особенности систем внутришкольного управления и их работы порой приводят к некоторым преувеличениям и методологическим неточностям, например, к отождествлению управленческой и педагогической деятельности, растворению управления в педагогике, неумению увидеть различия между работой руководителя и учителя и т.п.

♦ **Публичность, контактность управления, непосредственность работы управляющих с персоналом и учащимися.** Системы внутришкольного управления работают в теснейшем взаимодействии со своими школьными коллективами, в них нет той коммуникативной дистанции, которая характерна для систем управления в крупных корпорациях, где существует множество иерархических уровней и должностей клерков, технических исполнителей, работающих скорее с бумагами, чем с людьми. Отсюда вытекает особая роль прямого управленческого общения, а также

поведенческих проявлений представителей системы управления, их особенно заметный вклад в жизнь и судьбу школьной организации. Эта черта роднит систему управления школами с системами управления в других творческих (например, театральных) коллективах.

♦ **Традиционно относительно низкий уровень документированности текущей деятельности.** В школах по сравнению с крупными бизнес-организациями слабее развито использование внутренних письменных инструкций для персонала (методические инструкции делаются чаще на уровне более высоком, чем отдельная школа и за ее пределами), документирование текущей работы, технологических процессов (включая управленческие), принимаемых решений. Очень сильно развиты и значимы неформальные отношения, когда исполнение каких-то обязанностей далеко не всегда связано с тем, что они официально предписаны. В итоге школа оставляет порой не очень много следов управленческой активности в виде документов. Это имеет определенное идеологическое оправдание в том, что «для школы более важна суть педагогической практики, а не ведение бюрократических бумаг», что «здесь все друг друга знают и понимают с полуслова» и т.п. Тем не менее ясно, что без необходимого минимума грамотно подготовленной и используемой организационной и управленческой документации, рационального документооборота и делопроизводства школа успешно функционировать не может.

♦ **Трудность выявления вклада системы управления в общие результаты жизнедеятельности школы.** По сравнению с производственными организациями (где есть множество объективных показателей оценки работы, причем показателей, связываемых именно с усилиями управляющих, а не рядовых работников) в школе большинство важных результатов могут быть отнесены «на счет» как управленцев, так и педагогов.

♦ **Относительная ограниченность финансовых и материальных рычагов управления, возможностей стимулирования персонала.** Школьные системы управления и их субъекты, вполне понимая значимость экономических рычагов и методов управления, имеют, как правило, очень небольшой маневр в привлечении и использовании дополнительных к бюджету средств, что соответственно сужает общие возможности развития ресурсной базы школы.

Рассмотренные особенности систем внутришкольного управления показывают, что использование (и особенно прямой перенос) при их анализе и оценке методов, предлагаемых для других отраслей и видов социальных организаций, достаточно проблематично и, по крайней мере, требует обязательного учета этих особенностей.

**Вопрос 3.40. А в чем состоят особенности принятия управленческих решений в школе?**

– Управленческие решения в школе обладают всеми свойствами управленческих решений вообще, что позволяет активно использовать общие

подходы к подготовке и принятию решений, созданные в общем менеджменте организаций в решении задач внутришкольного управления. В то же время у внутришкольных управленческих решений есть и определенная специфика.

**В содержательном плане** управленческие решения, принимаемые субъектами школьного менеджмента, отличаются от решений управляющих в других областях или на других иерархических уровнях системы образования в силу того, что школа – весьма специфичный объект управления и нуждается в решениях, точно отражающих эту специфику, т.е. прежде всего в образовательно, психолого-педагогически ориентированных решениях.

С учетом относительно малой, хотя и возрастающей роли технических устройств и оборудования в жизнедеятельности школы и явного господства человеческого фактора можно утверждать, что *спецификой управленческих решений в школе является их ярко выраженная ориентация на человека и его духовное развитие при относительно малой роли манипулирования техникой*. Поэтому, например, военных в академиях и институтах учат принятию решений на различных моделях-симуляторах типа известных многим «ящиков с песком», отображающих с помощью окрашенного песка, фигурок людей и машин условную местность, расположение наших войск и «противника», боевой техники и т.п. А в условиях школы, к сожалению, такие простые и полезные варианты тренинга ЛПР применить очень трудно, так как на «ящике с песком» трудно смоделировать образовательную деятельность (что, разумеется, не означает полного отсутствия действенных методов повышения эффективности принятия решений в управлении школой, о которых речь пойдет далее).

**В плане социальной значимости и ответственности** управленческие решения, принимаемые в школе, вне всякого сомнения, отличаются высокой мерой важности и ответственности, так как от них зависит качество образования и качество школьной жизни подрастающих поколений. В то же время руководители школы, к счастью, редко оказываются в ситуациях, когда от их управленческого решения напрямую зависит жизнь людей, что характерно, например, для офицеров в боевых условиях, пожарных, спасателей, милиционеров и других профессиях особого риска.

**В организационном плане** специфика школьных управленческих решений связана с тем, что школа, хотя и объявлена относительно автономной структурой, является объектом управления не только со стороны внутренних субъектов – участников образовательного процесса, но и со стороны высших органов управления – муниципальных, региональных и федеральных, и в качестве учреждения во многих отношениях управляется решениями учредителя.

С этим связаны большие и в буквальном смысле **необходимые** («нельзя обойти») предзаданные рамки, ограничивающие компетенцию

внутришкольного менеджмента (стандарты, типовые положения и программы). Соответственно школы, не перешедшие на самостоятельное хозяйствование, имеют меньше ступеней свободы по сравнению с экономически самостоятельными учреждениями.

**В результативном плане** школьные управленческие решения имеют различные эффекты и последствия – образовательные, социальные, экономические, но при этом их конкретный экономический эффект определить достаточно сложно, что, с одной стороны, затрудняет обратную связь и количественную оценку эффективности решений, а с другой – нередко ведет к недооценке экономических последствий решений и к отсутствию их учета в ходе выбора альтернативных вариантов решения. При этом многие итоги жизнедеятельности школы и принятых в ней управленческих решений обладают значительным эффектом последствия и значимо проявляются в отсроченной перспективе.

**В плане процедур подготовки решения** можно сказать, что для школы как относительно небольшой организации не характерно наличие специализированного аппарата управления, который специально готовит проекты управленческих решений, которые впоследствии утверждает ответственный и уполномоченный субъект – ЛПР (хотя в ряде случаев проекты решений, подписываемых директором школы, готовят его заместители или руководители школьных подразделений). Соответственно в школе отсутствует жесткое разделение труда между теми, кто готовит решение, и теми, кто его принимает. Это делают нередко одни и те же лица. Такое положение дел имеет как позитивные стороны, поскольку уменьшает вероятность бюрократизации управления, так и свои недостатки, проявляющиеся в недооценке предварительной подготовки решения, пренебрежении к документированию решений, низкой культуре оформления документации, что чревато серьезными негативными последствиями.

**В плане реализации решений** специфика школы связана с небольшим по численности административно-управленческим персоналом, отсутствием большой властной дистанции между управляющими и исполнителями, а в последние годы и с развитием партисипативного управления, при котором к принятию и реализации решений привлекаются «рядовые» сотрудники, учителя, а также учащиеся, родители, представители общественности. Это означает, что далеко не всегда легко различить «авторов» решений и их «исполнителей», нередко эти роли выполняют одни и те же люди.

**Вопрос 3.41.** Особенности внутришкольного управления в целом понятны. А каковы особенности стратегического управления школой по сравнению с таковым же в других организациях?

– Особенности стратегического управления в школе – совокупность черт, отличающих стратегическое управление в школе от аналогичного управления другими организациями. Особенности стратегического управления в школе во многом связаны со спецификой самой школы как объекта стратегического управления (табл. 3.3).

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ,  
СВЯЗАННЫЕ С ЕЕ СПЕЦИФИКОЙ КАК ОБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ**

Проявление специфики школы	Влияние на специфику стратегического управления школой
Школа – не <i>коммерческая</i> организация	Сильные отличия в целях стратегического управления школой по сравнению с бизнесом, где главное – прибыль для акционеров и рост стоимости (капитализации) фирмы
Школа по своей организационно-правовой форме, как правило, <i>учреждение</i> (казенное – КУ, автономное – АУ или бюджетное – БУ), что по сравнению с другими организационно-правовыми формами организаций делает ее по определению сильнее зависимой от учредителя, т.е. ограниченно автономной	Школа (не считая НОУ) создается учредителем (преимущественно муниципальные или государственные органы), а не группой инициативных инноваторов. Меньшая степень свободы в принятии стратегических решений, много внешних стратегических решений, которые выше компетенции школы и создают для нее ограничения
Школа <i>не экономическая</i> организация, ее участие в рыночных отношениях носит ограниченный характер	Трудности точной количественной рыночной оценки результатов стратегического управления школой Реализация стратегического управления школой даже при успехе не влечет за собой сильных бонусов-мотиваторов для персонала. Отсроченная обратная связь. Слабость рыночной оценки. Отсутствие механизмов расчета издержек от неэффективного менеджмента. Отсутствие полномасштабной конкурентной среды. Отсутствие видимой опасности банкротства, закрытия, ликвидации. Возможность длительной относительно безнаказанной неэффективности в работе. Неразвитость системы рекламаций на низкое качество продукции
Школа сосредоточена на создании прежде всего <i>внутренних условий жизнедеятельности, внутренней среды и уклада жизни</i> , успешность на внешней арене обеспечивается не только и не столько активными усилиями во внешкольном пространстве, сколько успехами внутренних процессов жизнедеятельности	Сравнительно меньшая (и часто недостаточная) активность школы на внешней стратегической арене

Проявление специфики школы	Влияние на специфику стратегического управления школой
<i>Школа, как правило, не очень большая организация, с малой численностью менеджмента и не очень разветвленной иерархией власти</i>	Отсутствие освобожденных звеньев, занятых только стратегиями. Снижение присущего крупным организациям риска сильных искажений информации при движении стратегических решений сверху вниз. Возможность широкого участия членов сообщества в выработке и реализации стратегий
<i>У школы множество заинтересованных сторон, групп, стейкхолдеров с разными интересами и ожиданиями</i>	Приходится учитывать множество противоречивых, разнонаправленных вызовов и заказов, большинство из которых не подкреплены ресурсной поддержкой
<i>Школа сильнее зависит от окружения, чем окружение зависит от нее</i>	Сужены возможности использования агрессивных, нахрапистых стратегий, диктующих среде, социуму свои условия
<i>Школа не имеет избыточного финансирования (бюджета)</i>	Школа ограничена в возможностях привлечения внешних консультантов по стратегическому управлению школой
<i>В штате школы сравнительно немного или пока совсем нет дипломированных менеджеров, обученных стратегическому менеджменту</i>	Риск потенциально невысокого уровня профессионализма и стратегических компетентностей управленческого персонала
<i>Школы особым образом конкурируют между собой; победа одной школы в каких-то вопросах не всегда означает поражение другой</i>	В стратегическом управлении школой нет сильной конкурентной доминанты. Проигрывающие в конкурентной борьбе не терпят банкротства и не изгоняются с рынка. Актуальны кооперативные, сотрудничающие стратегии
<i>Школа – однопрофильная (моноотраслевая) организация</i>	Нет ситуации выбора областей-отраслей функционирования и оперирования – «один бизнес» (одна отрасль); диверсификация возможна только в плане роста номенклатуры образовательных и иных услуг
<i>Школа как организация имеет ограниченную мобильность, привязана к месту своего нахождения</i>	Нет (за исключением отдельных новостроек, создаваемых с учетом обстоятельств места) ситуации свободного выбора места размещения
<i>Особая роль нематериальных активов и человеческих ресурсов</i>	Главная роль человеческого фактора и знаний, образовательных технологий
<i>Относительно небольшие размеры, плоская организационная структура управления, относительно невысокая</i>	Возможность широкого вовлечения исполнителей в принятие стратегических решений, естественность партисипа-

Проявление специфики школы	Влияние на специфику стратегического управления школой
<i>дистанция между менеджментом и исполнителями</i>	пативного характера стратегического управления
Школа – <i>предприятие духовного производства</i> . Ценности, уклад жизни и организационная культура – <i>непосредственная составная часть операционной системы школы</i> , оказывающая на образование учащихся влияние, сопоставимое по значимости с организованным образовательным процессом	Особые требования к взаимосоответствию стратегии и организационной культуры. В противном случае стратегические инициативы обречены на провал с негативными образовательно-воспитательными последствиями
<i>Творческий характер основного процесса</i> , отсутствие возможностей его полной автоматизации, высокие потребности в согласовании действий квалифицированных и пользующихся правами на выбор методов своей работы индивидуальных исполнителей	Невозможность встраивания и навязывания неких готовых стратегий в образовательный процесс сверху, «минуя голову учителя» (К. Д. Ушинский), актуализирующая необходимость обсуждения и согласования в сообществе стратегических решений
Наличие <i>традиций совместной, коллективной интеллектуальной работы</i>	Дополнительные шансы для превращения в обучающуюся организацию, активно научающуюся стратегическому управлению и образу действия
<i>Детско-взрослый характер школьного сообщества</i>	Клиенты (обучающиеся) активно участвуют в создании продукции – образовательных услуг и являются полноправными членами школьного сообщества
<i>Длительность цикла подготовки «основного выходного продукта» – выпускника школы</i>	Необходимость сохранения преемственности образовательных моделей, недопущения прерывания образовательных траекторий учащихся в условиях постоянных изменений содержания и технологий образования

**Вопрос 3.42. Какой уровень понимания субъектами школы как объекта управления релевантен успешному стратегическому управлению?**

– Такой уровень, на наш взгляд, должен как минимум обеспечивать понимание состава и структуры (статики) школы, понимание связей и механизмов (динамики школы как открытой системы) с выделением важнейших переменных и связей между ними, что позволит сознательно управлять ими.

## Глава 4

# ПРОЦЕСС, РЕЗУЛЬТАТЫ И КАЧЕСТВО СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ

Изучение материала главы призвано сформировать у читателей представления о характере и логической структуре процесса стратегического управления, его составляющих, этапах, шагах, а также о результатах и качестве, путях обеспечения желаемого качества. Более подробное раскрытие содержания выделяемых здесь этапов процесса стратегического управления будет представлено в главах 6–11 настоящего пособия.

### **Вопрос 4.1. Можно ли рассмотреть процесс стратегического управления школой как открытую систему?**

– Разумеется, это не только можно (так как через призму модели открытых систем можно рассмотреть любые процессы, имеющие некое внешнее окружение, входы, процедуры преобразования, их внутренний ситуационный фон и выходы), но и весьма полезно для лучшего понимания этого процесса.

*Внешней средой*, ареной стратегического процесса является внешняя среда школы, ее сложный мир, которому школу предлагает свои полезные вклады, в котором осуществляются процессы конкуренции и кооперации, а его *внутренней средой*, ареной в школе является школа как объект стратегического управления.

*На «входах»* стратегического процесса оказываются важнейшие социально значимые требования к школе, ее качеству, качеству образования, качеству жизни, результатам ее жизнедеятельности и производные от них или связанные с ними требования к управлению (что должно быть достигнуто?) и ресурсы – концептуальные, информационные, кадровые, нормативно-правовые и документационные, материальные, финансовые и др., необходимые для достижения соответствия стратегического процесса предъявляемым к нему требованиям (что дано, что имеется для обеспечения требуемых достижений?).

*В середине открытой системы* (логический блок открытой системы «процессы преобразования») располагается собственно процесс стратегического управления, образующие его этапы, шаги, процедуры.

В качестве *«выходов»* стратегического процесса могут рассматриваться его запланированные и побочные продукты, результаты, эффекты, последствия, проявляющиеся как в школе, так и за ее пределами.

Более подробное раскрытие этих составляющих предлагается в ответах на последующие вопросы этой главы.

В качестве открытых систем с пониманием их «входов – процессов – выходов» полезно рассматривать и составляющие – этапы, подпроцессы процесса стратегического управления школой.

**Вопрос 4.2.** Как известно, в рамках функционального, или процессного, подхода к управлению как процессу выполнения управленческих действий и функций выделяют четыре базовых действия – планирование, организацию, руководство и контроль. Верно ли, что при стратегическом управлении все эти действия сохраняются, но только перед их названием ставится слово «стратегическое (-ая, ий)»?

– То, что при стратегическом управлении все указанные действия сохраняются – это абсолютно верно. Однако при выделении логики стратегического управления все «вращается» вокруг разработки и реализации стратегий жизнедеятельности, поэтому в научных текстах состав компонентов и этапов стратегического управления выглядит несколько иначе.

Для более глубокого ответа на этот вопрос важно ввести представление о двух контурах стратегического управления – *контуре исполнения* основных этапов процесса стратегического менеджмента и *контуре управленческого сопровождения* такого исполнения со стороны управляющей системы школы.

На «втором контуре» планирование предполагает планирование всего стратегического процесса, организация – создание стратегических команд, органов стратегического управления, организацию их деятельности, руководство – осуществление стратегического лидерства, мотивацию, стимулирование и обучение членов школьного сообщества, вовлекаемых в стратегическое управление, контроль – отслеживание всего стратегического процесса в плане соотношения его хода с поставленными целями, внесение коррективов.

*Стратегическое планирование* при этом выделяется абсолютно четко, включая в себя вопросы стратегического анализа и прогнозирования, выбора стратегических оснований жизнедеятельности школы, постановку стратегических целей, выработку стратегий жизнедеятельности школы и их интеграцию в стратегические планы.

Далее следует важнейший компонент стратегического управления – реализация стратегий, а затем мониторинг, анализ и оценка их реализации и при необходимости пересмотр и коррекция как подходов к реализации стратегии, так и самих стратегий.

И если завершающая стадия более или менее точно может быть идентифицирована со «стратегическим контролем», то место «стратегической организации» и «стратегического руководства» не столь очевидно. В какой-то мере можно говорить о том, что организация, организаторская работа связана с перестройкой в ходе реализации стратегий организационной структуры, а руководство – с аналогичной перестройкой в организационной культуре и укладе жизни школы, в мотивации персонала школы, с осуществлением стратегического лидерства.

Резюмируя сказанное, отметим еще раз, что базовые управленческие действия: планирование, организация, руководство и контроль – сохраняются и в рамках процесса стратегического управления школой, но доминирующей логикой этого процесса является *логика порождения и выполнения стратегий*.

**Вопрос 4.3. Можно ли выделить стратегические аспекты в рамках всех обозначенных базовых управленческих действий?**

– Данный вопрос не имеет прямого отношения к общей логике стратегического процесса, но, несомненно, заслуживает ответа.

Наш ответ на этот вопрос – утвердительный. В рамках всех обозначенных базовых управленческих действий можно выделить стратегические аспекты или уровни.

**Стратегический аспект действия планирования** проявляется собственно в стратегическом планировании, по отношению к которому все иные уровни планирования могут рассматриваться как суб(под)стратегические.

**Стратегический аспект действия организации** проявляется в создании и изменении организационной структуры, организационного порядка, организационных механизмов жизнедеятельности школы, т.е. построения школы как особой социальной организации. Соответственно конкретные административные действия системы управления, опирающиеся на созданную организационную упорядоченность, выходят за рамки стратегического аспекта этого действия.

**Стратегический аспект действия руководства** связан с ориентацией членов школьного сообщества на принципиальные модели организационного поведения через создание механизмов мотивации, стимулирования, обучения и т.п. Вне этих рамок остается повседневная работа руководителя и лидера с коллективом, реализующая базовые рамочные модели.

**Стратегический аспект действия контроля** связан с определением главных целей, объектов, предметов и видов контроля, его ключевых методов, главных стандартов, с которыми будут сравниваться наблюдаемые объекты для принятия решения о необходимости или ненужности корректирующих, регулирующих действий менеджмента.

Применительно к метауправлению, т.е. управлению системой управления школой, стратегический аспект проявится в проблематизации основной действующей системы, проектировании и создании новой. Повседневная эксплуатация созданной системы и ее частичные улучшения – за рамками стратегического аспекта.

**Вопрос 4.4. Можно ли сформулировать некие обобщенные требования к описанию логики стратегического управления школой?**

– Если мы будем понимать, что возможны разные варианты трактовки этой логики и не станем ожидать и требовать указания единственно правиль-

ного варианта перечня слагаемых такого управления, а пойдем более гибким и обобщенным путем, то такое описание, на наш взгляд, должно обеспечить:

1) полноту рассмотрения всего содержания деятельности по стратегическому управлению школой;

2) достаточную степень подробности выделения основных этапов и шагов;

3) логичность построения связей между элементами.

Из первого требования вытекает для нас весьма важный вывод: для полноты картины необходимо описать не только собственно деятельность и логику деятельности по стратегическому управлению школой, когда кто-то создает и реализует стратегические планы школы (первый и основной контур), но и *метадеятельность* – деятельность по управлению этой деятельностью со стороны системы стратегического управления школой, а в том, что эта деятельность требует организации и управления, мы не сомневаемся (второй контур описания), а также и деятельность по созданию этой системы (третий контур). Даже если участниками всех трех контуров деятельности оказываются нередко одни и те же лица, это не повод для отказа от рассмотрения всех этих контуров с их специфическими задачами, содержанием, технологиями.

Соответственно, в рамках нашего пособия в описание стратегического управления школой должны войти все три обозначенных деятельностных контура:

1) построение системы стратегического управления школой с выходом на ее создание с заданными свойствами и качествами;

2) организация ее деятельности с выходом на обеспечение качественных стратегических планов и их результативной реализации;

3) собственно процесс стратегического управления школой как процесс взаимодействия управляющей системы и объекта управления с выходом на достижение основных результатов стратегического управления на уровне школы и итогов ее жизнедеятельности, достижение стратегического успеха школы.

**Вопрос 4.5. Какие существуют подходы к пониманию процесса стратегического управления? Из каких этапов и шагов складывается стратегическое управление?**

– Работы по стратегическому менеджменту организаций предлагают разные, хотя и не взаимоисключающие версии логики стратегического процесса.

Пожалуй, самая лаконичная версия логики процесса стратегического управления включает в себя всего три составляющих:

1) стратегическое планирование, разработка стратегий и стратегических планов;

2) реализация стратегий и стратегических планов;

3) контроль и оценка выполнения стратегий и стратегических планов.

Одним из распространенных различий в предлагаемых моделях процесса является наличие или отсутствие обозначения в качестве одного из этапов процесса стратегического анализа.

Так, по О. С. Виханскому, стратегический процесс включает в себя пять стадий:

- 1) анализ среды;
- 2) определение миссии и целей;
- 3) выбор стратегии;
- 4) выполнение стратегии;
- 5) оценка и контроль выполнения<sup>1</sup>.

Авторы популярного учебника по менеджменту, Стивен П. Роббинс и Мэри Коултер<sup>2</sup> выделяют в этом процессе восемь этапов:

- 1) определение текущей миссии, целей и стратегий организации;
- 2) анализ внешней среды;
- 3) определение благоприятных возможностей и угроз;
- 4) анализ ресурсов организации;
- 5) определение преимуществ и недостатков организации;
- 6) формулирование стратегий;
- 7) реализация стратегий;
- 8) оценка результатов.

А. А. Томпсон и А. Дж. Стрикленд называют пять стадий процесса стратегического управления (рис. 4.1), но в несколько ином составе:

- 1) формирование стратегического видения и миссии;
- 2) постановка целей;
- 3) разработка стратегии;
- 4) реализация стратегии;

5) оценка результатов и корректировка стратегического видения, глобальных целей, стратегии и ее реализации с учетом приобретенного опыта, изменившихся условий, появления новых идей и возможностей<sup>3</sup>.

Как можно заметить, авторы этого наиболее популярного американского учебника по стратегическому менеджменту выводят стратегический анализ из состава важнейших этапов-задач стратегического менеджмента, включая его во внутреннюю логику выделенных составляющих стратегического процесса.

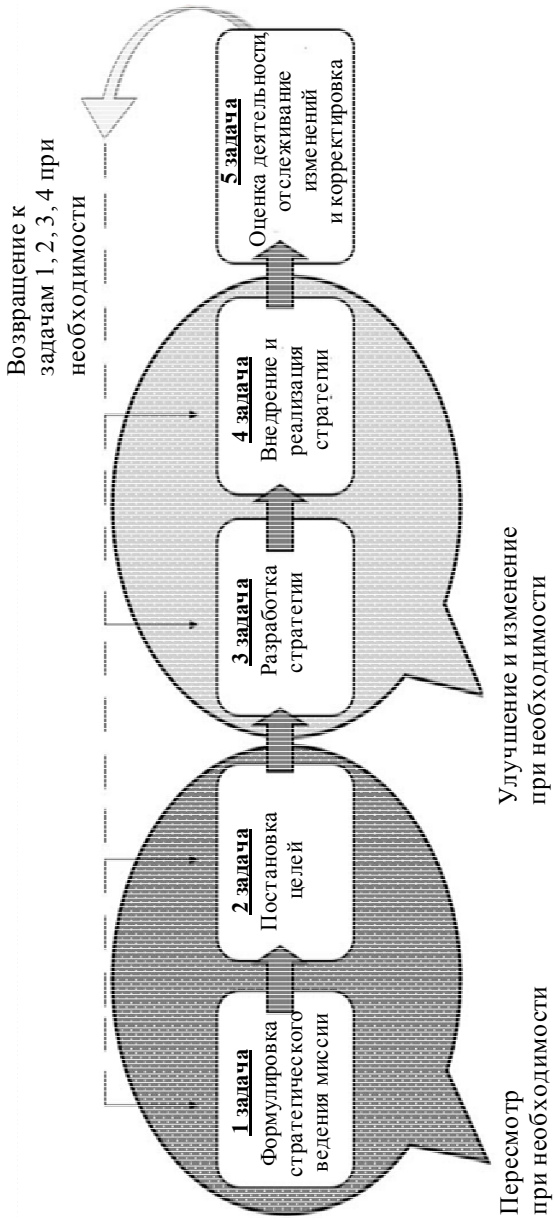
При этом нетрудно увидеть, что указанные пять этапов при необходимости легко преобразуются в трехзвенную (или трехэтапную) структуру, о которой мы упомянули в самом начале ответа на этот вопрос, когда первые три этапа взятые вместе образуют макроэтап стратегического планирования.

---

<sup>1</sup> Виханский О. С. Стратегическое управление : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Гардарики, 1998. С. 18.

<sup>2</sup> Роббинс, Стивен П, Коултер. М. Менеджмент. 6-е изд. : пер. с англ. М. : Вильямс, 2002. С. 307–317.

<sup>3</sup> Томпсон А. А., Стрикленд А. Дж. Стратегический менеджмент: концепции и ситуации для анализа. 12-е изд. М. : Вильямс, 2006. С. 35.



Р и с. 4.1. Пять задач стратегического менеджмента по Томпсону – Стрикленду

Нам для целей распространения и освоения стратегического управления в школах представляется более адекватным подход, при котором стратегический анализ и прогнозирование рассматриваются как действия, органически входящие в ткань процесса принятия стратегических управленческих решений и насквозь пронизывающие все составляющие стратегического процесса (что не мешает посвятить рассказу о них отдельную главу пособия – главу 6).

**Вопрос 4.6. Достаточно ли экскурса в общий стратегический менеджмент организаций для понимания логики стратегического управления в такой специфичной организации, как общеобразовательная школа?**

– В поисках ответа на этот вопрос мы обратились к представлениям о логике стратегического управления, изложенным в работах наиболее известных специалистов в области стратегического менеджмента некоммерческих и государственных организаций.

Джон М. Брайсон, признанный лидер данного направления исследований, в своей совместной работе с Ф. Альстоном анализирует существующие подходы к процессу стратегического управления, акцентируя внимание на стратегическом планировании<sup>1</sup>.

В качестве точки отсчета он берет подход, названный им «азбука стратегического планирования» (рис. 4.2).

В последующем изложении Брайсон предлагает также подход к стратегическому процессу с точки зрения схемы «строительных блоков», в которой этот процесс видится как единство четырех фаз (рис. 4.3):

- 1) организация процесса планирования и анализ среды;
- 2) идентификация и анализ стратегических вызовов (проблем);
- 3) разработка стратегий и планов действий;
- 4) реализация стратегий.

Каждая из четырех общих фаз состоит из нескольких блоков проектной активности и информации, которые будут превращаться (результативность) в специфические продукты планирования<sup>2</sup>.

Еще один вариант структурирования процесса стратегического управления организацией выглядит так<sup>3</sup>:

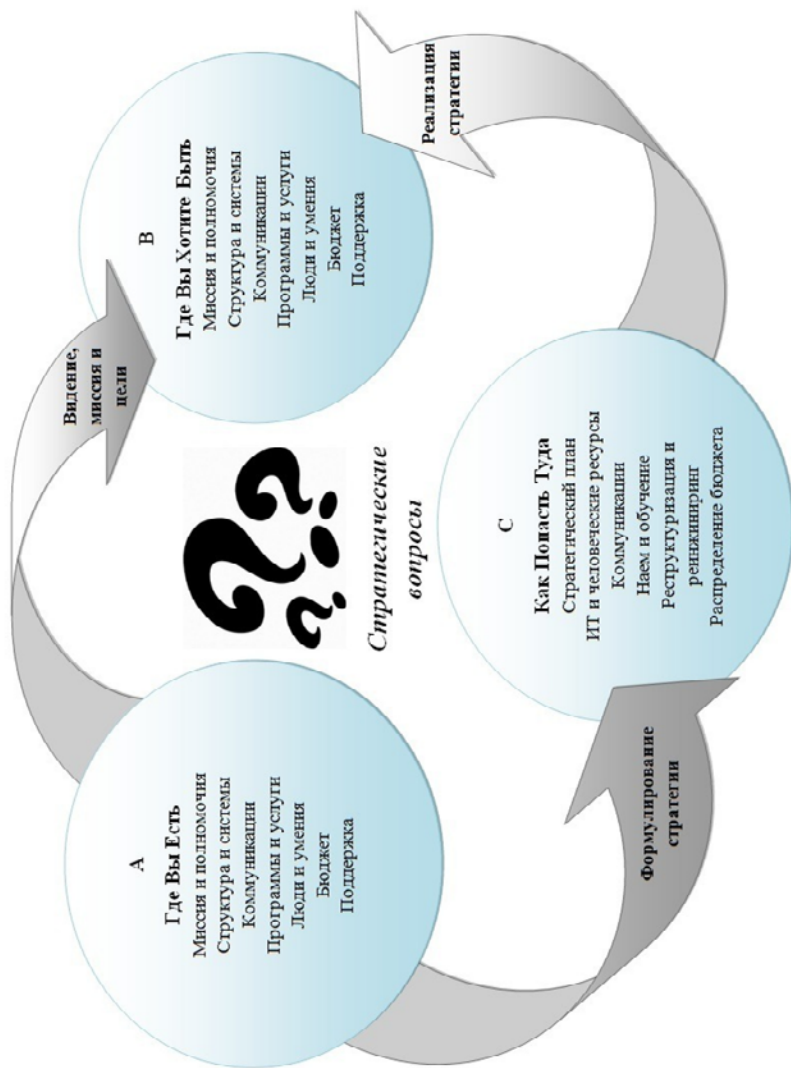
- 1) планирование процесса;
- 2) установление миссии и мандатов и оценка внутренней и внешней среды;
- 3) идентификация стратегических вызовов (проблем);
- 4) формулирование стратегий и плана действий;
- 5) рассмотрение и принятие стратегического плана;
- 6) Реализация и переоценка плана;
- 7) начало нового цикла.

---

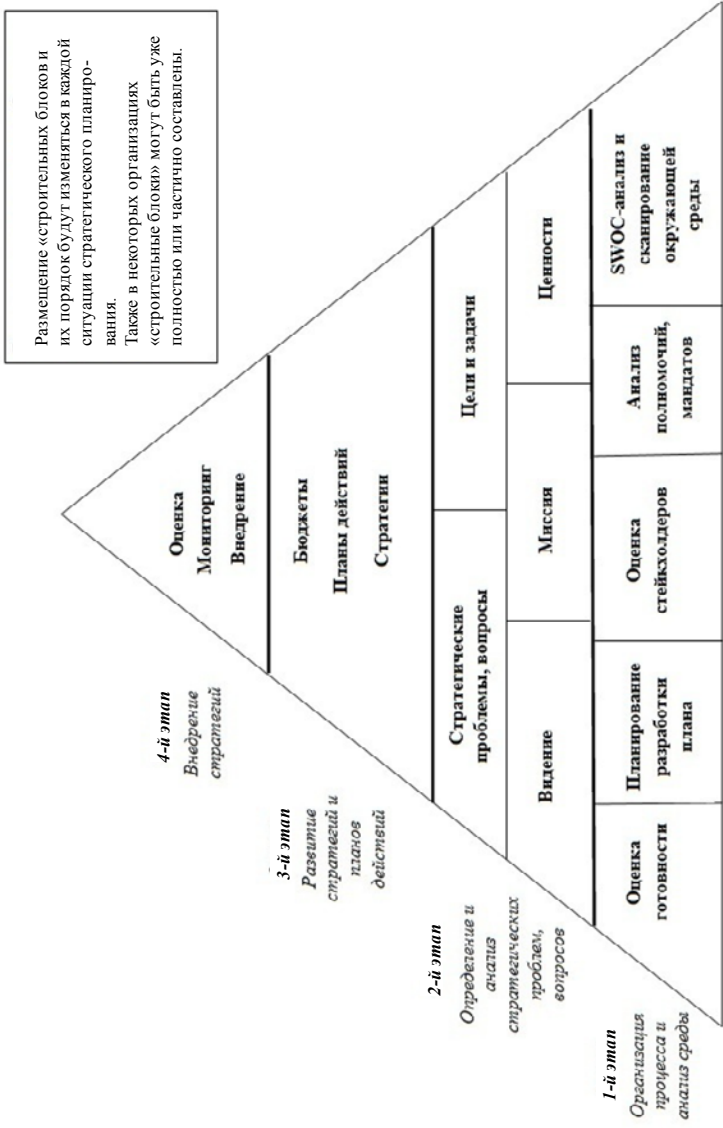
<sup>1</sup> Bryson J. M., Alston F. K. Creating and implementing your strategic Plan : A workbook for Public and Nonprofit Organizations. 2nd ed. Jossey-Bass, 2004. P. 5. (Пер. с англ. А. М. Моисеева).

<sup>2</sup> Bryson J. M., Alston F. K. Op. cit. P. 6–8.

<sup>3</sup> Ibid. P. 9.



Р и с. 4.2. Азбука стратегического планирования



Р и с. 4.3. Схема «строительных блоков»

**Вопрос 4.7. Судя по всему, существуют и другие версии состава стратегического цикла?**

– Да, они существуют, и главный, получивший широкое распространение авторский вклад Дж. М. Брайсона видится в предложенной им логической схеме стратегического процесса как цикла стратегических изменений<sup>1</sup>.

Схема цикла включает 10 взаимосвязанных шагов:

Шаг 1. Иницируйте и согласуйте процесс стратегического планирования.

Шаг 2. Проясните организационные мандаты.

Шаг 3. Выявите и поймите стейкхолдеров, разработайте и уточните свою миссию и ценности.

Шаг 4. Оцените среду для выявления сильных и слабых сторон, возможностей и вызовов.

Шаг 5. Выявите и поставьте в рамки стратегические вызовы (проблемы).

Шаг 6. Сформулируйте стратегии для управления стратегическими проблемами.

Шаг 7. Рассмотрите и примите стратегический план.

Шаг 8. Установите эффективное организационное видение будущего.

Шаг 9. Разработайте эффективный процесс реализации.

Шаг 10. Переоцените стратегию и процесс стратегического планирования.

При этом Брайсон и Альстон отмечают, что шаги 1–6 могут мыслиться как стратегическое планирование, в то время как шаги 7–10 больше касаются менеджмента. Все 10 шагов вместе могут мыслиться как процесс стратегического менеджмента<sup>2</sup>.

Весьма ценным для развития практики стратегического управления в некоммерческих (в том числе образовательных) организациях представляется то, что авторы идут дальше простого перечисления шагов стратегического процесса, предлагая широкий набор вспомогательного инструментария для практиков, разрабатывающих в своих организациях системы стратегического управления. Этот путь в отечественной практике разумно проходить, опираясь на подобные разработки.

Введение понятия о *цикле стратегических изменений (стратегического развития) школы* позволяет четко привязать представления о стратегическом управлении школой к координатам времени. В отечественных условиях такие циклы можно «измерять» выполняемыми школой программами развития, которые мыслятся как главные стратегические документы развивающейся школы.

Нетрудно видеть, что цикл стратегического развития школы не совпадает с наиболее естественным для нее годовым учебным циклом (по учебным годам).

---

<sup>1</sup> Bryson J. M., Alston F. K. Op. cit. P. 16–20.

<sup>2</sup> Ibid.

**Вопрос 4.8. Существуют ли альтернативы предложенной выше модели цикла стратегического процесса?**

– В науке стратегического менеджмента, как и во всякой развивающейся науке, безусловно, существует некоторое множество взглядов на одни и те же вопросы. Несколько иную по сравнению с моделью Брайсона схему цикла стратегического процесса предлагают другие американские авторы, пишущие о близкой нам сфере стратегического управления в некоммерческих организациях – М. Эллисон и Дж. Кайе<sup>1</sup>. В их книге процесс стратегического управления состоит из семи фаз, в рамках которых выделяются определенные шаги:

**Фаза 1. Будьте готовы стартовать!**

Шаг 1.1. Выявите причины (основания) для планирования.

Шаг 1.2. Настройте свой процесс планирования на успех.

Шаг 1.3. Разработайте план для сбора информации о внутренних и внешних стейкхолдерах<sup>2</sup>.

Шаг 1.4. Разработайте процесс стратегического планирования, соответствующий потребностям вашей организации.

Шаг 1.5. Напишите рабочий план планирования.

**Фаза 2. Озвучьте миссию, видение и ценности.**

Шаг 2.1. Напишите (или перепишите) ваше утверждение о миссии.

Шаг 2.2. Напишите ваше утверждение видения.

Шаг 2.3. Озвучьте фундаментальные ценности, руководящие вашей работой.

**Фаза 3. Оцените вашу ситуацию.**

Шаг 3.1. Подготовьте историю и описательный профиль операций.

Шаг 3.2. Озвучьте прежние и текущие стратегии.

Шаг 3.3. Соберите информацию о внутренних стейкхолдерах.

Шаг 3.4. Соберите информацию о внешних стейкхолдерах.

Шаг 3.5. Соберите информацию из документов и иных источников.

Шаг 3.6. Суммируйте информацию для оценки ситуации.

**Фаза 4. Договоритесь о приоритетах.**

Шаг 4.1. Проанализируйте данные, сделайте обзор и обновите рабочий план.

Шаг 4.2. Используйте деловое планирование: инструменты для оценки вашего портфолио программ.

Шаг 4.3. Согласуйте по каждой программе будущую стратегию роста и развейте ваше портфолио программ.

Шаг 4.4. Утвердите ваши будущие корневые стратегии.

---

<sup>1</sup> Allison M., Kaye J. Strategic Planning for Nonprofit Organizations: A Practical Guide and Workbook. 2nd ed. John Wiley and Sons, 2005. (Отрывки даны в переводе А. М. Моисеева.)

<sup>2</sup> Смысл этого термина разъяснен нами ранее, в главе 1 данного пособия.

Шаг 4.5. Договоритесь о приоритетах в области администрации, финансов и правления.

**Фаза 5. Напишите стратегический план.**

Шаг 5.1. Установите цели и задачи.

Шаг 5.2. Поймите финансовые последствия ваших решений.

Шаг 5.3. Напишите стратегический план (документ).

Шаг 5.4. Примите стратегический план и сделайте следующие шаги.

**Фаза 6. Внедрите (реализуйте) ваш стратегический план.**

Шаг 6.1. Спланируйте управление изменениями.

Шаг 6.2. Разработайте детальный годовой план действий.

**Фаза 7. Оцените и отмониторьте стратегический план.**

Шаг 7.1. Оцените стратегический план и процесс стратегического планирования.

Шаг 7.2. Проведите мониторинг стратегического плана и обновите его, если необходимо.

Представляется, что все рассмотренные варианты логики процесса стратегического управления имеют свои сильные стороны, причем модели Брайсона – Альстона и Эллисона – Кайе, не противореча моделям Виханского, Коултера и Томпсона – Стрикленда, определенным образом конкретизируют более глобальные схемы общего стратегического менеджмента организаций, точнее учитывают специфику некоммерческих организаций.

**Вопрос 4.9. Каков авторский подход к структурированию стратегического процесса в школе?**

– Как мы подчеркнули в ответе на вопросы 4.4 и 4.5, необходимо описать не только собственно деятельность и логику деятельности по стратегическому управлению школой, когда кто-то создает и реализует стратегические планы школы (первый и основной контур), но и метадеятельность – деятельность по управлению этой деятельностью со стороны системы стратегического управления школой, а в том, что эта деятельность требует организации и управления, мы не сомневаемся (второй контур описания), а также и деятельность по созданию этой системы (третий контур).

*Логическая структура стратегического процесса в первом и основном контуре – стратегическое управление школой.* Наш подход к логике процесса стратегического управления школой строится с учетом представленных выше моделей структуры стратегического процесса, но в главном базируется на модификации подхода А. А. Томпсона и А. Дж. Стрикленда.

В нем, как и в учебнике указанных авторов, выделены пять основных этапов:

- 1) стратегическое самоопределение школьного сообщества, формулирование системы ценностей, миссии, видения школы;
- 2) стратегическое целеполагание;
- 3) выбор и формулирование стратегий жизнедеятельности школы;
- 4) реализация стратегических планов школы;

5) мониторинг, оценка реализации стратегий и стратегических планов, их корректировка в случае необходимости.

Проверим предложенную структуру процесса на необходимость и достаточность. Для этого нужно «пройти» по этой структуре от конца к началу.

Понятно, что при завершении цикла стратегических изменений необходимо провести мониторинг, анализ и оценку процесса реализации стратегических планов школы, при необходимости пересмотреть как подходы к такой реализации, так и сами исходные стратегии.

Но для этого следует на предшествующем шаге осуществить необходимые стратегические действия и изменения, реализующие стратегические планы.

Реализация стратегий, в свою очередь, предполагает, что они на предыдущем этапе были сформулированы школой (этап 3).

Стратегии жизнедеятельности школы должны быть адекватным средством решения стратегических проблем и достижения стратегических целей, формулируемых на этапе 2.

И наконец, сами эти цели должны с необходимостью опираться на стратегическое самоопределение школы, на ее систему ценностей, миссию, стратегическое видение (этап 1).

Таким образом, все указанные этапы важны, необходимы и взаимосвязаны, образуют некий единый цикл.

Стратегический анализ и прогнозирование, как было отмечено выше, рассматриваются нами как компоненты, органически входящие в ткань процесса принятия стратегических управленческих решений, насквозь пронизывающие все составляющие стратегического процесса и связывающие их между собой.

В то же время мы исходим из представления о **д в у х к о н т у р а х** процесса стратегического управления (см с. 199):

1. *Логическая структура процесса стратегического управления в контуре «деятельность управляющей системы – процесс управления»* включает в себя в нашем понимании:

1) обеспечение функционирования управляющей системы, осуществляющей стратегическое управление школой;

2) развитие управляющей системы, осуществляющей стратегическое управление общеобразовательным учреждением.

Здесь особый интерес представляет организация действий всех субъектов, привлекаемых к стратегическому управлению.

2. *Логическая структура процесса в контуре построения управляющей системы* включает в себя:

1) анализ и проблематизацию действующей системы управления;

2) проектирование новой системы управления;

3) запуск обновленной управляющей системы, осуществляющей стратегическое управление общеобразовательным учреждением.

Создание системы стратегического управления и развертывание ее деятельности может по времени опережать запуск стратегического процесса в основном контуре, но, как правило, происходит одновременно с ним, т.е. система создается не столько путем одномоментного рационального проектирования, предшествующего развертыванию стратегического управления школой, сколько деятельностным путем, формируясь, достраиваясь и институционализируясь в ходе выполнения соответствующих функций.

Функционирование управляющей системы, осуществляющей стратегическое управление школой, направлено на полное и эффективное развертывание той логической макроструктуры на основном контуре управления, которая дана несколько выше, т.е. включает в себя управление:

- стратегическим самоопределением;
- стратегическим целеполаганием;
- выбором стратегий и стратегических планов жизнедеятельности;
- реализацией стратегий и стратегических планов жизнедеятельности;
- осуществлением мониторинга, анализа и оценки их реализации.

Неэффективное осуществление такого управления, приводящее к проблемам и недостаткам в качестве стратегического управления школой и ее результатов, создает импульсы и предпосылки для дальнейшего изменения, развития управляющей системы (пересмотр функций, состава субъектов, механизмов осуществления стратегического и проектного управления).

Схематически состав процесса стратегического управления на первом контуре изображен на рисунке 4.4.

**Вопрос 4.10.** Можно ли предложить более подробную структуру стратегического процесса в школе?

– Да, выделенные этапы стратегического управления имеют достаточно сложную внутреннюю структуру.

Не претендуя на полноту выделенных шагов, отметим следующие элементы интересующего нас процесса по этапам.

**Этап (подпроцесс) I. Стратегическое самоопределение школьного сообщества.**

◆ Принятие решения о переходе на стратегический тип управления школой.

◆ Принятие решения о начале нового цикла стратегического развития школы.

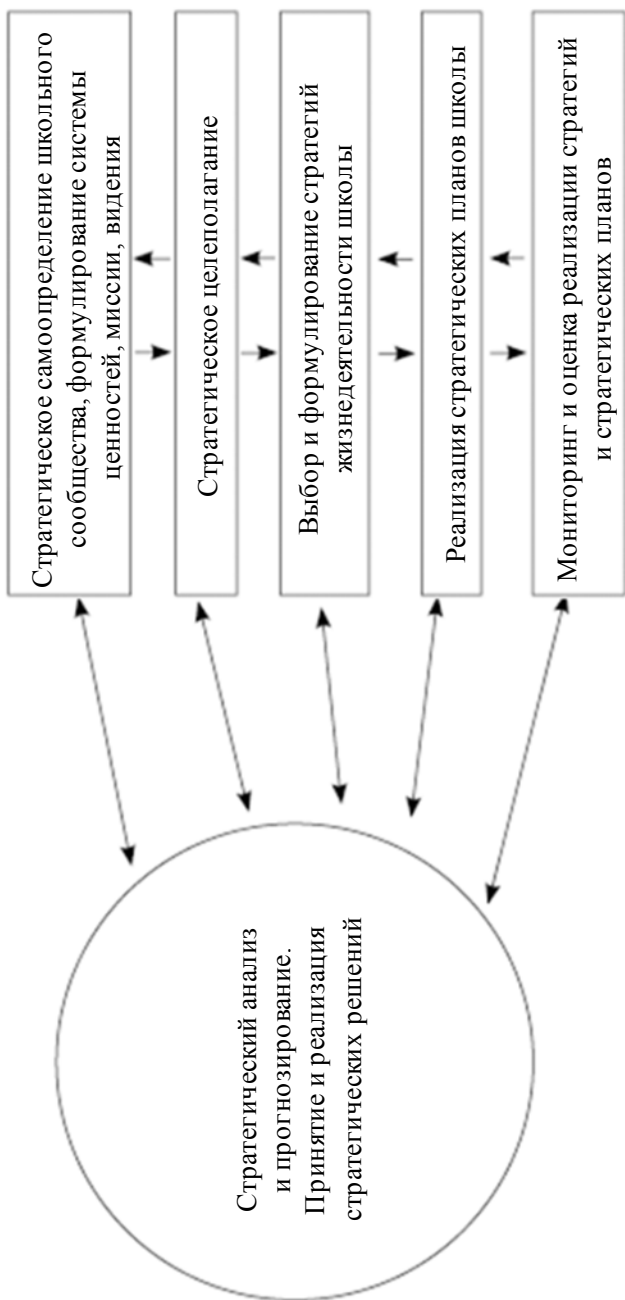
◆ Анализ и проблематизация текущей стратегической позиции школы.

◆ Анализ и проблематизация текущей системы стратегического управления школой.

◆ Создание команды стратегического управления школой.

◆ Обучение и инструктаж команды стратегического управления школой.

◆ Проектирование и создание системы стратегического управления школой.



Р и с. 4.4. Составляющие процесса стратегического управления школой (по А. М. Моисеву)

◆ Оценка готовности школы к новому циклу стратегического управления школой.

◆ Выявление сути и направлений жизнедеятельности школы.

◆ Выявление функций и мандатов школы.

◆ Выявление внутренних и внешних заинтересованных сторон (стейкхолдеров).

◆ Выявление социального заказа, стратегических вызовов школе.

◆ Анализ и оценка дальнейшей внешней среды.

◆ Анализ и оценка конкурентной ситуации.

◆ SWOT-анализ.

◆ Выработка системы ценностей школы.

◆ Выработка миссии школы.

◆ Выработка социальных обязательств школы.

◆ Выработка первичного эскиза стратегического видения школы.

**Этап (подпроцесс) 2. Стратегическое целеполагание.**

◆ Анализ существующих целей и результатов их достижения.

◆ Проектирование областей целеполагания.

◆ Анализ стратегических достижений и преимуществ школы.

◆ Анализ ресурсных возможностей школы.

◆ Анализ инновационного потенциала школы.

◆ Анализ стратегических проблем школы.

◆ Проектирование образа желаемого будущего состояния школы.

◆ Проектирование стратегических целей.

**Этап (подпроцесс) 3. Выбор и формулирование стратегий жизнедеятельности и стратегического плана школы.**

◆ Проблематизация существующих стратегий школы.

◆ Определение состава стратегий жизнедеятельности школы.

◆ Формулирование стратегий жизнедеятельности школы:

общих, основополагающих;

образовательных;

функциональных;

инновационных (развития).

◆ Проектирование стратегического плана жизнедеятельности школы.

**Этап (подпроцесс) 4. Реализация стратегий и стратегических планов школы.**

◆ Разработка плана реализации стратегий.

◆ Разработка системы стратегических изменений.

◆ Разработка системы сопровождения управленческого стратегических изменений.

◆ Отражение подходов к реализации стратегий в программе развития образовательного учреждения как главном стратегическом документе школы.

◆ Реализация стратегического плана.

### **Этап (подпроцесс) 5. Мониторинг и оценка реализации стратегий и стратегических планов и их пересмотр в случае необходимости.**

- ◆ Мониторинг реализации стратегий и стратегических планов.
- ◆ Оценка реализации стратегий и стратегических планов.
- ◆ Подготовка публичного доклада школы о результатах реализации стратегических планов.
- ◆ Пересмотр процесса реализации стратегий и стратегических планов.
- ◆ Пересмотр и коррекция содержания стратегий и стратегических планов.

Фиксация логической структуры процесса стратегического управления рассматривается нами в качестве необходимой основы для разработки технологий и инструментария обеспечения качества стратегического управления современной школой (см. далее в этой главе пособия).

**Вопрос 4.11.** Означает ли приведенная в этой главе логика процесса стратегического управления школой, что в реальной школьной практике этот процесс всегда должен проходить именно в такой последовательности этапов?

– Нет, конечно же, не означает. Эта структура потому и называется логической, что соответствует разумной рациональной логике и поэтому призвана задавать основания для практики при планировании реальной работы по стратегическому управлению.

Реальный же запуск такой работы может осуществляться, что называется, с любого места, любого шага общей цепочки, что, собственно, и было показано нами в ответах на предыдущие вопросы главы, равно как и то, что возможны и неизбежны возвраты от последующих этапов к предшествующим – процесс нелинейный, скорее – челночный.

Что можно сказать определенно – в роли «триггера», спускового механизма, запускающего стратегические усилия в школе, чаще всего выступают ощущения субъектами управления неких симптомов проблемной ситуации, требующей разрешения. И это может быть проблема, касающаяся любой точки стратегического процесса.

Но если школа начала действовать в ключе стратегического управления и намерена сделать этот процесс систематичным и регулярным, есть смысл соотносить свою практику с предлагаемой здесь логикой стратегического процесса.

**Вопрос 4.12.** На «выходе» стратегического процесса должны быть какие-то результаты стратегического управления. Из какого понимания результатов следует исходить? Что обычно понимают под результатами деятельности?

– В словаре С. И. Ожегова результат трактуется как «то, что получено в завершение какой-нибудь деятельности, работы, итог». 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». Данные словарные толкования, конечно, не заменяют собственно научной интерпретации слова «результат» как термина, но вполне четко фиксируют то, что

часто забывают и практики, и некоторые ученые: *результат – реальный итог работы, ее последствие.*

Этимологически слово «результат» восходит к итальянскому слову, которое имеет в корне значение «прыжок» и которое можно перевести как «отскок», «крикошет», например, итог (результат) броска кубика в известной с древних времен игре в кости. И в таких видах человеческой деятельности, как управление, результат (в отличие от продукта, создаваемого непосредственно зачастую самими управленцами) оказывается опосредствованным восприятием и действиями тех людей, на которых были направлены усилия и действия управляющих (и здесь аналогия с отскоком и рикошетом вполне уместна).

Поэтому результат желательно выявлять и учитывать полностью, видя в нем не только достижение или недостижение заранее поставленных целей (как это часто бывает, и при этом многие побочные эффекты остаются вне наблюдения), но и всю полноту реально полученных итогов и последствий (которые далеко не всегда с этими целями совпадают и по уровню, и по содержанию). Это особенно важно для тех видов деятельности, которые, как и управление, носят опосредованный характер и в которых результаты достигаются через деятельность других людей.

#### **Вопрос 4.13. Что относят к результатам управления в научных публикациях?**

– К сожалению, понятие «результаты управления» (в том числе внутришкольное), являющееся ключевым при постановке вопроса о его качестве, до сих пор в управленческой литературе 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 обоснованные бесспорные утверждения, поддерживаемые авторитетом управленческой науки.

Сформулируем в общем виде 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, 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»<sup>1</sup>.

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

- управление – не самоцель, а функция организации, значит, его результаты следует соотносить с успехом, результатами управляемого объекта;

---

<sup>1</sup> Гончаров В. В. Важнейшие критерии результативности управления. М.: МНИИПУ, 1998. С. 3.

- результаты систем управления и управленческой деятельности в конечном счете проявляются в результатах деятельности организации (в нашем варианте – школьной организации);

- оценка управления не может и не должна проводиться в отрыве от результатов деятельности управляемого объекта.

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

Имеется в виду вывод о том, что:

- результаты управления якобы тождественны результатам школы, и, выявив результаты школы, мы тем самым уже и оцениваем управление;

- оценка систем управления должна производиться только на основе оценки полученных результатов жизнедеятельности школы.

Мы считаем необходимым вычленивать собственные цели и собственные результаты управляющей системы!

**Вопрос 4.14. Почему результаты управления не следует отождествлять с результатами школы как объекта управления и почему знания результатов ее жизнедеятельности недостаточно для оценки качества управления?**

– С подходами, обозначенными в вопросе, высказываются ли они явно или «по умолчанию» кладутся в основу анализа и оценки управления, нельзя согласиться ни с научной, ни с практически-прагматической точки зрения и вот почему.

1. 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.

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

3. 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 особенности и школы, и внутришкольного управления: как уже отмечалось, 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 ее менеджмента, системы управления).

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

**Вопрос 4.15. А что понимается под результатами управления школой в данном пособии?**

– Ответ на данный вопрос дается нами исходя из общего контекста необходимости обеспечения современного качества стратегического управления школой. Качество управления связано с оценкой его продукции (продуктов) и результатов. В широком смысле результаты управления включают в себя его продукты, но не сводятся к ним.

*Что считать продукцией управления?* Говоря о качестве управления школой, разные люди часто имеют в виду разные вещи: одни подразумевают качество управленческого труда, другие – качество построения управляющей системы, третьи – качество управленческого взаимодействия с объектом, четвертые – качество принятых управленческих решений, пятые – качество последствий управления...

При этом нельзя не признать, что в любом из приведенных пониманий есть свой резон и что они действительно имеют отношение к качеству управления школой. В то же время для научного определения качества управления школой необходима большая четкость и конкретность: нужно понять, в чем же прежде всего заключается качество управления.

Направление поиска ответа на этот вопрос подсказывает менеджмент качества, теория управления качеством продукции. Эта область знания полагает, что удовлетворение потребностей клиентов в первую очередь определяется характеристиками производимой продукции.

При этом под продукцией понимается результат деятельности или процессов, включая услуги, рассматриваемые как результат взаимодействия исполнителя с клиентом или результат усилий исполнителя для удовлетворения потребностей клиента. Для нас важно также отметить, что в теории управления качеством выделяют как материальную продукцию, так и нематериальную (например, идеи, понятия).

Если понимать внутришкольное управление как систему особого внутриорганизационного сервиса, управленческого обслуживания функционирования и развития школы, можно предположить, что **«продукцией» управления школой** являются:

♦ *Услуги*, оказываемые управлением школе, ее коллективу, персоналу и другим клиентам, преимущественно в форме взаимодействия с клиентами – прямого и опосредованного; при этом для клиенто-ориентированной идеологии управления особенно важно, что сам процесс взаимодействия управления с управляемым объектом (и конечно, прежде всего – с его человеческой составляющей), качество управленческого обслуживания, оп-

ределяемое качеством поведения управляющих, их общения с персоналом и школьниками, прямо влияет на удовлетворение многих потребностей в управлении.

◆ *Продукты* – то, что управляющие производят (своими силами или с привлечением других работников и учащихся) для достижения определенных результатов; *к наиболее массовым и распространенным продуктам управления, весьма важным для его качества, относятся, в частности, управленческие решения.*

Услуги и продукты управления могут рассматриваться как по отношению ко всей системе управления, так и по отношению к ее отдельным субъектам, органам, конкретным видам управленческих действий и т.д.

Применительно к стратегическому управлению школой правомерно выделять (с последующей оценкой их качества) такие продукты, как решения по вопросам:

- перехода школы на стратегическое управление;
- начала нового цикла стратегических изменений школы;
- определения системы ценностей школы;
- определения миссии школы;
- стратегического видения школы;
- характера образовательной модели школы;
- стратегических целей школы;
- стратегий жизнедеятельности школы;
- реализации стратегий;
- а также стратегических документов школы и т.д.

Без выделения продуктов и результатов стратегического управления из общей массы результатов школы невозможно оценить результативность и качество стратегического управления, а без его оценки трудно рассчитывать на повышение его показателей.

**Вопрос 4.16.** Почему, говоря о результатах управления, нельзя ограничиться описанием его продуктов?

– Рассмотрение продуктов управления, в том числе стратегического, весьма полезно для обеспечения качества управления школой (см. ответ на вопрос 4.19). В то же время важно понять, что, являясь необходимой основой для понимания качества управления школой, знание «продукции», производимой управлением, скорее всего, не является достаточным! Принять разумное управленческое решение или блестяще провести заседание педагогического совета крайне важно, но это еще не гарантирует достижения цели.

Говорить о настоящем успехе управления (как деятельности, достигающей результатов через организацию совместной деятельности других людей) можно лишь тогда, когда мы знаем реальные результаты и последствия управления для всех его клиентов (включая самих управляющих и систему управления школой).

Иными словами: при всей важности доброкачественности продукции внутришкольного *управления о достижении определенного качества управления школой еще более важно судить по тем его результатам, которые (в отличие от продуктов и услуг) уже каким-то образом проявились в состоянии и изменениях объекта управления.*

Качество управления разумно связывать прежде всего с его результатами в объекте и для объекта по той причине, что все остальные элементы управления должны работать именно на достижение результатов управления, а через них – на достижение результатов школы в целом.

Определив, что качество управления – прежде всего характеристика его результатов с позиции потребителей, необходимо разобраться, какие бывают результаты управления школой, в чем они проявляются и где их можно обнаружить.

Итак, 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.

**Вопрос 4.17.** Какие результаты внутришкольного стратегического управления можно выделить?

– Если взять за основание группировки локализацию результатов стратегического управления, их местонахождение, можно рассматривать результаты внутришкольного управления в виде нескольких *взаимосвязанных групп*:

◆ Результаты стратегического управления, проявляющиеся в общих стратегических социально значимых результатах жизнедеятельности школьной организации (как вклад стратегического управления в эти общешкольные результаты).

◆ Результаты стратегического управления, обнаруживающиеся в общем состоянии (и изменениях) самой школы как целостной организационной системы, в качестве школы.

◆ Результаты стратегического управления школой, проявляющиеся в состоянии (и изменениях) отдельных элементов, подсистем, свойств, характеристик школы как объекта управления.

◆ Результаты стратегического управления школой, проявляющиеся в состоянии и изменениях внешней среды образовательного учреждения.

◆ Результаты стратегического управления, проявляющиеся в состоянии (и изменениях) самой управленческой деятельности и управляющей системы школы, ее отдельных субъектов. По механизму получения результаты этой группы могут являться либо итогом воздействия на объект продуктов и услуг управления, либо итогом прямых управленческих воздей-

ствий, либо косвенным итогом ожиданий работников школы, основанных на их прежнем опыте взаимодействия с системой управления.

Некоторые примеры описанных результатов управления приведены в таблице 4.1.

Таблица 4.1

ЛОКАЛИЗАЦИЯ (МЕСТОНАХОЖДЕНИЕ) РЕЗУЛЬТАТОВ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ И ПРИМЕРЫ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УПРАВЛЕНИЯ ПО ОБЛАСТЯМ

Результаты управления по областям	Примеры
Результаты образования школьников – определенное содержание и уровень качества образования	Обеспечены результаты образования (учебные, воспитательные, развивающие, оздоровительные), в основном соответствующие требованиям действующих программ, а также модели выпускника школы и уровню результатов, прогнозировавшихся на основании изучения возможностей учащихся
Суммарные результаты школы (соотношение выходных характеристик работы школы и входных характеристик)	Обеспечена сохранность контингента учащихся; запланированного уровня результатов образования достигли достаточно многие выпускники; доля учащихся, продолжающих образование, соответствует прогнозам и выявленным возможностям учащихся
Социальные эффекты и последствия работы школы	Обеспечен достойный вклад в социальное развитие района (города, села), развитие муниципальной образовательной системы, установление новых социальных связей и отношений; на этой основе укреплена и развита высокая репутация школы в глазах местного населения, общественности
Состояние школы как целостной системы	Обеспечено повышение общего стратегического организационного и образовательного потенциала школы и улучшение его использования; школа стала более компетентной и продуктивной организацией; созданы новые полезные возможности и свойства, позволяющие говорить о новом качестве школы
Состояние и изменения отдельных подсистем школы	Обеспечено устойчивое, ритмичное и результативное функционирование школы и продуманное системное осуществление изменений (новшеств); оптимизирована организационная структура школы; в образовательной системе существенно усилена интеграция между образовательными областями, освоены новые технологии развивающего обучения; создан более рациональный и комфортный для учащихся и персонала общий уклад жизни школы

Результаты управления по областям	Примеры
Состояние и изменения внутришкольного управления	Изменена функциональная и организационная структура внутришкольного управления; все подразделения школы имеют четко зафиксированные и контролируемые цели, разработана целевая комплексная программа развития школы

Результаты управления могут быть рассмотрены и для отдельных областей (подсистем) в системе управления (табл. 4.2).

Т а б л и ц а 4.2

ПРИМЕРЫ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ  
ПО ОТДЕЛЬНЫМ ЭЛЕМЕНТАМ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ

Элемент внутришкольного управления	Примеры результатов управления
Управление функционированием школы	Созданы условия результативного функционирования школы: <ul style="list-style-type: none"> <li>• сформулированы и согласованы базовые ценности совместной деятельности;</li> <li>• новые ценности жизнедеятельности школы не противоречат сложившейся организационной культуре, традициям, нормам и правилам поведения;</li> <li>• сформулированы общие цели работы школы;</li> <li>• общие цели школы согласованы с групповыми и индивидуальными целями отдельных работников;</li> <li>• общие цели приняты всеми участниками работы;</li> <li>• участники работы знают предъявляемые к ним требования и настроены на их выполнение;</li> <li>• актуализированы мотивы достижения наилучших из возможных результатов деятельности;</li> <li>• созданы необходимые структурные подразделения и формальные и неформальные связи, необходимые для успешной реализации текущих целей;</li> <li>• созданы условия для наилучшего использования всех имеющихся ресурсов для обеспечения заданного уровня результатов</li> </ul>
Управление развитием школы	Созданы условия результативного развития школы: <ul style="list-style-type: none"> <li>• развитие школы осмыслено как значимая общая ценность и как необходимость;</li> <li>• участниками работы осознаны потребности и возможности развития;</li> </ul>

Элемент внутришкольного управления	Примеры результатов управления
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сформулированы и согласованы базовые ценности работы по развитию;</li> <li>• ценности развития органично входят в сложившуюся организационную культуру школы;</li> <li>• сформулированы общие направления и цели развития;</li> <li>• цели развития и критерии их достижения известны участникам работы и принимаются ими;</li> <li>• общие цели развития согласованы с частными и групповыми целями;</li> <li>• найдены источники инновационных идей и возможностей внутри школы и за ее пределами;</li> <li>• участники совместной работы мотивированы на проведение нововведений;</li> <li>• участники совместной работы владеют знаниями и умениями, необходимыми для осуществления инноваций;</li> <li>• все ресурсы, необходимые для успешного осуществления новшеств, находятся в состоянии «боевой готовности»;</li> <li>• созданы необходимые для осуществления нововведений подразделения, установлены необходимые формальные и неформальные, внутришкольные и внешние связи</li> </ul>

Предложенное понимание результатов внутришкольного управления, на наш взгляд, позволяет:

- не упустить из виду весь спектр итогов управленческой деятельности;
- видеть связи между продуктами управления и их влиянием на реальные результаты как изменения в школе и изменения результатов школы как системы;
- видеть связи между результатами и «вкладами» управления и конечными результатами школы, ради которых в конечном счете и существует управление.

Результаты управления школой могут формулироваться на различных «языках» – либо на «языке» объекта – как состояния, изменения, свойства сознания и поведения людей, школы, ее подсистем, либо на «языке» самого управления.

**Вопрос 4.18.** Что понимается под результативностью управления школой, в частности – стратегического?

– Под результативностью управления школой мы понимаем отношение реальных результатов такого управления к запланированным результатам.

Если эта «дробь» имеет значение большее или равное 1, правомерно говорить о высокой степени результативности управления. При таком понимании результативности для фиксации и оценки уровня результативности стратегического управления в конкретной школе нам необходимо иметь образ его желаемых результатов.

**Вопрос 4.19. Что такое качество управления школой?**

– Попытка дать определение научного понятия «качество управления школой» заставляет обратиться к тем областям человеческого знания, в которых разрабатывается базовая категория «качество» (вообще, безотносительно к управлению). Таких областей обнаруживается по меньшей мере две – философия и экономическая наука.

Одно и то же слово «качество» обозначает в разных научных дисциплинах различные понятия, о чем наглядно свидетельствует таблица 4.3.

Т а б л и ц а 4.3

СРАВНЕНИЕ ПОНИМАНИЯ КАЧЕСТВА В ФИЛОСОФИИ И ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Область сравнения	Качество как понятие философии	Качество как понятие экономической науки
Функциональное назначение понятия	Служит для отражения реального многообразия вещей и показа их существенных отличий друг от друга	Служит для оценки произведенной продукции с позиций потребителя
Взгляд на вещи, отношение к ним	Объективный, познавательный, вещи рассматриваются как они есть, безотносительно к интересам субъекта	Субъективный, оценочный, вещи рассматриваются через призму человеческих потребностей (хотя и с опорой на их объективные свойства)
Изменение содержания понятия	Происходит относительно редко, по мере изменения взглядов науки об управлении на собственный предмет	Носит конкретно-исторический характер, меняется по мере измененя социальных требований к управлению

Естественно, возникает вопрос, какое из этих двух понятий можно было бы взять за основу при построении рабочего определения понятия «качество управления школой».

Мы исходим из того, что ближе к решению этой задачи стоит понимание качества в экономической сфере. В экономической науке и выросшей из нее теории управления качеством продукции говорят о качестве благ, товаров, услуг, работ с точки зрения потребителя (пользователя, клиента, благополучателя). Хотя, безусловно, существуют немалые различия между пониманием качества, например, промышленной продукции и управления школой (о них мы еще поговорим), есть смысл действовать по аналогии и

заложить в основу формирования понятия «качество управления школой» те существенные признаки, которые разработаны в менеджменте качества.

Стандартное, международно признанное определение, вошедшее и в отечественные учебники по управлению качеством продукции, гласит: «Качество – совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предполагаемые потребности».

Для того чтобы использовать это базовое определение для понятия о качестве управления школой, необходимо сформулировать ряд допущений:

◆ К системе управления школой (при всех ее отличиях от бизнеса) применимо ключевое представление о бизнесе (или о деле, которому служат управляющие): «Бизнес – это то, у чего есть клиент!». Следовательно, для понимания качества управления очень важно понять, *кто является клиентами системы внутришкольного управления и каковы их потребности в управлении.*

◆ Система управления школой – это продуктивная система, которая производит определенные блага и удовлетворяет определенные внутриорганизационные и внешние потребности. Следовательно, для понимания качества управления необходимо прежде всего выяснить, *что же производит наша система для удовлетворения своих клиентов.*

◆ Управление школой и его результаты обладают бесчисленным множеством свойств и характеристик. Для понимания качества управления необходимо выяснить, *какие из них способствуют удовлетворению ключевых потребностей школы в управлении.*

Философское понимание качества (см. табл. 4.3) не содержит оценочных суждений. Рассмотрение того, что есть правильное понимание сущности управления (в частности, внутришкольного) – это еще не ответ на вопрос о том, хорошее это управление или плохое, это только характеристика существенных признаков управления, отличающих его, например, от обесценивающей деятельности.

На первый взгляд философский подход, только различающий управление и неуправление, не «работает» на наши цели. Однако согласитесь, уважаемый читатель, что если сущность и назначение внутришкольного управления не понимается или понимается неправильно, то без этого понимания бессмысленно ставить и решать вопрос о качестве управления школой. Поэтому не будем спешить с выводами и отбрасывать философское понимание качества, заставляющее применительно к внутришкольному управлению лучше осмыслить сущность управления школьной организацией, его отличия от других элементов школы. Анализ школьной управленческой практики и документации доказывает, что такое осмысление не будет лишним.

**Вопрос 4.20.** Как соотносятся сущностные характеристики управления школой и их вклад в достижение его качества?

– Наша версия ответа на вопрос предлагается в таблице (табл. 4.4).

НЕКОТОРЫЕ СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ  
КАК СОЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ  
ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОСТОЙНОГО КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНИЯ

Если управление школой – это...	То для его высокого качества необходимо...
...деятельность, нацеленная на достижение <i>общего успеха</i> организации, на отстаивание <i>интересов организации как целого и ответственность за организацию как целое</i>	...прежде всего обеспечить достойный вклад управления в общие результаты школы как организации; искать основные результаты управления в состоянии (изменениях) школы и ее результатов
...воздействие прежде всего на деятельность и поведение <i>других людей</i> (а не на свое собственное, хотя оно тоже нуждается в воздействии)	...обеспечить качество управленческого взаимодействия с персоналом школы, учащимися
...оказание влияния <i>на сообщество людей, на коллектив организации</i> (что, конечно, не исключает возможности работы с отдельным человеком)	...обеспечить высокое качество руководства коллективом, по возможности сочетая это с индивидуализированным воздействием на каждого члена школьной организации
...управление прежде всего <i>совместной деятельностью, взаимодействием, общением, отношениями</i> членов сообщества; координация, интеграция совместных усилий (в этих рамках работа с индивидуальной деятельностью члена сообщества, его индивидуальным вкладом в общее дело, как правило, подчиняется общей работе и общим целям)	...обеспечить высокое качество влияния на совместную деятельность, общения и отношения в школе
...деятельность субъектов управления, направленная на <i>удовлетворение образовательных потребностей общества и школы как социальной организации</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• в обеспечении их выживания, адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям;</li> <li>• в обеспечении стабильного, устойчивого и результативного функционирования школы, образовательного процесса;</li> <li>• в обеспечении развития школы, ее перехода (перевода) в новое качественное состояние на основе осуществления планомерных инновационных процессов;</li> </ul>	...обеспечить высокое качества управления такими слагаемыми, как адаптацией школы к изменчивым условиям среды, функционирование школы и ее развитием; созданием новых школ

Если управление школой – это...	То для его высокого качества необходимо...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• в создании новых (и радикальном преобразовании существующих) образовательных учреждений</li> </ul>	
<p>... сложное единство <i>целесолагания и целеосуществления</i></p>	<p>... обеспечить высокое качество постановки целей и их реализации</p>
<p>... <i>решение задач и проблем; подготовка, принятие и реализация управленческих решений</i></p>	<p>... хорошо ставить и решать управленческие задачи и проблемы; принимать хорошие решения и обеспечивать их эффективное выполнение</p>
<p>... <i>реализация отношений власти</i>, дающих управляющим возможность использовать разнообразные ресурсы, имеющиеся у школы как организации</p>	<p>... грамотно строить властные отношения в школе</p>
<p>... деятельность и подсистема, которая:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• вырабатывает общее видение организации и ее среды;</li> <li>• разрабатывает и вносит в сообщество идеи о духовных основаниях и принципах совместной деятельности;</li> <li>• обеспечивает ориентацию всего сообщества на реализацию социального заказа и миссии (по отношению и к обществу, и к клиентам, заказчикам, и к персоналу организации);</li> <li>• обеспечивает реализацию так называемого организационного эффекта – преимуществ совместного, кооперированного и специализированного труда по сравнению с неорганизованной, несвязанной работой многих людей;</li> <li>• обеспечивает выбор видов деятельности в организации и порядок их координации;</li> <li>• проектирует, создает и использует (если это разрешено законом) важнейшие связи и отношения в организации, придает им силу нормы, правила, формирует и изменяет структуру организации, механизмы и процедуры выполнения работ, стандарты и механизмы контроля за их выполнением;</li> </ul>	<p>... качественно выполнять все виды управленческих действий (анализ, планирование, организация, руководство и контроль) и производных от них конкретных функций управления</p>

Если управление школой – это...	То для его высокого качества необходимо...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• вносит особый, наиболее значимый вклад в создание и изменение внутренней среды организации, организационную культуру;</li> <li>• обеспечивает коммуникацию, информационные обмены между организацией и средой, между разными звеньями внутри организации;</li> <li>• несет главную ответственность за работу организации как целого перед обществом, потребителями, заинтересованными группами;</li> <li>• представляет и отстаивает интересы своей организации во внешней среде</li> </ul>	
...деятельность, <i>актуализирующая, высвобождающая, обозащающая внутренние возможности (потенциал) школьной организации</i>	...обеспечить глубокое понимание потенциала школы, его эффективное использование и развитие
...деятельность, <i>протекающая в изменчивой среде и вынужденная реагировать на ее вызовы</i> , создающиеся благоприятные возможности и ограничения, опасности и угрозы	...обеспечить быстрое и адекватное понимание сигналов среды, эффективную реакцию на вызовы и требования, полное использование возможностей, учет ограничений, профилактику, избегание, уменьшение, компенсацию рисков и угроз
...деятельность <i>упорядочивающая, противостоящая хаосу</i> , хотя в современных условиях быстрых изменений признается, что смысл управления не в полном преодолении неопределенности и случайности (что и просто нереально, и не всегда желательно), а в способности сосуществовать с ними, использовать их в интересах организации	...обеспечить преодоление избыточной неопределенности в школьной жизни, не допустить развала организационного целого
...деятельность <i>по созданию благоприятных внешних и внутриорганизационных условий</i> для эффективной совместной деятельности людей в организации	...осознать сервисный характер управления (управление как служение интересам своей школы и общества в целом, как деятельность по обеспечению наиболее благоприятных условий функционирования и развития школы, особую значимость результатов такой деятельности при оценке реального вклада управления в организацию

Если управление школой – это...	То для его высокого качества необходимо...
... обеспечение <i>организованности</i> (сплоченности, скоординированности, интеграции, консолидации) и <i>целеустремленности совместной деятельности</i> администраторов, педагогов и учащихся	...гарантировать создание и поддержание указанных условий совместной деятельности в школе
... система <i>продуктивная, производительная</i> (производящая определенные продукты, результаты, эффекты)	...уделять первостепенное внимание качеству «выходов», производимых системой управления
... <i>атрибут школьной организации</i> (так как разделение труда закономерно порождает потребность в выделении, отделении (обособлении) и организационном оформлении специального вида работ, отличного от исполнительской работы – работ по управлению организацией)	...четко осознавать сущность, специфику назначения управления, грамотно встраивать управление в систему школы, развивать и создавать собственные системы управления

**Вопрос 4.21.** Конечно, применительно к работе организации в целом разумно оценивать качество продукции. Но ведь управление – не организация, а ее подсистема и вид деятельности. Почему бы не оценивать именно качество собственно управленческой деятельности?

– Подобная проблема стоит и в теории качества образования, где есть и результаты, и процессы, и условия образования.

Как же в этой теории выходят из положения? Качество образования все-таки относят прежде всего к *его результатам «на выходе»*, но при этом качество образовательных процессов и условий образования рассматривают как важные слагаемые целостного качества и как предпосылки достижения качества результатов.

Точно так же мы предлагаем рассуждать относительно качества управления: главное – качество его результатов, которое, увы, невозможно повысить непосредственно, не изменяя существенные характеристики управленческого взаимодействия с объектом, управленческой деятельности системы управления.

Именно улучшение этих характеристик по всей цепочке, ведущей к результатам, мы понимаем как гарантированное обеспечение итоговых характеристик качества управления, в том числе стратегического.

Качество управления в итоге – думаем мы об этом или нет – всегда некая «проекция» на школу и результаты ее жизнедеятельности, тех полезных или негативных свойств, которые мы сознательно или неосознанно

заложили в управляющую систему и ее деятельность в процессе их проектирования, запуска и повседневной работы.

Строя систему стратегического управления и планируя ее деятельность, мы должны действовать *целевым образом* – иметь перед собой образ желаемых результатов и качества управления.

Резюмируя, можно сказать, что предлагаемый подход к пониманию качества стратегического управления ставит во главу угла качество как характеристику результатов управления, но при этом рассматривает его в теснейшей связи с качеством системы управления и самой управленческой деятельности.

**Вопрос 4.22.** В ответе на вопрос 4.21 сказано, что «...качество управления в итоге – думаем мы об этом или нет – всегда некая "проекция" на школу и результаты ее жизнедеятельности, тех полезных или негативных свойств, которые мы сознательно или неосознанно заложили в управляющую систему и ее деятельность в процессе их проектирования, запуска и повседневной работы». Какие «проекции» имеются в виду?

– Мы выделяем следующие уровневые проекции – *проявления качества стратегического управления* (сверху вниз):

1) качество стратегического управления *на уровне важнейших общих результатов жизнедеятельности* школы;

2) качество стратегического управления *на уровне состояния и изменений школы в целом, ее подсистем, компонентов, свойств, характеристик*;

3) качество стратегического управления *на уровне состояния конечных продуктов стратегического управления*;

4) качество стратегического управления *на уровне состояния операционной системы школы* (так мы называем школу как действующую систему, порождающую определенные результаты);

5) качество стратегического управления *на уровне состояния и изменений школьного сообщества* как главного действующего начала, приводящего в движение операционную систему школы.

Все эти уровни характеризуют то качество управления, которое надо обеспечить – *обеспечиваемое качество*.

Соответственно следует выделить и **уровни, обеспечивающие это качество**:

1) предпосылки обеспечения качества стратегического управления *на уровне непосредственных продуктов управленческой деятельности – действий, воздействий, документов, идей, решений и т.п.*;

2) предпосылки обеспечения качества стратегического управления *на уровне общей системы управленческой деятельности*;

3) предпосылки обеспечения качества стратегического управления *на уровне системы стратегического управления школой*;

4) предпосылки обеспечения качества стратегического управления *на уровне компетентности субъектов системы стратегического управления школой*.

**Вопрос 4.23.** Какие свойства и характеристики школы может развить стратегическое управление?

– Стратегическое управление в принципе может развивать любые желаемые характеристики школы, ее свойства и качества. Для этого необходимо выявить проблемы, связанные с несформированностью соответствующего свойства, и их причины; определить образ желаемого будущего в плане интересующего нас качества, включая его влияния на главные результаты школы; наметить комплекс мер по развитию требуемого качества; встроить его развитие в программу развития школы, сопроводив соответствующими индикаторами достижения.

**Вопрос 4.24.** Что необходимо сделать для того, чтобы качество стратегического управления школой было современным?

– В менеджменте качества существует ряд «глаголов качества» и производных от них отглагольных существительных, обозначающих действия с качеством продукции (управление качеством, планирование качества, контроль качества, оценка качества, улучшение качества, повышение качества, обеспечение качества), а также отработаны их стандартные определения, вошедшие в различные международные стандарты. При этом большое внимание уделяется подтверждению и гарантированию требуемого качества.

Мы полагаем, что главные усилия должны быть направлены на *обеспечение необходимого уровня качества стратегического управления.*

**Вопрос 4.25.** Что такое «обеспечение качества стратегического управления школой»?

– Под обеспечением качества стратегического управления школой мы понимаем особую деятельность (комплекс мер) внутренних и внешних субъектов школы, сознательно встраиваемую в процесс стратегического управления для повышения вероятности достижения требуемого качества стратегического управления школой, приведению реального качества в соответствие с требуемым, вплоть до оптимального уровня соответствия.

При этом следует иметь в виду, что имеется некая общая, инвариантная логика стратегического процесса в школе (она раскрыта выше в данной главе пособия), она является необходимой содержательной основой такого управления, но ее наличие, внося вклад в результативность управления, еще не является гарантией его требуемого качества. Такую гарантию могут дать встраивание во все компоненты логики стратегического процесса специальных механизмов обеспечения качества и их успешная практическая реализация.

**Вопрос 4.26.** В чем актуальность ориентации моделей управления школой именно на обеспечение современного качества стратегического управления?

– Постановка в рамках исследования стратегического управления школой вопроса об актуальности достижения современного качества такого управления представляется оправданной и своевременной, так как:

1. С ростом распространения в практике управления школой элементов стратегического управления с необходимостью возникает вопрос о его

результативности и качестве – вопросы о качестве в любых отраслях и видах деятельности человека закономерно начинают подниматься только после периода их становления и некоторого распространения, в следующей последовательности: сначала – наличие, потом – качество; говорить о качестве стратегического управления школой до момента достаточно широкого распространения и известности этого феномена было бы преждевременно.

2. Именно качество управления правомерно рассматривать как наиболее важный показатель его общей успешности и адекватности. Мы полагаем, что главное, что свидетельствует об успехе стратегического управления школой, – это его качество, проявляющееся прежде всего в его результатах, тесно связанных с общими результатами и качеством жизнедеятельности школы в целом. Не решив должным образом вопрос оценки результативности и качества управления, было бы преждевременно говорить о его экономичности и эффективности, понимаемых как отношение полученных результатов к затратам ресурсов на их достижение.

Используя известную дилемму П. Ф. Друкера «делать правильные вещи» или «делать вещи правильно», мы приходим к пониманию, что для стратегического управления школой на данном этапе наиболее существенно определить, что есть «правильные вещи», т.е. как и кем должно быть качество стратегического управления, а уже затем, как делать эти «вещи правильно», то есть – как достигать этого качества наиболее правильным и эффективным образом.

3. В нынешних условиях результативность и качество стратегического управления школой в подавляющем большинстве случаев не соответствуют современным требованиям, потребностям самой школы и групп, заинтересованных в ее деятельности и результатах. Не вдаваясь в подробности, отметим, что даже к качеству главных стратегических документов школ – программ развития, несмотря на достаточно длительный период освоения технологии их разработки, продолжают сохраняться серьезные замечания.

Почему мы применительно к качеству стратегического управления школой делаем акцент *на его обеспечении* (а не на контроле, оценке, повышении и т.п.)? Актуальность и правомерность рассмотрения обеспечения качества стратегического управления школой как главной линии деятельности по достижению требуемого качества школой обусловлена:

1) опирающимся на традиции менеджмента качества представлением об обеспечении качества как важнейшей составляющей управления качеством вообще и представлением о необходимости обращения внимания на обеспечение качества самого управления – в понятии «обеспечение качества» для нас крайне важен ярко выраженный в нем акцент на гарантированном, точнее – гарантируемом всеми входящими в него действиями достижении заданного типа и уровня качества;

2) недооценкой в массовом управленческом сознании и практике значимости качества стратегического управления школой и вытекающим из этого отсутствием в современной практике осмысленной, целостной и сис-

темной работы по обеспечению его качества (за длительное время нашей исследовательской, лекторской и экспертно-консультативной практики нам нигде не доводилось слышать о качестве стратегического управления школой, а первая специальная монография о качестве управления школой появилась в 2001 г. и длительное время оставалась единственной работой по этой проблематике)<sup>1</sup>;

3) недостаточной компетентностью субъектов управления школой в области стратегического управления школой вообще и обеспечения его современного качества. Проведенные нами эмпирические исследования фиксируют значительные субъективные затруднения практиков в осуществлении стратегического управления школами, а также выявляют объективно присутствующие проблемы и недостатки этой практики: в сознании практиков широко распространены устаревшие представления и вредные стереотипы относительно стратегического управления (см. гл. 3);

4) недостаточной поддержкой развития стратегического управления школой и обеспечения его качества со стороны внешних по отношению к школе субъектов системы образования – органов управления образованием, структур дополнительного профессионального образования, научных и консультативных организаций:

- территориальные органы управления образованием не обеспечивают целенаправленный и управляемый характер внедрения и освоения в школах стратегического управления как сложного управленческого новшества; не используют свой организационно-управленческий ресурс для стимулирования перехода школ на стратегическое управление;

- начавшаяся в последние годы работа по программно-методическому обеспечению и реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования по вопросам стратегического управления школой пока не приобрела необходимой системности; как правило, она ограничивается рассмотрением некоторых фрагментов стратегического планирования, не охватывая процесс стратегического управления в его целостности; в ее рамках не ставится вопрос о качестве стратегического управления;

- школы и субъекты внутришкольного управления не располагают достаточным объемом научно-методических рекомендаций по построению целостного процесса стратегического управления, по созданию систем стратегического управления школой, по внедрению и освоению стратегического управления школой как новшества, по диагностике, проектированию и оценке качества стратегического управления.

**Вопрос 4.27.** Каким образом предполагается обеспечить требуемое качество стратегического управления школой?

– Если отвечать кратко, мы исходим из гипотезы, что для обеспечения требуемого качества стратегического управления школой необходимо:

---

<sup>1</sup> См.: *Моисеев А. М.* Качество управления школой: каким оно должно быть. М. : Сентябрь, 2001.

- создать систему внутришкольного управления, ориентированную на обеспечение качества стратегического управления школой, с определенными характеристиками, распределить обязанности по стратегическому управлению школой между его субъектами;

- диагностировать нынешнее состояние качества стратегического управления школой и выявить его проблемы и дефекты;

- спроектировать (операционально, с индикаторами) требуемое качество применительно к стратегическому управлению в конкретной школе;

- построить и реализовать полную логическую структуру процесса стратегического управления школой;

- обеспечить осуществление на всех этапах процесса специальных мер, оптимизирующих качество стратегического управления школой и приводящих его в соответствие с требуемым;

- осуществить мониторинг и анализ процесса создания требуемого качества стратегического управления школой;

- осуществить оценку достигнутого качества стратегического управления школой, позволяющая внести в систему необходимые коррективы.

Поэтому в *комплекс обеспечения качества стратегического управления школой* мы предлагаем включать такие действия, как:

- стартовая диагностика реального, сущего состояния качества стратегического управления школой;

- проектирование требуемого состояния качества стратегического управления школой;

- проектирование общей логики процесса стратегического управления школой;

- проектирование и запуск системы-реализатора процесса;

- реализация системой управления специальной программы оптимизации качества стратегического управления школой по всему процессу;

- мониторинг и анализ хода создания требуемого качества стратегического управления школой;

- оценка реального, достигнутого качества стратегического управления школой в соотношении с заданным, требуемым.

Формулируя цель как систему мер (действий) субъектов по обеспечению качества стратегического управления школой, мы должны представлять себе образ ожидаемого (требуемого) результата.

Понимание цели как образа конкретного желаемого результата деятельности требует конкретизации этого образа, в данном случае – *системы мер по обеспечению качества стратегического управления школой*.

В качестве главных целевых характеристик такой системы должны быть обеспечены: полнота; оптимальность (необходимые и достаточные меры); полисубъектность; актуальность (нацеленность на выявленные ключевые потребности и проблемы); целеустремленность; реализуемость; экономичность; вариативность, гибкость, наличие достаточных степеней свободы; готовность к внедрению, мониторингу и оценке.

## Глава 5

# СИСТЕМА СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ: СУЩНОСТЬ И КЛЮЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Изучение содержания главы призвано сформировать у читателей представления о внутришкольных управляющих системах, о важнейших свойствах, которые характеризуют направленность современных систем стратегического управления школами, о главных характеристиках таких систем – их функциях, субъектах, организационной структуре, организационных формах, организационных механизмах.

### **Вопрос 5.1. Что понимается под системой стратегического управления школой?**

– Для начала важно разобраться с более широким понятием – «системы внутришкольного управления». Система обычно понимается как сложная целостность, образуемая взаимодействующими частями, причем таким образом, что за счет этого взаимодействия возникают новые – интегративные качества, не присущие образующим компонентам.

Применительно к системам внутришкольного управления такое рабочее определение кажется абсолютно подходящим. Беда, однако, в том, что это определение может быть отнесено к самым различным явлениям. Попробуем показать это на практических примерах, беря за основу не выдуманные, а существующие в научных текстах и практике понимания систем управления.

Речь идет о следующих пониманиях системы управления:

- ◆ Система как пространство для процесса управления.
- ◆ Система как единство и взаимодействие управляющей и управляемой систем.
- ◆ Система управления как общая основа, определяющая порядок вещей в управлении.
- ◆ Системы управления как встроенные в управляемый объект и постоянно действующие в нем частные и специализированные управленческие механизмы.
- ◆ Система управления как определенный, качественно специфичный (отличный от других) тип управления.
- ◆ Система управления как совокупность (система) взаимосвязанных конкретных управленческих действий или воздействий (что не одно и то же).
- ◆ Система внутришкольного управления как управляющая система (система, которая управляет), система для деятельности, как процессор, средство деятельности, «машина», инструмент управления.

**Вопрос 5.2.** Нельзя ли пояснить эти варианты понимания системы управления более подробно?

– Да, это нетрудно сделать.

**1. Система как пространство для процесса управления.** Под системами управления иногда понимают системы, в которых происходит управление, т.е. некоторое пространство, в рамках которого осуществляется процесс управления или, иначе говоря, управляемые системы. Применительно к нашей ситуации это означало бы, что системой управления, а точнее управляемой системой, объектом управления является школа как социальная организация, взятая в единстве со своей значимой внешней средой.

**2. Система как единство и взаимодействие управляющей и управляемой систем.** В более узком (по сравнению с предыдущим) значении под системой управления понимают систему взаимодействия (или взаимодействие в системе): «управляющая система» – «управляемая система» или «управленческая деятельность» – «исполнительская деятельность», что сильно напоминает характерное для педагогики понимание обучения как системы дидактического взаимодействия учителя и учащихся, деятельности преподавания и деятельности учения. В отличие от предыдущего смысла (где система – «вокруг» процесса) здесь понятие системы переносится на *сам двусторонний процесс управления*. При этом обычно такие системы рассматриваются вместе со своими результатами. В рамках этого понимания речь может идти либо вообще – о взаимодействии всей управляющей системы с целостным объектом управления, либо конкретно – о более частных и конкретных взаимодействиях определенных активно действующих элементов системы управления с конкретными же элементами в объекте управления, причем общая картина взаимодействия управления и объекта складывается как интеграция множества частных, локальных взаимодействий.

**3. Система управления как общая основа, определяющая порядок вещей.** Здесь под системой понимают некий общий порядок вещей, который предопределяет тот или иной характер и систему реальных управленческих действий. Этот смысл понятия «система» близок к понятию общего организационного механизма как некоторой модели, задающей не весь набор конкретных действий, а скорее основную стратегическую направленность процесса работы. Разница лишь в том, что речь идет не о системе реальных действий, а об их внутренней определяющей основе, определяющей тенденции.

**4. Системы управления как встроенные в управляемый объект и постоянно действующие в нем частные и специализированные управленческие механизмы.** В этом, еще более узком смысле под системами управления (как правило, во множественном числе) понимают встроенные в школьную практику конкретные постоянно действующие управляющие

подсистемы (механизмы), реализующие определенные частные управленческие функции (например, системы контроля, аттестации кадров и учащихся, системы материального стимулирования педагогов и т.п.). Это понимание близко к понятию частного и конкретного организационного механизма управления, так как подразумевает определенный алгоритм действий, взятый вместе с их исполнителями, взаимосвязями, методами выполнения, ресурсным обеспечением и т.п.

Заметим, что такое понимание систем (во множественном числе) традиционно для западной литературы по менеджменту.

**5. Система управления как определенный, качественно специфичный (отличный от других) тип управления<sup>1</sup>, его модель, разновидность.** Иногда под системами управления понимают определенные типы управления (например, система программно-целевого управления). В языковом отношении здесь используется такой же механизм, как в словосочетаниях типа «пистолет системы Макарова» или «классно-урочная система организации обучения». Именно это понимание системы внутришкольного управления имеют обычно в виду, говоря о необходимости качественного радикального обновления систем управления.

**6. Система управления как совокупность (система) взаимосвязанных конкретных управленческих действий или воздействий (что не одно и то же).** В этом, еще более узком значении под системой управления понимают систему управленческих действий и воздействий на управляемый объект, рассчитанных на получение определенных результатов. Акцент при этом делается на том, что имеет место не случайная, хаотичная картина множества управленческих действий, а их упорядоченная, продуманная, структурированная система. Здесь система связывается только с одной стороной процесса управленческого взаимодействия, с деятельностью управляющих – собственно управляющей системы.

**7. Система внутришкольного управления как управляющая система (система, которая управляет), система для деятельности, как процессор, средство деятельности, «машина», инструмент управления.** В этом варианте под системами внутришкольного управления понимаются функциональные системы (подсистемы), которые служат для выполнения всех функций управления, осуществления всех управленческих действий, процесса управления, системы для деятельности, своеобразные самоуправляемые инструменты, агрегаты или, говоря современным языком, – процессоры, порождающие управленческие действия и выполняющие управленческую работу в интересах школы, учителей, учащихся.

### **Вопрос 5.3. И какой из этих вариантов является правильным?**

– Нетрудно видеть, что все приведенные варианты понимания системы управления существуют и в каких-то контекстах имеют право на существо-

---

<sup>1</sup> О типах управления см. главу 2.

вание. Многие коллеги-специалисты по управлению и тем более практики часто не видят особого смысла в проведении сделанных нами различий, и во многих текстах и практике легко переходят от одного значения к другому, не замечая изменения (подмены) предмета разговора.

Однако мы полагаем, что различия эти достаточно существенны и в контексте данной работы в качестве исходного, базового берем за основу только одно, а именно последнее из рассмотренных значение термина «система внутришкольного управления»: *понимание системы как создаваемого людьми, включающего людей, используемого людьми и в интересах людей орудия, инструмента управления.*

Системы управления в этом понимании служат для усиления, координации, умножения, обогащения возможностей индивидуальных субъектов управления, становясь между ними и их действиями, опосредуя управленческую деятельность, т.е. становясь ее средством. В свою очередь, эти системы при необходимости создают, привлекают, используют, аккумулируют в себе множество более частных и конкретных средств, инструментов управления (это можно было бы сравнить, например, с мощным современным трактором, базовые возможности которого существенно дополняются за счет возможностей множества навесных орудий).

Можно сказать также, что понимаемая таким образом система дает нам образ устройства, строения системы управления или систему управления в статике. Однако это утверждение следует сопроводить важными дополнениями и пояснениями. Точно так же, как мы можем рассматривать действующего человека самого по себе, без его социальных связей и отношений, без целей и результатов его деятельности, мы можем рассматривать и управляющую систему в узком смысле, как чистый действующий инструмент. Однако в обоих случаях такое рассмотрение даст нам очень немногое для понимания человека или системы управления, поскольку их важнейшие характеристики связаны как раз с движением, действием, связями и отношениями.

Поэтому говоря о системе управления в данном варианте ее трактовки, мы подчеркиваем, что:

- речь идет не о мертвой статике, а о живой, созданной для движения и действия системе, но находящейся (или для удобства – рассматриваемой), как говорят в физике, «в состоянии покоя», о строении для функционирования, о строении, сориентированном на объект управления и включающем в себя в идеальной форме все необходимые условия и механизмы порождения управленческих действий: такая система содержит в себе образ управляемого объекта, образ своего с ним взаимодействия и собственной деятельности; в полное описание такой системы не может не входить и описание объекта управления;

- мы всегда рассматриваем систему внутришкольного управления, имея в виду не только ее субъекта (конкретного или обобщенного), но и

нечто более широкое, чем ее субъект или даже организационная структура управления, с которой ее иногда путают. «Голой», «пустой», ничего не имеющий «за душой» субъект управления или формальная структура управления, взятая без субъекта и своих функций, – это еще не система внутришкольного управления (аналогично мы можем рассматривать учителя как обучающую систему и безотносительно к его компетентности, но для пользы дела обычно рассматриваем учителя в единстве с его профессионализмом, со всеми его профессиональными возможностями).

Поэтому, когда мы говорим о системе управления, имеется в виду система с субъектами и со всем своим оснащением, система определенного типа, система во всеоружии своих возможностей, умений, навыков, средств и ресурсов, система, готовая к действиям, функционированию.

Без таких «дополнений» от системы внутришкольного управления оставалась бы только пустая оболочка, вывеска над пустующей на самом деле «экологической нишей», которую по праву должна занимать управляющая система в любой школе.

Системы внутришкольного управления в этом понимании отличаются друг от друга по типам (и лежащим в основаниях их выделения базовым свойствам). Тип управления (или тип системы управления) является важной, но только одной из многих характеристик системы. Следовательно, система здесь более широкое понятие, чем в варианте, представленном в п. 6 ответа на вопрос 5.2 (несмотря на то, что конкретных систем определенного типа может быть очень много).

Добавим к этому, что система внутришкольного управления – это целеустремленная система, создаваемая и служащая не просто для реализации функции управления с помощью управленческой деятельности, но прежде всего – для получения при этом определенных результатов.

Поэтому систему управления в этом понимании вполне разумно и естественно рассматривать без отрыва от этих результатов, вместе с ними, причем рассматривая их в качестве важнейшей системообразующей части (точно так же, как результаты обучения включаются в характеристику системы обучения; а школу как систему невозможно описать и понять без рассмотрения результатов ее жизнедеятельности).

Мы видим *систему внутришкольного управления как совокупность взаимосвязанных человеческих, материальных, информационных и других компонентов (субстанциальный аспект определения), служащих для реализации в школьной организации функции управления и взаимодействующих таким образом, чтобы эта функция могла выполняться* (функциональный аспект определения).

Система внутришкольного управления является функциональной (под)системой школьной организации (наряду с образовательной, ресурсообеспечивающей, инновационной и другими подсистемами), создаваемой для осуществления одноименной функции посредством особой – управленческой деятельности.

**Вопрос 5.4.** В чем важность и новизна предлагаемого выбора достаточно узкого на первый взгляд понимания системы управления и на каких основаниях он был сделан?

– Мы руководствовались прежде всего интересами и запросами развития систем внутришкольного управления, а также объективным значением и пользой отстаиваемого нами варианта понимания системы управления школой, в том числе в плане совершенствования действующих систем управления.

Во-первых, предлагаемое основное понимание управляющей системы как функциональной системы (подсистемы школы), реализующей функцию управления, или как *системы для управления* школой, вполне логично сочетается с пониманием других важнейших функций школы как целостной организации – *образовательная система* как система, с помощью которой реализуется функция образования школьников, *ресурсообеспечивающая система* как система, занимающаяся обеспечением школы необходимыми ресурсами и их использованием, *инновационная система* как система, реализующая инновационную деятельность по развитию школы.

Во-вторых, система управления в нашем варианте ее понимания очень тесно связана с другими, обозначенными выше трактовками системы. Она не только не отвергает, но и в свернутом виде содержит в себе, включает в себя все предшествующие смыслы понятия таких систем (точно так же, как военный самолет, спроектированный для полета и нанесения ракетно-бомбового удара по территории противника – это не просто действующая боевая система (процессор), а система вместе с возможностями полета, бомбовой нагрузки, точного удара по целям и достигаемой результативностью).

Более того, только в действии она и проявляет все то, для чего ее строили; только со всеми такими «приложениями» и только в действии такая система может быть полноценно понята, проанализирована и оценена.

Важно подчеркнуть, что система управления не просто порождает управленческие действия и их результаты, но и способна накапливать при этом ценнейший опыт, обучаться (в том числе на ошибках), учитывая опыт и успешность прежних действий.

В этом смысле система также как бы вбирает в себя, включает в свой постоянный состав, переводит во внутренний план (интериоризирует) осмысленный, пережитой, переработанный опыт собственных управленческих взаимодействий с объектом и таким образом самосовершенствуется.

Итак, система, взятая как действующий агрегат, инструмент, может при более широком рассмотрении так или иначе вполне органично включать в себя все предыдущие «ипостаси» управляющих систем: вполне логично рассматривать систему-для-деятельности вместе с этой деятельностью и ее результатами.

Все иные рассмотренные выше аспекты системы выступают как система-процессор в действии, в работе, в процессе функционирования и изменения.

Понятно, что при анализе и оценке систем управления обязательно придется обратиться и к рассмотрению характера действий системы, создаваемых ею механизмов и отношений, т.е. не будут упущены из виду все значимые аспекты понятия о системах управления, но главным ядром анализа должна быть порождающая их базовая система-процессор.

Тогда, например, подсистема внутришкольного планирования будет включать в себя и набор конкретных функций планирования и методы их выполнения, и исполнителей, организованных в рамках некоторой оргструктуры, а также конкретные действия планирования, их продукты и результаты.

В-третьих, именно так понимаемая система порождает и частные механизмы, и все управленческие действия, воздействия и взаимодействия, определяя в конечном счете и общий порядок, культуру управления, и характер главных результатов. То есть, если в одной «проекции» мы можем увидеть отличие системы-процессора от системы-процесса или системы управленческих действий, то в другой «проекции» система со всей своей деятельностью, взаимодействием с объектом, продуктами и результатами видятся как одно целое.

В-четвертых, как показывает практика, при других пониманиях системы управления отстаиваемое нами понимание системы как порождающего процессора чаще всего вообще не берется в расчет, т.е., употребляя слова о системах управления или пытаясь описать «систему управления» в школьной документации, люди говорят о чем-то совершенно другом или сводят систему к структурным схемам и т.п.

В-пятых, рассмотрение системы на уровне строения, «в статике» позволяет (естественно, при наличии знаний о требованиях к составу и строению системы) выявить множество важных отклонений от желаемого состояния еще до анализа и оценки функционирования системы управления и управленческих действий, а также позволяет оценивать не только уже действующие системы управления, но и проекты управляющих систем до их воплощения в практике, экономя много времени и сил и страхуя от ошибок.

В-шестых:

- в условиях приоритетности потребностей школы, системы образования в принципиально, качественно новых подходах к управлению школами (при всем уважении к решению оперативных, сиюминутных проблем) важно рассматривать и совершенствовать именно системы управления, реализующие такие подходы; с прагматической и с научной точки зрения более разумно и более выгодно проектировать и улучшать *не конкретные продукты, а системы, способные производить продукты с самыми разными заданными характеристиками*; если в управлении постоянно происходят сбои, неполадки и нарушения, вряд ли стоит пытаться изменить каждое отдельное ошибочное действие – разумнее поменять систему управления;

- при наличии объективной зависимости частных, отдельных управленческих действий, акций, мероприятий от некоторого общего, стратегического курса, типа управления, сознательно реализуемого субъектами управления (а тип управления задается и определяется именно типом системы, ее главными системными качествами), важно отдать приоритет именно системе;

- сущность и смысл проектирования (как созидания чего-то нового и как работы с будущим), его существенные отличия от текущего планирования управленческой деятельности и близость к планированию стратегическому, нацеленному на решение наиболее важных, принципиальных и относительно долгосрочных задач управления также говорят в пользу рассмотрения систем управления в предложенном понимании;

- именно общее ядро системы управления (а не конкретные, индивидуально различные стили, манеры исполнения управленческих действий) можно не просто проектировать и совершенствовать в отдельных школах, но и сделать объектом типового проектирования и тиражирования, оставляя выбор манеры исполнения на усмотрение самого исполнителя.

Все сказанное говорит именно в пользу рассмотрения, а затем и совершенствования систем управления в избранном нами понимании.

В-седьмых, важно учитывать, что в массовом сознании словосочетание «система управления» соотносится обычно не с одним человеком («Государство – это я»), а с работой группы управляющих. Говоря о системах управления, мы можем поэтому перенести акцент с действий отдельного руководителя, отойти от принятых во многих книгах «управленческих Робинзонад» («Директор создал школу», «Директор управляет школой») и перейти (не забывая о весьма немалой роли личности в школьной истории) к разговору о системных и командных действиях управленцев (как бы ни была мала такая система по численному составу).

Ограниченность возможностей выстраивания управленческой работы (особенно в нашей динамичной, изменчивой, слабо предсказуемой ситуации) на сколько-нибудь длительное время с большой степенью детализации и во всех подробностях, невозможность предвидения всех возникающих проблем и задач и следующих за ними управленческих решений (к тому же наличие системы принятия гибких, оперативных решений в рамках спроектированной общей стратегии делает такое детальное моделирование внутришкольного управления преждевременным, сковывающим свободу маневра, а стало быть – ненужным); иными словами – попытка подробно и заранее проектировать конкретные управленческие действия не оправдывает себя ни по результативности, ни по затратам ресурсов.

#### **Вопрос 5.5. Когда и почему возникают системы управления?**

– Констатация природы систем управления как функциональных систем особого рода позволяет поставить вопрос о закономерностях и причинах возникновения этих систем. Они возникают, как нам представляется, почти одновременно с самой управленческой деятельностью.

В историческом плане первична потребность организации (например, школы) в управлении; за ней с неизбежностью следует рождение соответствующей функции; функция требует для своего осуществления работающих органов – создается управляющая система со своей структурой; она начинает выполнять общие управленческие действия и частные, конкретные функции управления.

Осмысление значения систем внутришкольного управления и их постепенной специализации и профессионализации, на наш взгляд, соответствует общей исторической тенденции становления и культурного развития всех видов человеческой деятельности.

От выполнения функций управления в силу необходимости и от случая к случаю люди (в силу потребностей общественного разделения труда и потребностей общества и организаций в эффективности совместных усилий) закономерно приходят сначала к необходимости специальной управленческой деятельности, а затем и к специальному накоплению наиболее успешных, хорошо зарекомендовавших себя способов, методов, средств управленческих действий и к аккумуляции их в системах управления.

Система управления в нашем понимании не несет и не может нести в себе всей полноты возможных действий во всех случаях жизни и в изменяющейся обстановке. Но если в нее удастся при проектировании «загрузить» и имплантировать наиболее важные и наиболее гибкие решения, а также сделать ее самообучаемой и саморазвивающейся, этот естественный недостаток будет во многом компенсирован.

Если анализ реальной системы управления не обнаружит в ней передовых идей и решений, это должно стать дополнительным стимулом к созданию новой, более совершенной системы, опирающейся на науку и типовые модели управляющих систем.

Сознательное создание эффективных систем управления, аккумулирующих «передовой опыт» человечества, обеспечивает определенный запас прочности в действиях и выигрыш во времени, создает возможности для действия с опережением ситуации.

Если такой культурной системы не было бы, это означало бы необходимость для субъектов начинать свою работу всякий раз «с нуля», реагировать на каждую возникающую ситуацию, постоянно импровизировать, действуя при этом бессистемно, реактивно и хаотично.

Вклад общественных усилий в создание и становление мощных, воплощающих в себе все передовые достижения, идеи и решения, систем управления, сродни вкладу усилий в становление отдельного человека-профессионала: функционально эти усилия решают одну и ту же общечеловеческую задачу – задачу максимально возможного увеличения вероятности положительных результатов, успеха деятельности в разных и изменяющихся обстоятельствах и соответственно – уменьшения вероятности нежелательных последствий (только с той разницей, что система управле-

ния, как правило, включает в себя не отдельного профессионала, а группу людей, а в потенциале – все школьное сообщество).

Лучшего способа, чем создание специальных систем-для-деятельности, аккумулирующих культурный опыт и на этой основе повышающих вероятность успеха этой деятельности, человечество пока не изобрело.

Более того, данный способ, т.е. воплощение в искусственно, преднамеренно создаваемых технических и организационных системах максимально возможного круга передовых идей, нововведений, проектных решений, выступает сегодня как одна из наиболее актуальных задач проектировочной деятельности во всем мире и во всех отраслях, а теперь – и в нашем образовании!

При этом важно видеть один нюанс: в реальности существуют самые разные (по качеству) системы управления, общество же вполне закономерно заинтересовано в создании только хороших, эффективных систем на основе учета всего предшествующего культурного опыта. То, что в живой природе делает естественный отбор и «поправляет» вмешательство человека, в искусственных рукотворных системах выполняет культура, работа по накоплению традиций, лучшего опыта, образцов деятельности и устремлений для ее осуществления.

**Вопрос 5.6. Как известно, системы всегда состоят из элементов. А из чего состоят системы управления школой?**

– Говоря кратко, можно сказать, что они состоят из компонентов и подсистем, причем эти составляющие взаимно дополняют друг друга.

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.

В отличие от набора компонентов (который в том или ином виде обязательно присутствует в любой системе управления) набор подсистем управляющей системы может быть весьма различным и является предметом выбора создателей этой системы.

**Вопрос 5.7. Каковы подсистемы системы внутришкольного управления?**

– Подсистемы в системе внутришкольного управления могут быть выделены по разным основаниям, исходя из тех задач, которые они перед собой ставят и, конечно, с учетом реальной природы управления. Каждая из таких подсистем позволяет выделить какие-то важные акценты в управлении и в то же время избежать повторов, дублирования.

Реально существующие подсистемы системы управления с разумно построенными связями и приоритетами образуют архитектуру данной системы управления, характеризует ее сущность и специфику, ее индивидуальность и во многом определяют еще одну сущностную характеристику системы управления – принцип ее действия.

Общее строение системы внутришкольного управления представляет собой совокупность взаимосвязанных крупных подсистем, каждая из которых нацелена на реализацию основных свойств желаемой модели (типа) управления.

Мы предлагаем выделить следующие *основания структурирования основных подсистем системы управления* как объекта проектирования и совершенствования:

- ключевые цели и результаты жизнедеятельности школы<sup>1</sup>;
- режимы жизнедеятельности школы;
- функциональные области и подсистемы школы как объекта управления;
- виды управленческих действий, общие функции управления;
- вычленение в управлении двух контуров – управление объектом и управление самой системой управления;
- уровни задач системы управления;
- вычленение в управлении собственно управления объектом и его обеспечения ресурсами;
- вычленение в управлении внешней, наблюдаемой, реально воздействующей на объект управленческой деятельности и ее внутреннего, субъектного, «человеческого» обеспечения.

**Вопрос 5.8.** Какие подсистемы могут быть выделены в системе управления школой по основанию «ключевые цели и результаты жизнедеятельности школы»?

– Поскольку управление школой по определению должно быть нацелено на реализацию важнейших общешкольных целей, в его системе можно и нужно выделить и проанализировать *подсистемы, ориентированные на достижение наиболее крупных общешкольных результатов.*

Среди таких целевых подсистем внутришкольного управления назовем подсистемы:

- управления качеством образования в школе;
- управления качеством школьной жизни детей и взрослых;
- управления качеством внутренней среды школы;
- управления ресурсосбережением и повышением экономичности работы школы;
- управления качеством школы в целом как социальной образовательной организации;
- управления качеством социального служения школы.

Выделение в системе управления подсистем этого типа, которое пока, к сожалению, не характерно для публикаций по проблемам внутришкольного управления, очень важно, так как именно они подчиняют себе и интегрируют во имя достижения главных общих целей все остальные под-

---

<sup>1</sup> Очевидно, что такие цели и результаты относятся к стратегическим.

системы управления, выделяемые по другим основаниям, и всех штатных и внештатных субъектов управления. Можно иметь широкий набор подсистем управления разными областями школы и при этом не обеспечивать достижение целей, иметь разрывы связей, дисбаланс и конфликты между подразделениями и т.п.

Выделение подсистем указанного типа позволяет само строение (и построение) системы управления четко нацелить на достижение главных результатов школы и в случае необходимости (т.е. при неудовлетворительных или неоптимальных результатах) по-другому спроектировать (перепроектировать) главные исполнительные подсистемы и процессы в школьной системе, школу в целом.

**Вопрос 5.9. Какие подсистемы могут быть выделены в системе управления школой по основанию «режимы жизнедеятельности школы»?**

- В этом аспекте правомерно выделять подсистемы:
- управления созданием, запуском и выживанием школы как системы;
- управления функционированием школы;
- управления развитием школы.

**Вопрос 5.10. Какие подсистемы могут быть выделены в системе управления школой по основанию «функциональные области и подсистемы школы как объекта управления»?**

– Дальнейшая конкретизация строения системы управления подразумевает выделение подсистем управления основными функциональными областями и подсистемами школы.

В этом плане выделяются подсистемы управления:

- образовательными процессами и средой (например, подсистемы управления учебными процессами и процессами воспитательной работы; подсистемы управления содержанием образования; управления организацией образования; управления технологиями образования; управления образовательной средой; управления отдельными образовательными процессами и межпроцессными связями и т.д.);
- основными блоками или модулями школы (например, подсистема управления начальной, основной и средней полной школой);
- ресурсным обеспечением и внешними связями школы (подсистемы управления контингентом учащихся, кадровым, информационным, концептуальным, программно-методическим, финансовым, материально-техническим, нормативно-правовым обеспечением, развитием школьной инфраструктуры, здания; маркетингом, связями с общественностью и т.п.);
- развитием школьного сообщества (коллектива).

В силу малочисленности состава субъектов внутришкольного управления названные подсистемы чаще всего не получают организационного оформления, институционализации и обособленности (как в крупных ор-

ганизациях, где реализацией соответствующих функций занимаются разные люди и целые автономные управленческие подразделения и службы), они носят как бы «виртуальный характер», т.е. работают и выполняют свои задачи, но увидеть и «пощупать» эти подсистемы в ходе анализа достаточно трудно (хотя и желательно).

**Вопрос 5.11.** Какие подсистемы могут быть выделены в системе управления школой по основанию «виды управленческих действий, общие функции управления»?

– В аспекте *специализации управления по видам управленческого действия* в системе управления выделяются подсистемы:

- планирования;
- организации;
- руководства;
- контроля (и других видов действий, например, управленческого анализа, прогнозирования, координации).

Эти подсистемы конкретизируют все предыдущие подсистемы управления.

**Вопрос 5.12.** Какие подсистемы мы получаем при вычленении в управлении школой двух контуров: управления объектом и управления самой системой управления?

– Подсистема управления (как деятельности, внешней по отношению к управляемым объектам) в свою очередь делится на две крупные подсистемы (два контура управления):

- подсистему управления школой, объектом управления;
- подсистему управления самой системой управления школой или подсистему метауправления.

Первая из них реализует уже названные выше функции и задачи:

- управления созданием и становлением школы;
- управления выживанием школы, адаптацией к изменяющимся обстоятельствам внешней и внутренней среды;
- управления стабильным функционированием школы;
- управления развитием и саморазвитием школы.

Вторая подсистема реализует функции и задачи:

- управления текущим функционированием системы внутришкольного управления;
- управления развитием, обновлением, модернизацией системы внутришкольного управления, управления инновационными процессами в ней.

**Вопрос 5.13.** Какие подсистемы могут быть выделены в системе управления школой по основанию «уровни задач управления»?

– В аспекте различных уровней управленческих задач выделяются взаимосвязанные подсистемы:

- стратегического;
- тактического;

- оперативного управления.

Выделение этих уровней подсистем не противоречит идее доминирования какой-то из них, например стратегической.

Как мы уже знаем, стратегическая ориентация системы управления выражается:

- в усиленном внимании к взаимодействию с внешней средой, ориентации на ее меняющиеся потребности и предлагаемые ситуацией возможности;
- выработке стратегических планов, программ развития школы и т.п.;
- выработке стратегий решения проблем и задач;
- выстраивании курса действий вокруг главных стратегических ориентиров и т.д.

#### **Вопрос 5.14. Что общего у всех выделенных подсистем?**

– Каждая из этих подсистем системы управления имеет:

- специфическое назначение в рамках общей миссии системы управления и миссии школы;
- специфические продукты и результаты;
- ответственность за общие системные качества управления и особые качества, требуемые от этой подсистемы (например, подсистема управления кадрами (персоналом) школы работает вместе со всеми другими функциональными подсистемами на целевой характер управления школой в целом и одновременно призвана обеспечить развитие потенциала педагогических кадров);
- специфический набор решаемых задач и выполняемых функций;
- логическую структуру действий по реализации задач;
- внутренние средства и внешние технологии реализации;
- организационные формы выполнения;
- субъектов и организационные структуры управления;
- организационные механизмы управления.

При планировании совершенствования системы внутришкольного управления во избежание дублирования и повторов на каждом уровне конкретизации внимание акцентируется на том, что составляет специфику данного уровня.

Например, при совершенствовании подсистемы планирования акцент делается на том общем, что специфично для всякого планирования в данной системе, а при описании планирования образовательного процесса на том, что характерно для планирования только этого объекта внутришкольного управления.

#### **Вопрос 5.15. Каковы основные компоненты системы внутришкольного управления?**

– Среди компонентов системы управления, на наш взгляд, могут быть выделены:

- субъект системы;

- ее основные ориентации, ценностно-нормативные основания, принципы (ориентационный, ценностно-нормативный компонент);
- миссия, устремления, направленность, намерения, образы потребного будущего, цели системы управления (интенционально-целевой компонент);
- компетенция, функции системы, содержание управленческой деятельности (содержательный компонент);
- ее методы, средства, инструментарий (технологический компонент);
- организационная структура, формы организации управления (организационный компонент);
- ресурсы системы и ее работа по их обеспечению (ресурсный компонент);
- организационные механизмы управления;
- среда, условия осуществления управления (обстановочный компонент);
- процесс управления;
- связи и отношения между компонентами системы;
- реальные продукты и результаты управления.

В более кратком варианте систему управления обычно описывают через цели, субъектов, функции управления, его методы, организационные структуры, механизмы, условия и результаты.

**Вопрос 5.16. Что понимается под системой стратегического управления школой?**

– В духе представленного нами выше общего подхода к пониманию систем управления под системой стратегического управления школой мы понимаем совокупность человеческих, информационных, концептуальных и других компонентов, объединенных и взаимодействующих между собой для реализации деятельности (и процесса) стратегического управления школой. Это система, обеспечивающая реализацию преимуществ стратегического подхода к управлению и служащая в идеале для того, чтобы этот процесс (логика и содержание которого широко раскрыты выше в одной из глав этой работы) мог осуществляться с максимально возможными результативностью, качеством и эффективностью.

**Вопрос 5.17. Как система стратегического управления школой соотносится с системой управления школой в целом?**

– Мы полагаем, что возможны несколько вариантов такого соотношения:

◆ Система стратегического управления школой мыслится достаточно узко – как одна из ряда уровневых подсистем системы внутришкольного управления.

◆ Система стратегического управления школой мыслится шире – как составляющая («проекция», срез, аспект, ипостась) системы внутришкольного управления – как все подсистемы и элементы такой системы, работающие на достижение стратегических целей школы.

◆ Вся система внутришкольного управления мыслится как по преимуществу стратегически ориентированная и нацеленная на достижение стратегического успеха школы. Здесь система стратегического управления и система внутришкольного управления сливаются воедино.

По нашему мнению, второй и третий варианты понимания более близки к истине и полнее отражают реальное значение стратегического управления в управлении школой.

В ситуации становления массовой практики стратегического управления школой представляется полезным специально выделять в системе управления школой собственно стратегические компоненты и кластеры, постепенно перенося центр внимания на обеспечение общей стратегической переориентации всего управления.

**Вопрос 5.18.** Если все же понимать систему стратегического управления школой как нечто отличное от системы внутришкольного управления в целом, можно ли выделять в ней какие-то подсистемы?

– Как и во всех подобных случаях, такое решение диктуется практической целесообразностью. Зная составляющие процесса стратегического управления школой, можно, например, выделить в управляющей им системе подсистемы, которые отвечают за следующие действия:

- стратегический анализ и прогнозирование;
- стратегическое самоопределение;
- стратегическое целеполагание;
- выбор и формулирование стратегических планов школы;
- реализацию стратегических планов школы;
- мониторинг, анализ и оценку реализации стратегических планов школы.

Не менее интересным и продуктивным представляется несколько иной ход – с выделением подсистем, ответственных за такие действия, как:

- разработка новых стратегий жизнедеятельности школы, включая и стратегии перехода школы на эти новые стратегические позиции;
- реализация и корректировка при необходимости текущих стратегий жизнедеятельности школы;
- развитие стратегического потенциала школы как основы эффективной разработки и реализации всех стратегий;
- самостроительство и развитие самой управляющей системы.

**Вопрос 5.19.** Каковы важнейшие ориентации предлагаемой модели системы стратегического управления школой?

– Общие ориентации системы стратегического управления (как системы, обладающей возможностью выбора собственного поведения) позволяют охарактеризовать ее как систему прежде всего объектно-ориентированную и ценностно-ориентированную.

*Объектно-ориентированный* характер системы стратегического управления в самом общем виде означает, что:

- система управления детерминируется важнейшими потребностями объекта, вписанного в широкую социальную среду;
- все строение и поведение этой системы (а также и самооценка результатов ее деятельности) вполне осознанно направляется на изучение и обслуживание потребностей объекта управления в создании, выживании, функционировании и развитии; на обеспечение условий, благоприятных для эффективной работы объекта управления, школьного сообщества; на обеспечение и развитие организованности и целеустремленности совместной деятельности в объекте управления.

*Ценностно-ориентированный* характер системы управления означает, что эта система детерминируется также теми ценностными и концептуальными основаниями, которые сложились у нее на каждый данный момент, и что все воспринимаемое и делаемое этой системой она воспринимает и делает через призму своих собственных ценностей и концептуальных схем. Причем и образ управляемого объекта, и его потребности (в том числе и в управлении) система также может видеть только через призму своих ценностных и познавательных представлений.

Особенностью ориентаций предлагаемой системы управления является то, что она старается избегать таких широко распространенных крайностей, как:

- полная идентификация себя с управляемым объектом, растворение управления в школе и ее среде, что мешает профессионально выполнять собственно управленческие функции и задачи;
- неразвитость управленческого самосознания, рефлексии; пассивное следование за любыми заказами, истинными или мнимыми потребностями объекта; отсутствие их соотнесения с собственными ценностями;
- невнимание к реальным потребностям объекта управления, излишняя погруженность в себя с отрывом от нужд объекта;
- навязывание объекту управления своего видения мира, своих ценностей как единственно верных и возможных и др.

Иными словами, предлагаемая система управления базируется на рациональном балансе ориентации *на объект управления и на себя*.

**Вопрос 5.20.** Какие объективные, «врожденные» свойства систем управления учитываются при проектировании управляющей системы школы?

– Управленческая деятельность и системы управления обладают бесчисленным количеством свойств и характеристик, многие из которых играют важную роль для обеспечения улучшенного качества внутришкольного управления. Все эти свойства можно разделить, условно говоря, на «врожденные», *имманентно присущие любому управлению, и приобретенные*. Имманентные свойства управления не требуют для своего появления

и проявления специальных усилий руководителей школы, их, скорее, надо учитывать (хотя достижение высокого уровня их проявления уже не возникает само собой и требует специальных действий).

Иначе обстоят дела, когда речь идет о желаемых свойствах управления, свойствах, необходимых для высокого качества управления. О них речь пойдет далее.

Все мыслимые системы внутришкольного управления являются представителями не только своего класса систем, но и более широкого класса: все они являются особой разновидностью организационных систем управления или систем управления социальными организациями (которые, в свою очередь, принадлежат к классу сложных социальных систем).

Поэтому можно утверждать, что среди множества свойств, которыми обладают системы внутришкольного управления, есть и свойства, присущие любым системам внутриорганизационного управления, и свойства, специфичные для школы и школьных систем управления.

Рассмотрим некоторые общие «природные» свойства систем внутришкольного управления, характерные для всех управляющих систем в организациях.

**Неадитивность систем управления.** Системы управления относятся к системам, чьи общие характеристики не образуются путем простого суммирования характеристик их частей, им присущи так называемые системные, интегративные качества, возникающие за счет определенного взаимодействия элементов системы.

**Системы управления включаются в системы более высокого порядка (суперсистемы или метасистемы),** выполняя по отношению к ним определенные функции, и, в свою очередь, делятся на системы «нижшего» уровня (субсистемы, подсистемы, элементы и т.п.). Для системы управления школой в качестве таких суперсистем выступают прежде всего школа и система управления образованием, а подсистемы выделяются в связи с подсистемами школьной организации.

**Искусственность – естественность систем управления, их органичность.** Системы управления проектируются, создаются и изменяются людьми и включают в себя людей, это рукотворные, искусственные системы. В то же время искусственность систем управления не означает, что все их действия являются абсолютно точным следованием какому-то преднамеренному плану. Напротив, очень многое из того, что делают управляющие системы, они делают не на основе вполне осознанного плана, а следуя за ситуацией. В этом смысле их действия и общения можно рассматривать как естественные, причем эту естественность поведения систем управления и невозможно и не нужно устранять, необходимо учитывать ее при обеспечении требуемого качества управления с тем, чтобы решения по его улучшению не противоречили бы «естеству» данной управляющей системы.

Хотя мы используем эвристические возможности сравнения системы управления с механизмом, инструментом, процессором, умной машиной, мы вполне понимаем ограниченность этих аналогий: на самом деле системы управления по своей природе не механистичны, а органичны – они способны к самообучению, саморазвитию; они не складываются из готового набора частей, а вырастают как живые организмы (и как эти последние болеют, переживают, испытывают смену эмоциональных состояний, настроений и т.д.).

**Функциональность, инструментальность систем управления.** Системы внутришкольного управления являются функциональными системами в том смысле, что они предназначены для выполнения функции управления, присущей школе как организации. Понимание управления как функциональной системы, служащей для реализации определенных потребностей, опирается на положения известной теории функциональных органических систем, созданных выдающимся физиологом академиком П. К. Анохиным.

Функциональность управления может пониматься по меньшей мере в нескольких смыслах.

С одной стороны, существует функциональность формальная: в школе есть система, которая как-то занимается управленческой деятельностью.

С другой стороны (и это более важно), есть функциональность существенная, содержательная. В этом втором плане система управления функциональна лишь тогда, когда она построена и действует успешно, хорошо, с хорошим качеством выполняет возлагаемые на нее функции и задачи. По аналогии можно заметить: у человека есть функциональная система слуха, но она по каким-то причинам плохо работает и человек теряет остроту слуха, недослышит. В этом смысле функциональность системы внутришкольного управления – величина непостоянная, она может возрастать и уменьшаться и даже становиться нулевой, а порой и приобретать отрицательное значение.

Система, которая когда-то была вполне функциональной и отлично обслуживала прежние проблемы, в какой-то момент, и часто незаметно для тех, кто в ней работает, утрачивает свою функциональность, оставаясь системой управления лишь по названию, формально.

Другими словами, управление как функциональная подсистема организации есть всегда, но по своему поведению она нередко оказывается мало функциональной и даже дисфункциональной. С этой точки зрения работа по обеспечению качества внутришкольного управления как раз и призвана вести к созданию истинно функциональных, т.е. успешных, систем управления.

Кроме того, системы управления могут быть в большей или меньшей мере функциональными в смысле удобств для их использования и пользователя.

**Полиmodalность систем управления, наличие у них множества состояний.** Системы управления имеют бесчисленное множество изменяющихся свойств, параметров, характеристик. Совокупность значений всех этих параметров (или самых важных из них) в конкретный момент времени можно охарактеризовать как состояние системы. Если в последующий момент времени эти параметры приобретают другие значения, правомерно говорить об изменении состояния системы. Системы управления стремятся, с одной стороны, к сохранению своей устойчивости, а с другой – вынужденно или инициативно осуществляют изменения.

Кроме текущих состояний системы управления можно выделить наиболее крупные состояния – *модусы систем управления*: состояние покоя (в котором можно рассмотреть статику, строение системы), состояние функционирования и состояние развития и саморазвития (качественных изменений). Каждое из таких макросостояний имеет свои специфические характеристики, суммарное и целостное рассмотрение которых позволяет получить наиболее разносторонние и полные знания о системах управления, что предопределяет выделение этих модусов при анализе и улучшении управляющих систем.

**«Вторичность» и «первичность» систем управления, их потенциально адаптивно-адаптирующий характер.** Имеется в виду, что системы управления всегда как бы надстраиваются над другими подсистемами социальной организации (производственной, ресурсообеспечивающей), и ее конечные цели и критерии оценки связаны не с самим управлением, а с эффективностью деятельности управляемой системы. Не случайно управление часто называют метадеятельностью или «деятельностью над деятельностью». Специфика системы управления в том, что конечные результаты деятельности, порождаемые ею, достигаются не столько самими управляющими, сколько другими членами коллектива. Системы управления производны от потребностей объектов управления, и в этом смысле они вторичны и должны стремиться быть адаптивными (к объекту, а также к внутренним и внешним ситуациям его жизнедеятельности).

В то же время эти системы отвечают за организацию в целом и поэтому получают возможности и право во многом определять и изменять ее жизнедеятельность, структуру, внутреннюю (а порой отчасти и внешнюю среду), адаптировать организацию и ее среду к общеорганизационным (но формулируемым все-таки прежде всего системой управления) ценностям и целям – и в этом смысле они первичны и выполняют активную, адаптирующую роль.

**Детерминирующий и детерминируемый характер систем управления.** Системы управления служат для того, чтобы определять, обуславливать, детерминировать желаемые состояния управляемого объекта и его движение в нужном направлении. Однако и сами эти системы (их миссия, состав, строение, функционирование и изменение) обусловлены (детерми-

нированы) сложным комплексом внешних и внутренних, субъективных и объективных, осознанных и неосознаваемых факторов и обстоятельств (которые очень важно знать, приступая к анализу и проектированию управляющих систем). Сила управления не в самоуверенном, доходящем до произвола игнорировании внешних реалий, влияний и ограничений, а в понимании их и свободном самоопределении в ситуации далеко не безграничной свободы.

**Интенциональность, устремленность систем управления.** Системы управления относятся к классу устремленных – ценностно-ориентированных и целенаправленных систем, т.е. они всегда действуют на основе определенных образов потребного будущего и ориентиров.

**Активность, избирательность систем управления, способность к самообучению, самодостройке, саморазвитию.** Даже самая пассивная и инертная по своему поведению система управления все равно принадлежит к классу активных систем в том смысле, что она обладает поведением, способна к планированию своих действий и этим резко отличается от систем, чьи параметры могут быть полностью спроектированы и заданы извне. Активными называют системы, способные к выбору своих состояний и принятию решений. Системы управления организациями способны к обучению и накоплению опыта, что делает их способными и к самоизменению, к достраиванию своего состава и структуры до образа некоторой более органичной целостности, к осуществлению саморазвития, инноваций по отношению к самим себе.

**Открытость систем управления.** Это свойство также присуще любой системе управления, которая просто не может существовать, не имея связи и не обмениваясь информацией со средой. Но если с точки зрения необходимости связей со средой любые системы управления являются открытыми, то с точки зрения степени активности и развитости связей со средой, меры информационной открытости, проницаемости, «прозрачности» эти системы ведут себя абсолютно по-разному. Здесь возможны две равно нежелательные и далекие от оптимума крайности: или полная сверхизбыточная открытость, полная зависимость внутришкольного управления от ситуации в стране, в регионе, и особенно от поступающих ведомственных инструкций, при которой управление школой превращается в фикцию и сводится к контролю исполнения этих инструкций, или полная закрытость, «окукленность», самоизоляция школьной управляющей системы, неспособность идти на полезные связи и контакты, улавливать ценную информацию, откуда бы она ни поступала.

Объективно открытый характер систем управления сопровождается традиционным для них в истории стремлением к некоторой информационной закрытости (порой чрезмерной) таинственности, секретности, конфиденциальности действий, маскировке истинных намерений и мотивов, что, с одной стороны, объяснимо (моральные проблемы, связанные с тайнами

управления и власти, мы здесь не обсуждаем), а с другой – отнюдь не способствует простоте познания и понимания этих систем, которые столь важны в ситуации анализа и оценки.

**Наличие в системах официальных и «теневых», формальных и неформальных составляющих.** Это свойство внутриорганизационных систем управления (особенно заметное и значимое в организациях с небольшим численным составом работающих) требует при анализе и оценке систем внутришкольного управления не забывать о наличии в них и о важности неформальных начал, которые хуже осознаются, хуже поддаются наблюдению и оценке.

**«Поликлиентность», полифункциональность и полиструктурность систем управления.** Для систем управления в социальных организациях характерны такие свойства, как наличие множества внешних и внутриорганизационных клиентов, пользователей, потребителей управленческих услуг (отсюда вытекает наличие соответствующих различных групп и типов продуктов и результатов управления; наличие множества конкретных функций по отношению к этим клиентам; возможность «сечения» системы управления одновременно в разных плоскостях с получением при этом множества разных (под)структур системы управления, требующих рассмотрения и позволяющих в совокупности лучше понять суть систем управления.

**Ненормированность труда в системах управления.** Даже по сравнению с такими традиционно рассматриваемыми в качестве слабо поддающихся нормированию видами профессиональной деятельности, как работа врачей и педагогов, работа управляющих выглядит еще более ненормируемой (и следовательно – требующей проявления творчества и гибкости), так как требования к управлению не могут быть полностью регламентированы любыми предписаниями и инструкциями, они диктуются изменчивой внешней средой организации и ее внутренней ситуацией.

**Духовно-материальный характер систем управления, их «ненаглядность», неосвязаемость.** В системах управления организациями наряду с материальными, вещественными факторами большую и даже определяющую роль играют факторы человеческие, духовные, идеальные, информационные. Будучи прежде всего системами (для) деятельности людей, эти системы оказываются достаточно трудно уловимыми, не поддающимися прямому наблюдению.

В самом деле, кто когда-нибудь видел систему внутришкольного управления? Вы можете видеть людей-управленцев, лицезреть схемы, наглядно отображающие работу системы управления (а может быть, выдающие желаемое за действительное), но все это еще не системы управления, точно так же, как школьное здание еще не школа как система. Системы управления при всей их реальности и даже активности сами по себе ненаблюдаемы, ненаглядны, носят (в отличие от материальных систем, с кото-

рыми мы их сопоставляем в функциональном отношении) как бы виртуальный характер, что делает их анализ и оценку весьма сложной задачей, решение которой требует специальных усилий по материализации, объективации строения и действий системы в виде организационных схем, управленческих документов, правил и т.д. При этом для крупных организаций с мощным документооборотом и специальным штатом клерков, учетчиков, программистов и других создателей и обработчиков документальных следов управленческой активности решение этой задачи оказывается значительно более реальным, чем в условиях школы, которая оправданно стремится к минимизации бумаготворчества.

**Система управления как ресурсопотребляющая, самообеспечиваемая и самоуправляемая система.** Для осуществления управленческой деятельности (в том числе и в школе) нужны определенные ресурсы и условия: кадровые, информационные, концептуальные, технологические, материально-технические, нормативно-правовые. При этом добычей ресурсов, необходимых для работы системы управления, занимаются, как правило, сами управляющие, что позволяет включить функции самообеспечения ресурсами в состав функций системы управления.

Управленческая деятельность связана с использованием различных инструментов, причем в этой роли может выступать все то, что можно использовать в качестве средства решения управленческих задач. Однако управление может не только использовать свой инструментарий, но и сознательно создавать его, изменять назначение традиционно применяемых инструментов, что также можно рассматривать как относительно самостоятельную составляющую управленческой деятельности, имеющую прямое отношение к обеспечению качества управления.

Итак, мы рассмотрели некоторые свойства систем управления школами, общие для всех систем управления социальными организациями. Однако не менее важно учитывать специфические черты внутришкольного управления, связанные с уникальностью его объекта – школы как особой, образовательной организации.

**Вопрос 5.21.** Что можно в целом сказать о характеристике главных системных качеств желаемой системы стратегического управления, важнейших путей их обеспечения?

– Любая система внутришкольного управления может иметь бесчисленное множество свойств и характеристик. Проектировщикам типовой модели нужно выбрать и обосновать наиболее значимые из них, раскрыть их взаимосвязь и совместимость, их взаимоусиление, показать принципиальные пути их реального воплощения в практическую деятельность и поведение системы внутришкольного управления. Эти свойства как выражение функциональных возможностей и преимуществ определенного типа управления должны сохраниться во всех модификациях базовой модели, должны пронизывать собой все компоненты и подсистемы системы управления.

Изначально большим преимуществом моделируемой системы является то, что нужные системные качества управления в ней не получаются «сами собой», произвольно, а продуманно проектируются в самом начале разработки концептуальной модели.

По нашему мнению, характеристика каждого из основных качеств системы управления должна включать:

- «имя» этого свойства;
- раскрытие его авторского понимания (для чего полезно бывает называть также и антиподы этого свойства, то, против чего оно направлено);
- показ значения, важности данного свойства;
- краткое раскрытие путей «встраивания», «оживления» данного свойства в ткань целостной системы управления. По этому поводу заметим, что реализация каждого системного качества предполагает выстраивание относительно самостоятельного сквозного направления работы в системе управления, определенной системы мер.

Общая логика построения таких систем мер (которая во многом напоминает предложенную в свое время академиком АПН СССР Ю. К. Бабанским и его научной школой логику способов оптимизации деятельности) включает в себя связывание искомого свойства с теми результатами и продуктами управления, которые оно определяет, с теми функциями управления, которые производят эти результаты и продукты, а в дальнейшем со всеми комплексами средств реализации этих функций.

При этом можно утверждать, что каждое требуемое свойство системы управления, с одной стороны, касается *всех компонентов* системы управления, а с другой – имеет в них *доминирующие* точки опоры и главных носителей.

Для лучшего, более наглядного восприятия связи между системными качествами проектируемой модели управления и их последствиями и носителями можно предложить следующую матрицу (табл. 5.1).

Т а б л и ц а 5.1

МАТРИЦА СВЯЗИ СИСТЕМНЫХ КАЧЕСТВ МОДЕЛИ С ИХ ПОСЛЕДСТВИЯМИ И НЕСУЩИМИ ИХ КОМПОНЕНТАМИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ

Системные качества	Результаты в объекте	Продукты	Функции	Технологии	Структура

**Вопрос 5.22.** Каковы желаемые свойства стратегического управления, реализуемого управляющей системой школы?

– Среди главных свойств моделируемой нами системы внутришкольного управления назовем такие ее интегративные качества, как:

- ценностный характер управления;
- целевой характер управления;

- активный, превентивный, прогностичный характер управления;
- интегрирующий, связесозидающий, консолидирующий характер управления;
- интерактивный, диалогический характер управления;
- побуждающий, мотивирующий, вовлекающий характер управления;
- развитость обратных связей, информированное управление;
- развивающий, созидательный, креативный, инновационный, предпринимательский характер управления;
- демократичный, партисипативный характер управления;
- гуманность, человечность, личностно-ориентированный характер управления;
- гибкость, мобильность управления, его органичность;
- ресурсосберегающий характер управления;
- целостность, цельность системы управления;
- адаптивность, релевантность управления;
- индивидуальность, стильность системы управления;
- рефлексивный характер управления, ориентация на саморазвитие системы управления.

Нам представляется, что все эти свойства:

- действительно важны и действительно дефицитны (что, в частности, показал проведенный нами краткий проблемный анализ действующих систем управления);
- взаимно совместимы, не противоречат друг другу, а, напротив, способны взаимоусиливать друг друга и порождать более высокие суммарные функциональные возможности и результаты систем управления в школе (что требует доказательства);
- являются достаточно крупными, обобщенными и, в свою очередь, имеют множество составных оттенков, признаков, нюансов;
- могут быть реализованы в современных условиях;
- при всей их важности не исчерпывают всего многообразия свойств систем управления.

Суть этих свойств раскрывается в ответах на последующие вопросы данной главы пособия.

### **Вопрос 5.23. Что такое ценностный характер управления?**

– Как мы отмечали ранее, любые системы управления в социальных организациях в силу их связи с потребностями и интересами различных социальных групп и людей всегда небезразличны по отношению к определенным ценностям. Однако это еще не свидетельствует о ценностном характере управления, как мы его понимаем.

Ценностный характер управления как типобразующее свойство системы стратегического управления школой проявляется:

- в ее осознанной ориентации на определенные ценности;
- приоритетности основных ценностей по отношению к миссии, целям и тем более средствам образовательной, обеспечивающей, управленческой деятельности;

- стремлении придать осмысленность и ценность всей повседневной жизнедеятельности сообщества и каждого его члена, ребенка или взрослого;

- постоянном соотношении всего происходящего в школе с ее главными, принятыми в сообществе ценностями.

*Антиподами* той версии ценностного управления, которой придерживается автор, является управление:

- индифферентное по отношению к ценностям, технократическое, считающее ценности чем-то ненужным в управлении школой;

- не осознающее те ценности, которые кладутся в основу жизнедеятельности школы и не берущее на себя ответственность за ценностное единство школьного сообщества;

- не различающее высокие смысловые ценности и ценности чисто технологические, инструментальные;

- основанное на культивировании и навязывании ложных, идеологизированных, негуманных ценностей и т.д.

Реализация ценностного управления предполагает:

- специальную разработку и формулирование философии школы, общих ценностей школьного сообщества, ценностей педагогического коллектива и системы управления;

- выстраивание иерархии ценностей, в основании которой лежат общегуманистические ценности, отражающие взгляды на природу человека, его место в мире, смысл жизни, роль системы образования, школы и конкретно данной школы в образовании личности, подчинении так называемых инструментальных ценностей (связанных с выбором предпочтительных средств достижения целей) базовым, терминальным, экзистенциальным ценностям;

- построение специальной работы по формированию, формулированию и согласованию ценностей в школьном сообществе;

- интенсивное обсуждение проблем ценностей, имеющих отношение к образованию, жизни данной школы в сообществе; создание условий для широкого и незаорганизованного участия в таком обсуждении всех членов сообщества;

- создание ценностно значимой образовательной среды в школе как естественного носителя значимых ценностей и смыслов;

- сознательное культивирование основных ценностей школы, образовательного процесса, отношений и общения в сообществе;

- побуждение членов школьного сообщества к осмыслению внутришкольных ценностей, ценностей индивидуальности данной школы, стимулирование «школьного патриотизма» в лучшем значении этого понятия;

- углубленное познание существующей в школе неформальной организационной культуры, проникновение в ее смысл;
- постоянное обновление живых актуальных ценностей школы (с учетом динамики школьной жизни, смены поколений, динамики жизненных ситуаций);
- постоянную работу по сближению «официальной» философии школы и ее реальной, живой системы ценностей, организационной культуры;
- влияние субъектов управления и других значимых лиц в школьном сообществе как ролевых моделей, образцов правильного, приемлемого стиля поведения и т.д.

*Доминирующими точками опоры* ценностного характера управления являются ценностно-нормативные основания системы управления, устремления и цели, которые она выдвигает, конкретизируя общие ценности, функции стратегического планирования, весь массив функций руководства школьным сообществом, реальный стиль поведения руководителей школы, их общения с педагогами, учащимися, родителями,

В реализации ценностного характера управления особую ответственность приобретает искренность поведения руководителей, их способность олицетворять главные ценности школы и быть их признанными носителями, тонкость и точность выбора методов взаимодействия с коллегами, учащимися, другими людьми. Субъект ценностного управления должен хорошо ориентироваться в системе образовательных ценностей, в организационной культуре школы, аксиологических основаниях ее жизнедеятельности.

То, что данное свойство мы поставили во главе списка системных качеств модели системы стратегического внутришкольного управления, конечно, не случайно. Мы полагаем, что ценностный характер управления и само содержание культивируемых ценностей предопределяет все другие возможности и свойства системы. При всей важности и инструментальности целевого характера управления мы полагаем, что оно эффективно только при сознательной опоре целей и средств их достижения на ценности (тем более что сформулировать цели операционально для всех участков школы представляется трудной задачей). Из ценностного характера управления во многом вытекает и его адаптивность, так как создание адаптивной системы управления (как, впрочем, и реализация других базовых свойств управления выступает для нас как ценность).

#### **Вопрос 5.24. Как понимается целевой характер управления?**

– *Предпосылкой* целевого характера управления является природная интенциональность, избирательная направленность поведения любой системы управления. Однако наличие у системы управления каких-то целей еще отнюдь не делает ее системой целевого управления.

В нашем понимании *система управления школой является целевой, если она:*

- воспринимает наличие у школьного сообщества общих, согласованных, опирающихся на общепринятые ценности целей (и других необходимых форм выражения образов желаемого будущего), видит в этом смысл управленческой деятельности;
- ориентирует собственные, непосредственные цели управления на обеспечение эффективной реализации главных целей школы;
- ответственно относится к формулированию целей, обеспечивает выработку общих целей школы, как правило, достаточно ясных, позволяющих определить меру их достижения/недостижения, определенных по содержанию, по уровню и по срокам реализации (операциональных целей);
- обеспечивает соотнесение потребностей как основы целеполагания и возможностей достижения целей;
- обеспечивает декомпозицию наиболее важных и крупных целей до целей отдельных подразделений и сотрудников, выстраивание иерархии целей, связей между ними;
- обеспечивает соответствие стратегических, тактических и оперативных задач при ярко выраженной стратегической доминанте, сознательном подчинении текущих, тактических, оперативных задач реализации стратегических целей и замыслов;
- обеспечивает полноту отражения в целях школы имеющегося и предполагаемого в обозримом будущем социального заказа;
- обеспечивает выработку стандартов достижения целей, критериальной базы для всех функциональных подсистем школы;
- обеспечивает информированность коллектива о согласованных и принятых целях и задачах школы, согласование общеколлективных целей с членами сообщества, баланс между общими, групповыми, индивидуальными целями;
- обеспечивает принятие общих целей функционирования и развития школы в качестве значимых целей индивидуальной и групповой деятельности членов коллектива;
- обеспечивает постоянное слежение за уровнем достижения общих целей и именно на этой основе проводит гласную оценку и коррекцию работы, оценку персонала;
- в случае необходимости своевременно корректирует комплекс своих целей;
- не допускает превращения любых средств, привлекаемых для достижения целей школы, даже самых эффективных, в самоцель, обеспечивает постоянный приоритет целей над средствами.

*Антиподами* целевого или ценностно-целевого управления выступают такие распространенные в сегодняшней управленческой практике явления, как:

- ориентация деятельности школы на процесс при отсутствии четкого определения результатов, к которым надо двигаться; мероприятийный подход;
- ориентация деятельности школы на нереалистические цели, псевдоцели (типа всестороннего и гармонического развития личности), связанные с неразличением цели и идеала;
- превращение средств деятельности в самоцели, фетишизация средств достижения целей.

Без целевого характера управления трудно рассчитывать на успешность адаптивного управления: при отсутствии ясных моделей будущего нельзя увидеть, к чему, зачем и как адаптироваться. Без целевого характера управления вряд ли возможно управление активное, опережающее, прогностичное.

Целевой характер управления создает также предпосылки для управления системного, ресурсосберегающего, инновационного, саморазвивающегося, мотивирующего, гибкого и т.д.

**Вопрос 5.25.** Что означает применительно к системе управления гуманность, человечность, личностно ориентированный характер управления?

– Данное свойство системы управления базируется на ценностном и адаптивном характере управления и проявляется прежде всего:

- в сбалансированной ориентации системы управления «на работу» и «на людей», при которой интересы развития личности не приносятся в жертву «интересам дела»;
- ориентации на удовлетворение в школе и с помощью школы базовых потребностей человека (взрослого и ребенка), включая потребности в достижении, безопасности, компетентности, успешности, самовыражении и самоактуализации, позитивных отношениях с другими;
- проявлении реальной заботы о создании в школе комфортной и развивающей образовательной среды, о социальной и психологической защищенности детей и взрослых членов школьного сообщества;
- оценке любых планируемых и проводимых в школе акций с точки зрения создания условий, благоприятствующих развитию личности;
- переходе от мышления только категориями больших и безличных групп людей и их совместной деятельности к видению отдельных индивидуальностей;
- во всемерном стимулировании развития, обогащения возможностей выбора образовательных траекторий, соответствующих индивидуальным возможностям и потребностям школьников, в развитии вариативности, элективности образования, индивидуализации и дифференциации образовательных и управленческих услуг;

- в рассмотрении ценностей и целей индивидуального профессионального и личностного развития членов школьного сообщества в качестве главных ценностей и целей профессиональной управленческой деятельности;
- культивировании личностного (а не безличного, функционерского) стиля управленческого поведения, его естественности, органичности, конгруэнтности, эмпатичности;
- ориентации на понимание и безусловное принятие людей такими, каковы они есть (в противовес условному принятию, в зависимости от того, как кто-то «будет себя вести») и др.

**Вопрос 5.26. Что такое системность управления?**

– *Системность управления* – 1) объективное свойство всякого управления, характеризующее его как сложную, динамическую систему (независимо от реальных свойств и общего качества функционирования); 2) свойство, системное качество и особый тип управления (в частности, внутришкольного) *по отношению к самой системе управления*; системность управления в этом значении проявляется в высокой степени целостности, связности элементов системы управления и требует специальных усилий со стороны субъектов управления; это свойство системы управления обеспечивается путем ее системного проектирования; системность управления как свойство самой системы управления, в свою очередь, является предпосылкой проявления системности управления по отношению к управляемому объекту; 3) свойство, системное качество и особый тип управления (в частности, внутришкольного) *по отношению к управляемому объекту*; системность управления в этом значении понимается как способность системы управления к созданию, поддержанию и развитию системности, внутренней взаимосвязанности, цельности, интегральности в объекте; такое управление может быть названо также *интегрирующим, связеобразующим*; это свойство управления обеспечивается установкой на поддержку общих ценностей и целей школьного сообщества, создание оптимальной сети внутришкольных и внешних связей, развитие интегративных тенденций во всех подсистемах школы и соответствующими практическими действиями.

**Вопрос 5.27. Что такое активность как свойство системы управления?**

– *Активность управления* – 1) характеристика деятельности системы и субъектов управления, противопоставляемая пассивности, инертности систем управления; она проявляется в высокой интенсивности управленческой деятельности, готовности субъектов управления активно вмешиваться в дела и процессы, происходящие в организации (например, в школе); активность управления в этом понимании кажется абсолютно естественной, «прирожденной» для системы управления и однозначно положительной характеристикой; между тем в случае нарушения чувства меры она может оказаться неадекватной ситуации, избыточной, нерезультатив-

ной, порой фиктивно-ритуальной; 2) свойство, системное качество управления, противопоставляемое реактивности управления, управлению, запаздывающему с осуществлением необходимых действий, и проявляющееся в стремлении системы управления к своевременному, по возможности опережающему ответу на вызовы конкретных организационных ситуаций; активность управления в этом значении теснейшим образом связана с целевым характером управления, так как именно точная и опережающая постановка целей страхует управление от потери целеустремленности, действий только по типу реагирования на незапланированные ситуации.

Активность управления является типобразующим свойством, лежит в основе систем управления активного типа; наивысшая возможная степень активности управления связана с прогностичностью управления. Развитие активности управления и основанных на ней систем управления школами весьма актуально сегодня, так как внутришкольное управление пока носит по преимуществу реактивный, догоняющий и запаздывающий характер.

Реализация активности управления требует повышения качества и скорости анализа и оценки системами внутришкольного управления внешней и внутренней обстановки, осуществления прогнозирования, повышения культуры целеполагания, развития опережающего, профилактического контроля, диагностики, мониторинга, внутришкольных коммуникаций, способствующего своевременному получению системой управления сигналов обратной связи.

#### **Вопрос 5.28. Что понимается под развивающим характером управления?**

– *Развивающий характер управления школой* – системное качество внутришкольного управления; его сущность – в способности обеспечивать ориентацию на развитие школы как целостной социальной организации, школьного сообщества, людей, работающих и учащихся в школе. Синонимами развивающего характера управления школой (хотя и сохраняющими собственные специфические смысловые оттенки) являются инновационное, созидающее, креативное, предпринимательское управление.

Данное свойство системы внутришкольного управления означает, что в комплексе ее базовых ориентаций все большее место начинает занимать *ориентация на развитие школы, наращивание ее потенциала и улучшение его использования, осуществление инноваций*. При этом для модели системы управления, ориентированной на развивающий характер управления школой, характерно не просто стремление к качественным изменениям в школе, а ярко выраженное *творческое, созидательное, креативное поведение и самосознание*. Это означает, что субъекты управления рассматривают управление как важный *школообразующий фактор* и готовы нести ответственность за результаты стратегического выбора, выбора судьбы, траектории развития школы.

Реализация такого подхода к управлению предполагает: высокую эффективность управления стабильным функционированием школы (а не увлеченность развитием в ущерб результативному функционированию); обеспечение рационального соотношения между областями функционирования и развития школы при определении общего состава функций управления школой, проектировании организационной структуры и технологий управленческой деятельности; наращивание мощности функций управления развитием, инновационными процессами; создание новых субъектов управления, специализирующихся на развитии школы и включение функций управления развитием в состав функций традиционных субъектов; организацию интенсивного поиска перспективных инновационных идей и возможностей вне и внутри школы; работу по повышению места ценности развития (и саморазвития) на общей шкале ценностей школьного сообщества; продумывание и реализацию разумных путей и методов профилактики и преодоления сопротивления нововведениям и т.д.

Данное свойство системы управления предполагает также опору на самосозидательные ориентации системы управления, так как без явной тяги к самосовершенствованию система стратегического управления вряд ли сможет эффективно побудить школьное сообщество к развитию.

**Вопрос 5.29. Что означает интегрирующий, связесозидающий, консолидирующий характер управления?**

– Школа как социальная организация может быть понята и как совокупность связей и отношений между людьми, между видами деятельности, процессами, подсистемами, между самой школой и окружающей ее средой. При этом отбор и использование этих связей и отношений, их регламентация и регулирование, отказ от одних типов и видов связей и создание других естественным образом ложатся на систему внутришкольного управления. Именно с помощью созидания связей система управления реализует свое назначение – обеспечить организованность совместной деятельности, жизнедеятельности школы.

Продуктом данного свойства системы управления являются связи и отношения в школе, достаточно полные, адекватные решаемым задачам, отвечающие потребностям как школы в целом, так и отдельных групп в коллективе (подробнее об этом будет сказано ниже).

*Реализация данного свойства системой управления школой* предусматривает специальную проектировочную деятельность по продумыванию рациональных связей и отношений в объекте управления, в системе «внутришкольное управление – школа», внутри системы управления, а также связей и отношений с внешней средой, развитие функций межпроцессной и межсистемной координации и интеграции, учет имеющихся неформальных отношений в коллективе и т.д.

Чтобы сделать управление интегрирующим по отношению к школе, нужно сделать его системным, целостным, что требует рационализации

организационной структуры управления, состава его субъектов и связей между ними, развития согласованности управленческих действий.

**Вопрос 5.30.** Что означает демократичный, партисипативный характер стратегического управления?

– Данное свойство системы управления имеет, в частности, следующие проявления:

- принятие в качестве важных ценностей свободы, уважения индивидуальности, терпимости к иному мнению;
- коллегиальность в подготовке и принятии управленческих решений (в том числе стратегических), что не исключает персональной, единоличной ответственности;
- привлечение к решению важных для школьного сообщества задач повышения качества образовательного процесса широкого круга педагогов, учащихся, других заинтересованных лиц;
- рациональную меру централизации и децентрализации управления, делегирование части полномочий по принятию решений и ответственности за их реализацию на нижние уровни управления;
- рациональность сочетания между единоначалием и коллегиальностью;
- «командный» характер деятельности как в аппарате управления, так и на других уровнях деятельности;
- ориентацию на расширение круга членов сообщества, принимающих на себя субъектные функции по отношению к школе и к управлению школой;
- культивирование и защиту демократических прав и свобод, уважение к принятым в школе демократическим процедурам;
- гласность деятельности системы управления;
- доступность руководителей для общения, демократичность поведения;
- развитие детского и учительского самоуправления как способа выражения и отстаивания интересов учащихся и педагогов;
- предпочтение демократического стиля руководства (по крайней мере в ситуациях, которые не диктуют явно иное поведение);
- сотрудничество субъектов общешкольного управления с органами учительского и ученического самоуправления.

*Антиподами* рассматриваемого свойства, особенно неприемлемыми для проектируемой модели системы управления, являются:

- показной демократизм, когда симулируется внимание к общественному мнению, но никаких реальных возможностей для участия в принятии решений, рычагов влияния на ситуацию школьный «демос» не получает;
- келейность принятия решения, решение принципиальных вопросов крайне узким кругом лиц или одним руководителем;
- отсутствие гласности (как возможности высказывать разные мнения, получить информацию по интересующим вопросам) и слышимости (как

возможности не просто что-то заявлять, но и быть услышанными, повлиять на ситуацию);

- использование демократических институтов в качестве ширмы или громоотвода;
- манипулирование органами самоуправления;
- культивирование в школе психологии «маленького человека», за которого все решают другие;
- крайние формы патернализма, когда проявление заботы системы управления о педагогах и учащихся лишает их собственной свободы, самоопределения, ответственности, инициативы и др.

**Вопрос 5.31. Что означает интерактивный, диалогический характер управления?**

– Как уже отмечалось выше, управление имеет объективно двухсторонний характер. Однако в модели системы стратегического управления это природное свойство управления получает дополнительное развитие, становится важной характеристикой при построении системы управления.

Это выражается:

- в рассмотрении и построении организационной структуры системы управления, включающей не только субъектов управления, но и исполнителей управленческих «команд»;
- рассмотрении и построении организационных механизмов управления, включающих специальные действия по прогнозированию и учету реакции объекта, школьного сообщества на различные управленческие акции, воздействия (или их отсутствие), коррекции первоначально задуманных действий и распоряжений;
- организации изучения и учета общественного мнения в школьном обществе и реального использования его результатов для совершенствования управления;
- широком развитии коллективных обсуждений важных проблем;
- коллегиальности принятия решений и т.д.

Основная нагрузка при обеспечении интегративного характера управления ложится на функции организации, руководства, контроля, анализа общественного мнения, функции проектирования структуры и механизмов управления.

Данное свойство управления тесно связано с демократичным, партисипативным характером управления.

**Вопрос 5.32. Что означает побуждающий, мотивирующий, вовлекающий характер управления?**

– Система управления не обеспечит повышения эффективности деятельности школы и качества образования, если не способна побудить всех педагогов и учащихся максимально вкладывать в общее дело их индивидуальный потенциал и всемерно развивать его. Значение стимулирующего,

мотивирующего, воодушевляющего управления особенно возрастает в сложные времена, когда многие традиционные мотивы и смыслы деятельности, прежние системы ценностей теряют свое былое значение и перестают побуждать к активной работе, учению, саморазвитию.

Реализация этого свойства системы управления, связанного также с ценностным, целевым, интегрирующим характером управления, предполагает, что система управления, и прежде всего руководство, будет:

- опираться на известные модели мотивации организационного поведения;
- развивать функции организации диагностики мотивационной обстановки, социально-психологического климата в коллективе, диагностики профессиональных возможностей педагогов, реальных учебных возможностей школьников;
- учитывать наиболее значимые потенциальные мотиваторы деятельности конкретного школьного сообщества, его элементов, отдельных людей;
- развивать функции стимулирования и расширять комплекс используемых материальных и моральных стимулов; корректировать тактику стимулирования с учетом реальной реакции коллектива на стимулирующие действия руководителей;
- обеспечивать стимулирующий, мотивирующий характер целеполагания, согласования ценностей и целей, постановки задач и выдачи заданий, контроля и оценки деятельности педагогов и учащихся (включая аттестационные процедуры);
- демонстрировать образцы профессионального поведения и отношения к делу и т.д.

### **Вопрос 5.33. Какое управление можно назвать информированным?**

– Эффективность управления и его «незрячесть», отсутствие необходимой информационной, ориентировочной основы управленческих действий – вещи несовместимые.

Хорошо информированное управление школой предполагает наличие у нее:

- адекватных реальности представлений о состоянии внешней среды, объекта управления и системы управления;
- достаточного массива эмпирических данных и совместимости его с априорными, теоретическими, концептуальными схемами;
- сведений, необходимых и достаточных для принятия решений в сфере обеспечения функционирования и развития школы;
- данных, необходимых для анализа и оценки эффективности собственной структуры и деятельности;
- удобных форм представления (и хранения) информации.

Осуществление информированного управления требует от субъектов системы внутришкольного управления:

- развития функций планирования и организации внутришкольных и внешкольных коммуникаций;

- проектирования системы информационного самообеспечения управления;
- развития системы контроля с акцентом на выявление результатов, продуктов, эффектов управленческих воздействий и т.д.

**Вопрос 5.34. Что понимается под адаптивностью управления?**

– Под *адаптивностью системы управления* в самом общем виде понимают ее способность эффективно приспосабливаться, адаптироваться к ситуации в школе и окружающей ее социальной и природной среде, к новым требованиям ситуации. Объективной предпосылкой этого качества является вторичный характер функции управления в организации, его зависимость от потребностей, возможностей, особенностей конкретного управляемого объекта. Система управления должна быть и по структуре, и по действиям адекватна своему объекту и ситуации; делать всегда то, что нужно, уместно (поэтому наиболее близким синонимом адаптивности управления является релевантность управления (релевантный, значит уместный, относящийся к делу). Адаптивный характер управления является также следствием и дальнейшей конкретизацией общей объекто-ориентированности внутришкольного управления.

Главными факторами, к которым адаптируется управление, являются люди, дети и взрослые, школьное сообщество, а также образовательные, обеспечивающие и иные процессы, которые они порождают в ходе своего взаимодействия.

Понятие об адаптивном управлении имеет много разных важных оттенков:

- с одной стороны, адаптивность предполагает приспособление к объекту, его потребностям вообще и требованиям к управлению в частности, т.е. следование за объектом (что может свестись к нежелательной пассивности управления, его реактивности и отставанию от потребностей и темпов изменения объекта);
- с другой стороны, эффективное приспособление внутришкольного управления к объекту и среде вряд ли возможно без активности самой системы управления, без ее стремления хотя бы частично адаптировать среду и объект управления к своим задачам; другими словами, в нашем понимании адаптивного управления обязательно присутствует и активное, адаптивно-адаптирующее поведение системы управления;
- адаптивность управления немыслима без повышения сензитивности, чувствительности управления к объекту и повышения скорости реакции управляющей системы на изменение ситуации;
- чувствительность управления к объекту, в свою очередь, немыслима без наличия у системы управления соответствующего реальности образа объекта и его среды, а поскольку объект и его среда постоянно и быстро изменяются, не менее быстро должен изменяться и образ объекта, его по-

требностей, требований к управлению; отсюда вытекает вывод о том, что адаптивное управление должно быть понимающим и исследовательским управлением;

- настоящее адаптивное управление носит всегда адресный характер, точно определяет «мишени» и адресатов воздействия, а сами воздействия строит с учетом особенностей объекта, индивидуального и дифференцированного подхода;

- адаптивное управление имеет резонансный характер, оно должно напоминать действия специалистов по акупунктуре (иглоукальванию), которые за счет прекрасного знания биологически активных точек организма, не допуская лишних движений и боли, способны получить впечатляющие результаты лечения;

- активно-адаптивный характер управления предусматривает, что, оказывая воздействие на объект, система управления действует с учетом его обратной реакции на управление, адаптирует характер воздействий к восприятию их объектами управления;

- адаптивный характер управления проявляется не только при управлении функционированием, но и при управлении развитием школы, что связано с обязательным учетом особенностей объекта при выборе направлений развития, методов профилактики и преодолением возможного сопротивления нововведениям, методов осуществления инноваций;

- адаптивный характер управления делает возможной практическую реализацию идеи коэволюции, т.е. совместного, сопряженного развития управляющей системы и управляемого объекта, когда развитие одной из них влечет за собой позитивные изменения в другой.

*Антиподами* адаптивного управления являются: управление, глухое к потребностям объекта, со слабой объектной ориентацией; управление, плохо понимающее природу объекта и природу людей, в нем работающих, и учащихся; управление, неадекватное сложности такого объекта, как школа, равно как и управление, только пассивно-реактивно приспособляющееся к потребностям школы и жизни и потому обреченное на отставание и неэффективность.

Значение адаптивности как характеристики внутришкольного управления объективно существенно возросло с развитием многообразия школ и их требований к управлению и с повышением динамизма и непредсказуемости изменений внешней среды, что привело к сокращению возможностей делать так, как делают все, или так, как командует «начальство».

Условием реализации адаптивности управления и одновременно результатом, продуктом специальной деятельности субъектов управления является образ объекта управления (вместе со средой, в которую он вписан).

Для реализации адаптивности управления ключевое значение имеет осуществление функций информационного самообеспечения системы

управления, анализа и диагностики, а также прогнозирования потребностей и возможностей среды и объекта, построения и развития образа объекта управления, самоконтроля эффективности управленческих воздействий и взаимодействий. При этом данные функции должны работать в режиме мониторинга, постоянного пополнения информации об объекте.

В модели системы стратегического управления предполагается, что этот образ имеет сложную структуру, содержание и обладает рядом характеристик.

В содержание образа объекта (или концепции объекта) входит образ школы как системы и социальной организации, образы всех ее подсистем и связей между ними в целостном процессе жизнедеятельности, образы связей и отношений в объекте и по линии объект – внешняя среда.

Мы исходим из того, что субъекты управления не могут и никогда не смогут знать об объекте управления всего. Следовательно, концепция объекта должна предполагать избирательность восприятия, выбор ключевых предметов внимания и адресатов воздействия. Формирование и развитие образа управляемого объекта и окружающей его среды рассматривается нами как важная функция управления школой.

Для лучшего видения потребностей объекта в управлении субъекты адаптивного управления могут использовать следующую матрицу (табл. 5.2).

Т а б л и ц а 5.2

МАТРИЦА СВЯЗЕЙ: ПОТРЕБНОСТИ ОБЪЕКТА – СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ

Ключевые переменные в объекте управления	Характер их требований к управлению	Их адресаты в системе управления

Кроме того, важно обратить внимание на объект как источник благоприятных возможностей для решения самых разных задач школы, которые могут быть использованы управлением (табл. 5.3).

Т а б л и ц а 5.3

МАТРИЦА СВЯЗЕЙ: БЛАГОПРИЯТНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ОБЪЕКТЕ – ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМОЙ УПРАВЛЕНИЯ

Ключевые переменные в объекте	Благоприятные возможности	Их использование в управлении

Центральное место в концепциях и образах объекта управления занимают нормативные образы образовательного процесса, школьного сообщества, ученика и его деятельности и поведения в школе, учителя, способного осуществить актуальные образовательные задачи и быть активным членом сообщества и т.д., которые, в свою очередь, базируются на определенных обыденных и научных представлениях дескриптивного характера.

В рамках модели системы стратегического управления предполагается, что эти образы строятся на основе современных представлений о человеке (психологических, антропологических, социологических), преодолевающих его одномерное видение, его рассмотрение как средства, инструмента, примитивные представления о мотивации и детерминации поведения людей.

Для лучшего представления о главных объектах и характере воздействия на них субъекты адаптивного управления могут использовать следующую матрицу связи (табл. 5.4).

Т а б л и ц а 5.4

МАТРИЦА СВЯЗИ: АДРЕСАТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ – ИХ РЕАКЦИЯ НА УПРАВЛЕНИЕ – ХАРАКТЕР УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Адресаты и мишени воздействия	Реакция на воздействия	Характер воздействия

Видение объекта управления и его требований к управлению может быть точным, сфокусированным или размытым, ярким или одноцветным, односторонним или многоаспектным. Для адаптивного управления, естественно, необходимы лучшие из предложенных альтернатив.

Для реализации адаптивности управления ключевое значение имеет осуществление функций информационного самообеспечения системы управления, анализа и диагностики, а также прогнозирования потребностей и возможностей среды и объекта, построения и развития образа объекта управления, самоконтроля эффективности управленческих воздействий и взаимодействий. При этом данные функции должны работать в режиме мониторинга, постоянного пополнения информации об объекте.

Активная составляющая адаптивного управления реализуется функциями планирования распределения заданий, выдачи поручений, мотивации персонала и учащихся с учетом их индивидуальных особенностей и т.д.

**Вопрос 5.35. Каковы компетенция и миссия современной системы внутришкольного управления?**

– Конкретное содержание деятельности систем внутришкольного управления и характер их поведения во многом зависят от того, как они определяют свою компетенцию по отношению к управляемому объекту, свое предназначение (миссию) как подсистемы школьной организации.

Необходимо определить, что именно в школе, и прежде всего в образовательной системе школы, является *объектом внутришкольного управления* и какие именно управленческие решения по отношению к этому объекту будут приниматься субъектами внутришкольного управления.

Отвечая на эти вопросы, мы исходим из следующего:

- реальная компетенция системы внутришкольного управления определяется не только законной, официальной компетенцией школы и субъек-

та управления ею, но и субъективным решением о границах собственной компетенции, рамках своей ответственности и обязанностей, принимаемым руководителями, а также их субъективным образом объекта управления;

- хотя обычно неявно предполагается, что школа и объект внутришкольного управления – это одно и то же, важно осознать, что на самом деле, с одной стороны, не все в школе является объектом именно внутришкольного (и общешкольного уровня) управления, а с другой – в объект внутришкольного управления (и тем более в круг факторов и обстоятельств, учитываемых системой управления) в определенном смысле включается и внешкольная среда.

Модель системы стратегического управления стремится избежать крайностей: излишнего «административного восторга», вызываемого ощущением собственного всевластия, и уныния, когда кажется, что, напротив, никаких реальных рычагов влияния на управляемый объект нет.

С одной стороны, ясно, что многие решения, касающиеся школы, принимаются на иных уровнях управления образованием. Так, вне и помимо школы определяются общие принципы государственной (федеральной и региональной) образовательной политики, разрабатываются и утверждаются образовательные стандарты, базисные учебные планы и типовые учебные программы, учебники и пособия, устанавливается номенклатура видов образовательных учреждений; система внутришкольного управления не определяет характера и содержания подготовки педагогических кадров (от которой очень сильно зависят образовательные возможности школы). Образовательная стратегия конкретной школы не может не учитывать ориентиров, определяемых федеральной, региональными и местными программами развития образования.

Определение компетенции и миссии системы и субъекта внутришкольного управления предполагает диалог с субъектами муниципальной системы управления образованием, в ходе которого стороны могут договориться о взаимном делегировании полномочий по вопросам, не отраженным в действующих нормативных актах.

Система управления учитывает также, что работа учителей в школе определяется далеко не только управленческими указаниями руководителей школ, так как педагоги получают и принимают к исполнению большой объем нормативов и научно-методических рекомендаций из-за пределов школы.

Как данность большинство систем внутришкольного управления воспринимают и тянущиеся из глубины веков и кажущиеся вечными традиционные решения в сфере, например, организации учебно-воспитательного процесса (ведь когда-то введение классно-урочной системы тоже стало результатом определенного управленческого решения).

С другой стороны, говоря об образовательной подсистеме школы как объекте управления, мы не можем забывать, что внутри каждого отдельного образовательного процесса уже есть люди, управляющие ими, – учителя.

Значит ли все это, что главный для школы процесс не входит в компетенцию управления школой как целостной организацией? Нет, не значит. Система управления школой, безусловно поддерживая право учителя на свободу профессионального творчества, закрепленное законом, не может и не собирается отказываться от выполнения своих общих координирующих функций.

Ее «ниша» в управлении образовательными процессами и образовательной подсистемой школы включает в себя подготовку и принятие управленческих по форме и образовательных по содержанию решений, касающихся:

- ценностей, миссии, виде школы и моделях ее выпускников;
- общей образовательной политики и стратегий школы;
- главных направлений движения образовательного процесса (например, в сторону его большей интегративности, вариативности, личностной ориентированности, индивидуализации и т.д.);
- структуры образовательной подсистемы школы (включая решение вопроса о числе ступеней, видах потоков, классов и т.д.);
- расстановки педагогических кадров, распределения учебной нагрузки;
- общих требований к содержанию образования, направленности школьного учебного плана, разработке конкретных учебных и воспитательных программ;
- характера общей организации жизнедеятельности школы и образовательных процессов (продолжительность учебного года, его деление на семестры или четверти, структура учебной недели, дня, режим занятий и т.п.);
- характера методов, средств, технологий образовательной деятельности, наиболее приемлемых, исходя из принятой образовательной стратегии и системы ценностей школы;
- необходимости и форм организации взаимодействия педагогов – субъектов отдельных образовательных процессов, реализации межпроцессных и межпредметных связей;
- порядка контроля и оценки образовательных процессов и их результатов, аттестации педагогов и учащихся;
- организации образовательных акций общешкольного масштаба.

Образовательная подсистема школы – это не только сам образовательный процесс, но и его среда, от которой во многом зависит успех работы школы. Создание и поддержание такой среды также является важнейшим объектом внимания системы управления. Речь идет об определенных группах условий внутренней жизни школы (организационно-педагогические, социально-психологические, материальные, социально-бытовые, гигиенические, эстетические, пространственные и темпоритмические условия) и о важнейших свойствах образовательной среды (ее активности, адаптивности, многообразии, комфортности, «дружественности»).

Система управления может активно воздействовать на образовательные процессы и среду, осуществляя управление ресурсами, подсистемой обеспечения, руководство школьным сообществом.

При этом наряду с основной направленностью системы общешкольного управления на решение задач координации разных образовательных процессов в единый образовательный процесс она не должна отказываться и от управленческого взаимодействия с отдельными образовательными процессами и их субъектами – учителями и учащимися. Воздействие системы управления на эти процессы может осуществляться как опосредованно (через определение общих требований, стандартов, режима, общую организацию работы с персоналом и т.д.), так и непосредственно, например, в ходе контроля, анализа и оценки отдельных учебных занятий и акций воспитательного характера, осуществления индивидуальных консультаций и наставничества.

Принимая на себя ответственность за правильное определение рубежей и конечных результатов деятельности всех подсистем школы и школы как целого, за обеспечение рациональных путей движения к этим рубежам, моделируемая система внутришкольного управления не пытается подменить собой всех учителей и другой персонал школы, ориентируя всех членов сообщества на реализацию порученных им и принятых ими конкретных задач.

Свою миссию по отношению к объекту управления она видит в создании условий эффективного функционирования и развития школы, школьного сообщества, в развитии профессионализма и личности педагогов, в реализации тех важнейших свойств управления, которые являются для нее системообразующими. Кроме того, система управления видит себя представителем интересов школы в муниципальном образовательном сообществе, в многоплановых внешних связях, связях с общественностью.

Наконец, система управления школой считает своей миссией обеспечение собственного функционирования и развития, развитие управленческого персонала.

**Вопрос 5.36. Каковы основные устремления новых современных систем управления, ожидаемые результаты и продукты их управленческой деятельности?**

– Ориентируя модель системы стратегического управления на целевой характер управления, предполагающий, в частности, стремление выдвигать и осуществлять на практике конкретные операционально заданные цели и задачи, разработчики исходят из того, что подлинно точные и конкретные цели могут задаваться только в конкретных микроситуациях управленческой деятельности, в зависимости от реализуемых функций и условий их реализации. Такой уровень конкретизации целеполагания не входит в компетенцию концептуальной модели в силу ее высокой обобщенности и стратегической направленности.

Поэтому на уровне концептуальных моделей системы внутришкольного управления можно говорить скорее не о конкретных целях, а о более широких продуктах управленческой деятельности, к которым относятся:

- главные области в управляемом объекте и самой управляющей системе, по отношению к которым система обязательно определяет свои устремления;

- соотношение между устремлениями (и результатами) собственно управленческими и «объектными» (речь идет, например, о выборе соотношения между задачами школы и задачами системы внутришкольного управления);

- роль системы управления как главного субъекта целеполагания в школе по отношению к другим внутришкольным субъектам целеполагания и другим уровням целей.

- типы образов желаемого будущего, которые характерны для ее целеполагающей, планосозидающей деятельности;

- требования и нормативы, реализуемые при моделировании образов желаемого будущего, включая требования к постановке и «озвучиванию», формулированию целей.

Целеполагающее поведение систем стратегического управления базируется на следующих основных идеях:

1. Предполагается, что система управления имеет отношение к определению и принятию всех видов устремлений и целей, *имеющих существенное значение для школы*, включая и цели, где эта система выступает главным и непосредственным субъектом целеполагания, и публичные (выходящие за рамки индивидуальных и неформальных) цели, которые принимаются другими лицами и группами в школьном сообществе.

2. Система внутришкольного управления непосредственно обеспечивает и организует выработку общешкольных целей, а также таких стратегических ориентаций, как миссия школы, ее система ценностей, политика, основные стратегии, образы выпускников школы.

3. Система внутришкольного управления сознательно различает цели школы, школьного сообщества, образовательной подсистемы, с одной стороны, и собственно управленческие цели и устремления – с другой.

При этом

- управленческие устремления являются средствами обеспечения реализации общешкольных;

- в качестве непосредственных результатов управления рассматриваются последствия управленческих взаимодействий, проявляющиеся в объекте управления, в школьном сообществе (в частности, принятие ценностей и целей, обновление связей и отношений, развитие мотивации и т.д.).

4. Система внутришкольного общешкольного управления организует, стимулирует и контролирует выработку, формулирование и фиксацию целей (ожидаемых результатов) отдельных образовательных и обеспечи-

вающих процессов, осуществляемую учителями и другими работниками школы; регулирование соответствующих решений и обеспечение их взаимной согласованности система управления осуществляет в рамках и на основе государственных образовательных стандартов, с одной стороны – и общешкольной миссии, политики, стратегии, принятых сообществом ориентиров, образов выпускников школы и т.п. – с другой стороны. В частности, система управления на основе консенсуса договаривается с учителями о тех функциях (направлениях), в рамках которых планируются результаты образования. Речь может идти, например, о проектировании целей и задач

- когнитивной, познавательной направленности (где ожидаемые результаты соотносятся с нормативами образовательных стандартов, формулируются в терминах предметных и надпредметных компетенций, усвоения системы знаний, системы предметных и общеучебных умений и навыков, включая навыки самообразования);

- ценностной, воспитательной направленности (где ожидаемые результаты формулируются в терминах принятия некоторых ценностных ориентаций, развития позитивной Я-концепции школьников, их самосознания; направленности, мотивации; обогащения опыта деятельности, поведения, общения, отношений, переживаний, самосовершенствования; ценных навыков и поведенческих привычек; закрепления значимых черт личности и т.д.);

- развивающей направленности (где ожидаемые результаты фиксируются в терминах важнейших новообразований в интеллектуальной, эмоциональной, волевой, психомоторной сферах психики школьников);

- творческой, креативной направленности (где ожидаемые результаты формулируются в терминах творческих достижений школьников);

- оздоровительной, валеологической направленности (где ожидаемые результаты формулируются в терминах усвоения здорового образа жизни, профилактики психических и соматических расстройств и т.п.).

5. Помимо достижения высокой результативности система управления ориентирует образовательные процессы и их субъектов на недопущение перегрузки и переутомления школьников, их демотивации, снижения уровня самочувствия.

6. Система управления держит под контролем и регулирует процессы целеполагания и целеформулирования во всех главных подсистемах и функциональных областях школы и в случае несоответствия ориентиров предлагаемых соответствующими субъектами, организует их коррекцию с учетом общешкольных устремлений.

7. Собственно управленческие устремления система управления также формулирует по всем подсистемам школы (включая и инновационную, и управленческую) и по всем функциональным областям. Речь идет об устремлениях и целях в сфере управления образовательными процессами, управления контингентом учащихся, управления персоналом, управления

другими видами ресурсов, управления внешними связями и наконец – управления системой управления.

8. Конкретные цели и задачи система управления вырабатывает в рамках осуществления определенных функций управления.

9. Система управления ориентирует школьное сообщество на выдвижение устремлений в сферах

- функционирования школы и ее подсистем;
- развития школы и ее подсистем;
- саморазвития коллектива школы.

10. В свою очередь, система управления сама формулирует устремления в областях

- управления функционированием школы;
- управления развитием школы;
- управления собственным функционированием;
- управления саморазвитием управляющей системы.

11. Система управления сознательно проектирует не только непосредственные и опосредованные *результаты своей работы*, но и *создание тех «продуктов», которые должны быть «произведены» управляющей системой.*

К таким продуктам, в частности, относятся

- итоги аналитической, диагностической, прогностической и контрольной деятельности в виде определенным образом упорядоченной информации;
- духовные основания и стратегические ориентиры работы школы;
- все виды целей, устремлений, образов будущего;
- планы, программы, стандарты, эталоны, критерии оценки внутришкольной деятельности;
- управленческие решения;
- разнообразная управленческая документация;
- новые связи, отношения;
- новые настроения, мотивации, смыслы, эмоции;
- новые коммуникации;
- новые структурные подразделения, виды полномочий и ответственности;
- новые процессы и процедуры управления;
- новые условия работы;
- новый управленческий инструментарий и т.д.

Образ результатов и продуктов, которые должны быть созданы системой внутришкольного управления, рассматривается как системообразующее основание при проектировании отдельных компонентов и подсистем в новом варианте этой системы.

12. Система управления ориентируется на широкий спектр образов проектируемого будущего – от абстрактных общих идеалов до конкретных

операциональных целей и задач и полагает, что степень конкретизации целей совместной деятельности не должна превышать потребностей реальной ситуации: главным признается способность устремлений и целей обеспечить единую направленность общих действий и согласованное понимание уровня их решения (достижения).

Система управления избегает увлечения точной и количественной постановкой целей там, где такой уровень точности не требуется или не представляется возможным в силу недостаточной определенности объекта целеполагания. Она исходит из признания опасности выдвижения самых измеримых и наглядных признаков достижения целей в качестве самых важных, что часто заставляет искать, «где светлее, а не там, где реально надо искать».

**13.** Система управления различает цели и устремления стратегические, тактические и оперативные; текущие и перспективные; краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные.

**14.** Формулируя операциональные цели и задачи, система управления стремится обеспечить:

- точное указание и содержательное описание образа желаемого результата, который должен быть достигнут;
- показ уровня этого результата;
- показ времени, сроков достижения результата;
- стимулирующую, побуждающую роль образа будущего;
- «оснащенность» достижения цели средствами и ресурсами и т.д.

**Вопрос 5.37. Что такое функции стратегического управления школой и каковы они?**

– Функции стратегического управления школой – элементы содержания деятельности стратегических управляющих; то, что система стратегического управления делает по отношению к своим объектам; конкретные функции, выполняемые субъектами системы стратегического управления для достижения его общего предназначения.

К функциям стратегического управления школой мы относим, в частности:

- функции управления функционированием, развитием и саморазвитием системы стратегического управления школой,
- функции управления выработкой новых стратегических планов,
- функции управления реализацией текущих стратегий.

**Функции управления функционированием, развитием и саморазвитием системы стратегического управления школой:**

♦ Планирование и организация функционирования действующей модели системы стратегического управления школой.

♦ Анализ действующей модели системы стратегического управления школой.

♦ Прогнозирование условий жизнедеятельности системы.

- ◆ Проектирование новых свойств системы.
- ◆ Проектирование содержания стратегического управления школой.
- ◆ Проектирование процесса и механизмов функционирования системы.
- ◆ Проектирование организационной структуры и форм стратегического управления школой.
  - ◆ Программирование перехода системы в новое состояние.
  - ◆ Организация перестройки и переналадки системы.
  - ◆ Организация перехода на новую систему.
  - ◆ Руководство процессами перестройки и переналадки системы.
  - ◆ Контроль за ходом перестройки и переналадки системы.
  - ◆ Коррекция хода перестройки и переналадки системы.
  - ◆ Планирование и организация функционирования новой системы.
  - ◆ Планирование дальнейшего развития и саморазвития обновленной системы.

**Функции управления выработкой новых стратегических планов:**

- ◆ Организация стратегического самоопределения школьного сообщества.
- ◆ Анализ текущих ценностей, миссии, видения, целей, стратегий и хода их выполнения.
  - ◆ Анализ и прогнозирование готовности к новому циклу стратегического выбора.
    - ◆ Планирование разработки стратегических планов.
    - ◆ Организация управления разработкой стратегических планов.
    - ◆ Организация разработки стратегических планов.
    - ◆ Вовлечение сотрудников школы и партнеров в реализацию стратегического управления школой.
      - ◆ Организация рабочих групп и стратегических команд.
      - ◆ Руководство разработкой стратегических планов.
      - ◆ Анализ и прогнозирование социального заказа, адресуемого школе.
      - ◆ Анализ и прогнозирование дальней и ближней внешней среды школы.
      - ◆ Анализ и прогнозирование сильных и слабых сторон школы.
      - ◆ Анализ и прогнозирование конкурентной позиции школы.
      - ◆ Анализ и прогнозирование ресурсного потенциала школы.
      - ◆ Анализ достижений и конкурентных преимуществ школы.
      - ◆ Анализ и прогнозирование инновационного потенциала школы, инновационных способностей.
        - ◆ Анализ и прогнозирование проблем и их причин.
        - ◆ Проектирование и формулирование обновленных ценностей, миссии, видения, социальных обязательств школы.
          - ◆ Проектирование и формулирование обновленных стратегических целей.
          - ◆ Проектирование и формулирование обновленных стратегий жизнедеятельности школы.
            - ◆ Программирование стратегий перехода школы в новое состояние.

- ◆ Контроль за разработкой стратегических планов.
- ◆ Организация экспертизы стратегических планов и программ развития.
- ◆ Коррекция стратегических планов и программ развития.
- ◆ Оценка и принятие стратегических планов и программ развития.

**Функции управления реализацией текущих стратегий:**

- ◆ Прогнозирование условий реализации стратегии.
- ◆ Анализ хода и результатов реализации стратегии.
- ◆ Проектирование реализации стратегии.
- ◆ Программирование реализации стратегии.
- ◆ Оперативно-тактическое планирование реализации стратегии, разработка плана действий.
- ◆ Организация работы стратегических команд в ходе реализации стратегии.
  - ◆ Руководство стратегическими командами в ходе реализации стратегии.
  - ◆ Управление (сопровождение) стратегическими изменениями в школе.
  - ◆ Контроль (мониторинг) реализации стратегии.
  - ◆ Анализ и оценка реализации стратегии.
  - ◆ Коррекция процесса реализации стратегии (в случае необходимости).
  - ◆ Пересмотр и коррекция стратегических планов, переход к началу нового цикла стратегических изменений.

**Вопрос 5.38. Кто может участвовать в стратегическом управлении школой?**

– Данный вопрос представляется важным и актуальным, так как по его поводу существует немало ошибочных, с нашей точки зрения, подходов.

Если не забывать, что стратегическое управление включает в себя стратегическое планирование и реализацию стратегических планов, станет ясно, что в реализации стратегий жизнедеятельности школы могут и должны принимать участие все члены школьного сообщества, все участники образовательного процесса и партнеры школы.

Несколько менее очевиден ответ на вопрос, кто участвует в разработке и принятии стратегических решений. В мировой практике менеджмента известны, а в науке описаны различные подходы к разработке стратегий:

- подход одного или главного стратега (архитектора стратегии), когда стратегия целой организации разрабатывается одним лицом, стоящим на вершине управленческой иерархии;
- делегирование;
- сотрудничество или коллективный подход;
- соревновательный подход.

**Вопрос 5.39. Существует понятие «авторская школа», из которого следует, что стратегом может быть именно один человек, автор идеи данной школы. Как это согласуется с идеей коллегиальности стратегического управления школой?**

– Согласимся с тем, что авторских школ не бывает без авторов. А вот с мыслью о том, что таким автором во всех случаях может быть только одно

лицо, согласиться труднее. Существует и всем хорошо известно понятие «авторский коллектив». Школа – дело коллективное, и авторами идеи некой модели школы также часто бывает именно коллектив, что не исключает наличия в нем явного лидера и генератора базовых идей, лежащих в основе такой модели.

Поэтому идея авторской школы, весьма созвучная стратегическому подходу к управлению, не является сильным аргументом в пользу «приватизации» выработки стратегий жизнедеятельности школы одним лицом, как правило, руководителем школы.

**Вопрос 5.40. Каковы черты стратегического профессионального сознания современного руководителя школы?**

– Ответим на вопрос с помощью таблицы (табл. 5.5).

Т а б л и ц а 5.5

НЕКОТОРЫЕ ЧЕРТЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ  
СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ И ИХ АНТИПОДЫ

Черты стратегического управленческого мышления	Их антиподы
Нацеленность на конечные результаты стратегического управления, стратегический успех, критериальность мышления	Слабая связь с целями, критериями, подмена целей средствами
Селективность, вариативность мышления, видение ряда альтернативных решений и их осмысленное сравнение	Отсутствие установки на выбор, неальтернативность мышления
Системность (комплексность, целостность, интегративная направленность, программно-целевой характер, иерархичность мышления, выделение приоритетов)	Односторонность, отсутствие выделения главного
Педагогическая направленность, «детность» мышления, его гуманизм	Антигуманность, технократизм
Конкретность, нацеленность на конкретный анализ ситуаций	Приверженность «универсальным» схемам, догматизм, стереотипность мышления
Объективность, реализм, трезвость мышления	Субъективизм, утопизм, мифологичность мышления
Социальная ориентированность, чуткость мышления	Социальная глухота или конъюнктурность мышления («куда ветер дует»)
Практичность, конструктивная направленность	Гольный прагматизм или непрактичность мышления
Оригинальность, нестандартность, самостоятельность, критичность мышления	Шаблонность, стереотипность, несамостоятельность мышления конформизм, оригинальничание под видом новаций

Черты стратегического управленческого мышления	Их антиподы
Динамизм, гибкость, мобильность, маневренность мышления	«Застылость», косность, леность мышления или шараханья из стороны в сторону
Установка на поиск и реализацию объективных закономерностей	Релятивизм мышления, произвол, движение мысли вслепую
Обобщенность, экономичность мышления (использование схем, моделей, алгоритмов)	Слабость абстрактного мышления или абстрактное теоретизирование
Установка в мышлении на ресурсосбережение, экономию времени, борьбу с перегрузкой	Мышление, игнорирующее фактор времени, затратное мышление
Чувство нового, новаторство мышления	Консерватизм или нарочитая «гонка» за новизной ради новизны
Перспективность, прогностичность мышления, способность предвидения	«Близорукость» мышления или утопическое прогнозирование
Рефлексивность мышления (способность мысленно встать на позицию учителя, ученика, видеть ситуацию «их глазами»)	Неумение видеть себя со стороны или манипуляторская установка – люди воспринимаются как пешки на шахматной доске
Логическая строгость, последовательность	Алогичность мышления, слабость логики

**Вопрос 5.41. Каким должно быть мышление руководителя, чтобы в полной мере соответствовать задачам стратегического управления современной школой?**

– Поиску ответа на этот вопрос, причем применительно не только к школе, было посвящено специальное психологическое исследование, выполненное академиком РАО В. С. Лазаревым<sup>1</sup>.

Исследователь выявил четыре типа механизмов стратегического мышления управленцев: эвристический, эмпирический, аналитический и системно-аналитический, за каждым из которых стоят специфические познавательные, прежде всего – понятийные, средства, обуславливающие и ограничивающие возможности этих типов мышления.

В механизме эвристического типа процесс поиска решений детерминруется эвристическими правилами постановки целей и определения способов их достижения, а в механизмах эмпирического, аналитического, системного типов – соответственно обобщенными эмпирическими правилами (стратегиями), формализованными аналитическими моделями и системными понятиями. Различия в характере опосредствования процесса планирования будущего определяют различия в строении ориентировочно-поисковых (планирующих) действий субъекта (составе действий, их осмысленности и операционализированности), что, в свою очередь, обуславливает различия в полноте раскрываемых свойств и отношений проблем-

<sup>1</sup> См.: Лазарев В. С. Психология стратегических решений. М. : Голден Ант, 1995.

ной ситуации, существенных для выработки стратегических решений, в широте поиска решений и его продуктивности, в обоснованности оценок решений и, в конечном итоге – рациональности и реальности разработанных стратегических планов.

Наиболее адекватное задачам стратегического управления школой *стратегическое мышление системно-аналитического типа* имеет следующие важнейшие характеристики:

- оно опосредствуется системными понятиями объекта, проблемы и ее решения;
- объект анализируется как часть большей системы и благодаря этому качественно иначе осмысливается и переопределяется требуемое;
- так же, как и при аналитическом способе планирования, проблемная ситуация представляется в форме модели, но здесь она включает как количественные, так и качественные элементы;
- в структуру планирующих действий помимо моделирования, прогнозирования и рефлексии входит проектирование будущего;
- рефлексия осуществляется на каждом шаге планирования, а не только при выборе обобщенной модели, как это имеет место при аналитическом способе планирования;
- прогнозирование осуществляется путем сценарирования будущего;
- разработка стратегии достижения цели базируется на раскрываемых в процессе анализа ситуации основных отношениях между требуемым и возможным. Этот способ планирования обладает наибольшими потенциальными возможностями.

Задача формирования такого типа стратегического мышления руководителей является актуальной и пока недостаточно решенной задачей системы дополнительного профессионального образования управленческих кадров системы образования.

#### **Вопрос 5.42. Каковы основные органы стратегического управления школой?**

– Мы полагаем, что к таким органам в современной школе относятся прежде всего директор школы как единоличный орган управления и школьный управляющий совет, который мыслится именно как коллегиальный орган по преимуществу стратегического управления, участие в котором (наряду с представителями родителей, педагогических работников, учащихся и т.д.) директора школы и представителя учредителя обеспечивает представленность и разумный баланс государственных и общественных векторов стратегического развития школы.

При необходимости с участием этих штатных, зафиксированных в уставе школы органов могут создаваться также такие органы, как стратегический комитет школы, совет по развитию школы, школьные стратегические команды.

Ряд стратегических вопросов может рассматриваться также педагогическим советом школы, методическим советом и другими органами управления.

**Вопрос 5.43.** Существует множество вариантов и моделей деятельности директора школы. Какие из них наиболее адекватны задачам стратегического управления школой?

– Долгие годы основной моделью директора школы в России считалась модель, предложенная в трудах выдающегося педагога и школоведа К. Д. Ушинского (1824–1870) – модель директора как первого и лучшего учителя. Представляется, что такой взгляд, вполне оправданный в то время, когда он был высказан, в наших условиях уже не совсем соответствует задачам, стоящим перед руководителями школ, прежде всего управленческим задачам. Не всегда самый лучший учитель и пример для других учителей – лучший директор.

В то же время отметим, что современные исследования доказывают, что наибольших успехов в мире образования сегодня достигают те школьные системы и те школы, где руководство постоянно и настойчиво работает с педагогами. И здесь роль директора как организатора такой работы и учителя учителей весьма значительна.

В реальности рядом с директорами – «первыми учителями» уже в советское время было немало директоров, которые по преимуществу были скорее хозяйственниками и добытчиками-снабженцами. Достаточно вспомнить диалог директора школы и учителя истории из культового фильма «Доживем до понедельника», когда директор, как бы оправдывая то, что ему не удастся глубоко вникать в проблемы учебно-воспитательного процесса, сетует: «Я завхоз, Илья... Выбью для школы кондиционеры – горжусь...». Думается, что навыки «директора-завхоза» важны, но недостаточны для эффективного осуществления руководителем стратегического управления школой.

В 1990-х гг. на возникшей волне популярности менеджмента стали говорить о необходимости прихода в школы научного менеджмента и о модели директора как школьного менеджера. Правда, представления об этой модели были достаточно размыты, речь шла о том, что такой директор опирается в своей работе на науку управления. Да и практика школ достаточно быстро показала, что модель директора школы как «чистого менеджера», слабо ориентирующегося в школьной специфике и образовательном процессе, работает не очень успешно.

В последние годы в связи с укреплением властной вертикали в образовании и слабостью реальной автономности школы эта модель стала подвергаться критике еще и на том основании, что директор-менеджер стал восприниматься не как человек, прежде всего преданный данной школе, а как равнодушный к особенностям и индивидуальности школы исполнитель воли учредителя школы и вышестоящих органов, что далеко не всегда вело к положительным результатам.

Такой менеджер, разумеется, видится не как стратегический лидер, способный со своей командой определять курс развития школы. Такая мо-

дель, которая достаточно активно насаждается в ряде регионов органами управления, с точки зрения обеспечения стратегического успеха школы вызывает тем не менее определенные сомнения, так как школа – достаточно тонкий организм, который может не принимать и отторгать вмешательство таких управляющих, которые не воспринимаются как часть школьного сообщества и педагогического коллектива.

Иногда говорят о «театральной» модели руководства школой, имея в виду, что в школе, как в театре, есть «художественный руководитель», т.е. содержательный лидер, человек, занимающийся решением существенных, содержательных вопросов развития жизнедеятельности школы и «директор театра», работа которого больше связана с текущим менеджментом в интересах наиболее эффективного решения главных задач учреждения.

Нам представляется, и это подтверждает история школы, что наиболее адекватная современным реалиям, наиболее востребованная модель директора школы – это модель директора – *автора школы, ее создателя*. В английском языке есть ряд сложных слов, оканчивающихся на «-maker» (мэйкер-«делатель»). Так, лицо, принимающее решение, называется decision-maker или policymaker, а футбольные болельщики знают, что ключевой игрок, делающий игру команды, называется playmaker (плэймейкер).

По аналогии можно было бы говорить о модели скулмейкера – директора, делающего, создающего, сознательно выращивающего школу, конкретную школу-индивидуальность. Именно такая модель директора-автора, директора-лидера, имеющего свои (а не только уважаемого вышестоящего начальства) взгляды на школу и перспективы ее развития, наиболее адекватна задачам и сущности стратегического управления.

Соответственно для стратегического управления школой крайне важны и актуальны подходы к созданию школы, ориентированной на стратегический успех, формирование и развитие школьного сообщества с высоким стратегическим потенциалом и компетентностями, другими словами – «школоделательные» подходы и технологии.

Эта модель, на наш взгляд, вбирает в себя лучшие черты модели директора – первого учителя, директора-менеджера (конечно, в понимании менеджера не как «холодного» исполнителя, а как квалифицированного управляющего), директора – успешного хозяйственника, директора – «художественного руководителя», но в данной модели все эти черты подчинены главному – созданию успешной, эффективно функционирующей и развивающейся школы.

#### **Вопрос 5.44. Как обычно действуют руководители при выработке стратегий?**

– Г. Минцберг, осуществивший фундаментальное исследование по изучению труда руководителей высшего звена, называет три основных образа действий при формулировке стратегии, которые определяются личностью и системой ценностей высшего руководства: предпринимательский, адаптивный и плановый.

1. **Предпринимательский образ действий.** Стратегия формулируется одной сильной личностью. Делается акцент на возможностях, существующие проблемы вторичны. Направления стратегического развития определяются собственным видением основателя компании, доминирующая цель – рост компании. Ярким примером такого типа является компания *Microsoft*, которая отражает видение процесса развития индустрии персональных компьютеров, присущее основателю компании Биллу Гейтсу.

2. **Адаптивный образ действий или обучение посредством опыта.** Он характеризуется в большей мере оперативным решением существующих проблем, чем поиском новых возможностей. Стратегия вылепливается, она фрагментарна; движение вперед пошаговое; обеспечивается небольшой, но предсказуемый ежегодный доход. Процесс разработки стратегии может быть спонтанным или управляемым. Стратегии могут вырастать из динамики предприятия, затрагивая большое число людей, которые могут наполнить новым смыслом, изменить поведение предприятия в целом. Такой образ действий типичен для многих крупных корпораций.

3. **Плановый образ действий.** Стратегическое управление состоит как в активном поиске новых возможностей, так и в оперативном решении существующих проблем. В процессе принятия стратегических решений используется системный, комплексный анализ. Этот подход рассматривает стратегию как процесс планирования, однако исходя из того, что за установлением стратегии последует ее реализация. Эта классическая модель предполагает наличие централизованного штата и нацелена на достижение определенного стратегического положения или реализацию портфельной стратегии<sup>1</sup>.

**Вопрос 5.45.** Может ли стратегическое управление состояться в школе при отсутствии в ней директора-лидера?

– Мы полагаем, что у любых нововведений в школе, которая не имеет серьезной команды управленцев и сильных лидеров, не очень много шансов на успех, даже если в ней работает немало педагогов с инновационными настроениями и возможностями.

Если же говорить о стратегическом управлении, запускающем важнейшие изменения во всем построении школьной жизни, значимость этого допущения существенно возрастает.

**Вопрос 5.46.** Известно, что люди, в частности руководители, делятся на стратегов и тактиков. Если школой руководит тактик, возможно ли в ней успешное освоение стратегического управления?

– Ответ на вопрос зависит от того, какой смысл вкладывается в слова «стратег» и «тактик». Обычно с помощью этих слов пытаются зафиксировать различия в управленческом мышлении и действиях руководителей,

---

<sup>1</sup> См.: Карлофф Б. Деловая стратегия. М.: Экономика, 1991. С. 191.

видя у «стратегов» настрой на долгосрочные перспективы, способность удерживать цели, не увлекаясь текучкой, а у «тактиков» интерес и способность к решению повседневных задач, качественному проведению каких-то акций, мероприятий и т.п.

Такие различия, естественно, могут повышать или снижать вероятность достижения высокого качества стратегического управления школой в системах управления и школах, руководимых соответственно «стратегами» или «тактиками».

Однако мы полагаем, что какой-то фатальной неизбежности провала стратегического управления в школах, во главе которых стоят руководители с преобладанием установок тактика, не существует.

**Вопрос 5.47.** Как распределить полномочия между субъектами стратегического управления современной школой? Как можно представить себе организграмму стратегического управления современной школой?

– Форма организграммы представлена в таблице 5.6. Варианты распределения функций зависят от конкретной ситуации в школе.

Т а б л и ц а 5.6

ОРГАНИГРАММА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ФУНКЦИЙ  
ЗА СУБЪЕКТАМИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ

Функции	За какими субъектами закреплены						
	УС	Д	ПС	СК	ПК	ТГ	ЭС
Анализ текущих ценностей, миссии, видения, целей, стратегий и хода их выполнения							
Анализ и проблематизация текущей стратегической позиции школы							
Оценка готовности школы к внедрению (новому циклу) стратегического и проектного управления школой							
Принятие решения о начале нового цикла стратегического развития (стратегических изменений) школы							
Организация управления разработкой стратегических планов							
Организация разработки стратегических планов							
Создание рабочих групп							
Руководство разработкой стратегических планов							
Выявление сути и направлений жизнедеятельности школы							
Выявление внутренних и внешних заинтересованных сторон (стейкхолдеров) школы							

Функции	За какими субъектами закреплены						
	УС	Д	ПС	СК	ПК	ТГ	ЭС
Анализ и прогнозирование изменений социального заказа, стратегических вызовов школе							
Анализ и оценка дальнейшей внешней среды и ее влияний на школу							
Анализ и оценка конкурентной ситуации школы							
Анализ и оценка сильных и слабых сторон школы в соотношении с возможностями и угрозами внешней среды (СВОТ-анализ)							
Анализ и прогнозирование ресурсного потенциала школы							
Анализ достижений и конкурентных преимуществ школы							
Анализ и прогнозирование инновационного потенциала школы, ее инновационных способностей							
Анализ и прогнозирование проблем и их причин							
Проектирование и формулирование обновленных ценностей, миссии, видения, социальных обязательств школы							
Выработка первичного варианта стратегического видения школы							
Анализ текущих ценностей, миссии, видения, целей, стратегий и хода их выполнения							

Обозначения: УС – управляющий совет; Д – директор; ПС – педагогический совет; СК – стратегическая команда; ПК – проектная группа; ТГ – творческая группа; ЭС – экспертный совет.

**Вопрос 5.48. Какие ролевые позиции должны быть представлены в стратегической команде школы?**

– Набор ролевых позиций, представленных в сильных командах, рассмотрен в классических работах известного специалиста по командам и командообразованию Р. М. Белбина. Им предложена наиболее эффективная модель ролей в управленческих командах, в рамках которой выделяются следующие роли: Председатель / Координатор, Навигатор / Формирователь, Генератор идей / Мыслитель, Наблюдатель / Оценщик, Работник / Исполнитель, Снабженец / Разведчик, Коллективист / Миротворец, Человек, расставляющий точки над "i".

В таблицах 5.7 и 5.8 показаны характеристики представителей этих ролей.

## ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЛЕЙ В КОМАНДЕ

Тип	Характеристики личности	Вклад в работу команды	Допустимые слабости
Председатель / Координатор	Зрелый. Уверенный в себе, доверяющий	Разъясняет цели и расставляет приоритеты. Мотивирует коллег, повышает в должности	Не очень интеллигентен, личность не высоко творческая
Навигатор / Формирователь	Очень сильная личность. Общителен, динамичен	Способен работать в режиме высокого напряжения, преодолевать препятствия для достижения цели	Легко поддается на провокацию
Генератор идей / Мыслитель	Умный. С хорошим воображением. Неординарный	Предлагает оригинальные идеи. Решает сложные вопросы	Слабо контактирует и плохо управляет обыкновенными членами команды
Наблюдатель / Оценщик	Трезво оценивает обстановку. Интеллигентен. Скуп на эмоции. Объективен	Рассматривает все варианты. Анализирует. Старается предвидеть результат	Недостает способности вдохновить остальной коллектив
Работник / Исполнитель	Консервативен. Дисциплинирован. Надежен	Организует. Претворяет в жизнь идеи и планы	Негибок. Медленно реагирует на новые возможности
Снабженец / Разведчик	Экстраверт. Энтузиаст. Любопытен. Общителен	Изучает новые возможности. Развивает контакты. Переговорщик	Теряет интерес по мере угасания первоначального энтузиазма
Коллективист / Миротворец	Ориентирован на общество. Мягко, уживчив, восприимчив	Слушает. Строит, улаживает разногласия. Работает с трудными людьми	Теряется в острых ситуациях
Человек, расставляющий точки над "i"	Сознательный. Беспокойный	Ищет ошибки, недоработки. Концентрируется и ориентирует других на установленные сроки	Имеет тенденцию напрасно беспокоиться. Не любит делегировать полномочия

Приведенные ниже (табл. 5.8) высказывания указывают на типы поведения, присущие личности, согласно распределению ролей по Р. М. Белбину.

**ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ,  
ПРИСУЩИЕ РОЛЯМ В КОМАНДЕ МЕНЕДЖЕРОВ**

Председатель / Координатор	«Вот, что нам необходимо сделать ...» «Мы теряем время, мы должны ...» «Нет, вы не правы, самым основным является ...» «Если мы объединим его предложение с тем, что вы сказали...»
Генератор идей / Мыслитель	«Как насчет ...» «Давайте заглянем в суть ...» «Он должен быть оранжевым ...» «Переворачивая его на голову, мы получаем ...» «Мы не должны упускать из вида гравитацию ...» «Почему бы нам не вернуться к основному ...»
Наблюдатель / Оценщик	«Проблема с ...» «Нам необходимо следить за ...» «Если мы посмотрим в суть этого вопроса, то мы должны ...»
Работник / Испол- нитель	«Учитывая время, отведенное нам, мы могли бы ...» «Мы определенно можем провести X в рамках нашего бюджета» «Гравитационный анализ – это сумасшедший подход, но мы могли бы усложнить суть проблемы ...» «Давайте возьмем это на вооружение» «Если мы проработаем эту часть вопроса более тщательно, то мы сможем быть в наибольшей степени уверены в результате»
Снабженец / Раз- ведчик	«Какая прекрасная мысль ...» «Я знаю кое-кого, кто может ...» «Не волнуйтесь, я смогу организовать оптовую партию ...» «Молнии – не проблема – мой двоюродный брат ...» «Я могу убедить отдел продаж, чтобы ...»
Коллективист / Миротворец	«Джо, я думаю, что тебе надо прислушаться к Гарри» «Давайте попробуем идею Фрэнка» «Здесь нет необходимости спорить» «Почему бы тебе не рассказать больше о ...» «Когда Фред вернется из госпиталя, мы могли бы ...»
Человек, расстав- ляющий точки над «i»	«Дайте я проверю ...» «Мы никогда ..., если только не ...» «Как насчет ...» «Нет, мы должны ...все возможное, чтобы это получилось ...» «А что насчет статьи 3 в подпараграфе IV, параграфа G, в девя- том томе?» «Ты не можешь этого сделать – тогда у нас будет задержка на неделю»

**Вопрос 5.49. Каковы возможности школьного управляющего совета в стратегическом управлении школой?**

– Возможности конкретного управляющего совета в конкретной школе определяются его полномочиями и компетенцией, зафиксированными в

уставе общеобразовательной организации, а также уровнем реальной компетентности членов совета.

Если говорить об этом, опираясь на лучшие практики участия управляющих советов в стратегическом управлении школами и мысленно следовать по известной читателям схеме школы как открытой системы (см. главу 3 нашего пособия), то можно предположить, что управляющий совет:

- на «входе» в школу может и должен принять участие в анализе и прогнозировании требований к школе, вызовов, адресуемого ей социального заказа, что позволит сформулировать важнейшие пожелания к образовательной программе школы (при этом очень важно ознакомление членов совета с требованиями ФГОС общего образования по соответствующей ступени школы, чтобы сразу исключить риски, связанные с неучетом этих требований, их непониманием);

- может и должен принять участие в стратегическом планировании, выработке стратегических оснований жизнедеятельности школы, модели выпускника школы и других стратегических целей, выборе общих и частных стратегий;

- в соответствии с записями в уставе школы может и должен утверждать или как минимум согласовывать стратегические документы школы: образовательную программу, программу развития, публичный доклад (это предполагает, как показывает лучший опыт, не просто пассивное согласие членов совета с предложениями администрации школы и педагогического коллектива, а скорее их активное участие в разработке проектов этих документов на всех этапах, участие в их продвижении в школьном сообществе и за пределами школы, привлечение к этому органов детского и родительского самоуправления);

- активно участвует в принятии решений о перераспределении ресурсов школы на решение приоритетных задач ее выживания, функционирования и развития, а также – по возможности – в пополнении этих ресурсов, привлечении дополнительных ресурсов;

- активно продвигает и отстаивает школьную стратегию во внешней среде;

- участвует в мониторинге, анализе и оценке с позиций общественности выполнения стратегических планов школы, коррекции их в случае необходимости.

**Вопрос 5.50.** В автономной общеобразовательной организации в обязательном порядке создается наблюдательный совет. Каково место этого органа в стратегическом управлении школой? Если в школе работает наблюдательный совет, нужен ли в этом случае управляющий совет?

– Здесь сразу два вопроса, ответим на них по порядку, начав с компетенции наблюдательного совета<sup>1</sup>. Итак, Федеральный закон от 03.11.2006 г.

---

<sup>1</sup> В ответах на вопросы 5.10 и 5.51 использовано пособие «Государственное управление образовательных учреждений в вопросах и ответах» (М., 2011), подготовленное коллективом

№ 174-ФЗ «Об автономных учреждениях» предписывает обязательное наличие в любом автономном учреждении, включая образовательные автономные учреждения, наблюдательного совета.

Анализ текста указанного закона дает вполне ясное и четкое представление о порядке формирования, составе, целях и задачах деятельности, об управленческих полномочиях наблюдательного совета, можно выделить перечень основных сходных признаков наблюдательного совета и управляющих советов, массово внедренных в систему общего образования многих регионов в рамках реализации РКПМО в 2007–2009 гг.:

- и наблюдательный, и управляющий советы являются *коллегиальными* органами, т.е. это органы управления учреждением, в составе каждого из которых должно быть более одного лица;

- и наблюдательный, и управляющий советы являются органами управления учреждением потому, что за первым законодательно, а за вторым в соответствии с уставом в обязательном порядке закрепляется некоторый перечень управленческих полномочий и решения по такого рода вопросам не может принимать его руководитель – единоличный орган управления учреждением;

- решения и наблюдательного, и управляющего советов, принятые ими в рамках отведенной им компетенции, имеют императивный характер, т.е. обязательны для исполнения руководителем и работниками учреждения, так как являются правовыми (иногда и нормативными) актами учреждения;

- в состав управляющего совета и наблюдательного совета в обязательном порядке включается официальный назначенный представитель (представители) учредителя, при этом в наблюдательном совете один из них представляет орган, на который возложены функции учредителя по реализации его полномочий в сфере образования, другой – в сфере государственного или муниципального имущества;

- хотя члены управляющего совета в основном избираются участниками образовательного процесса или кооптируются в его состав собственным решением управляющего совета, сформированный управляющий совет получает легитимность так же, как и наблюдательный совет – по решению учредителя (но при этом учредитель может оспорить членство в управляющем совете того или иного избранного или кооптированного члена только по признакам процедурных нарушений при их избрании или кооптации);

- учредитель вправе при определенных обстоятельствах принять решение о роспуске действующего состава как управляющего, так и наблюдательного совета, и о формировании нового состава по предусмотренным процедурам.

Однако немалое число сходных признаков совершенно не означает, что цели создания, смысл и характер деятельности управляющего и наблюдательного советов учреждения имеют какое-либо сходство. Напротив, даже

при поверхностном знакомстве с перечнем их различий по составу их членов сам собой напрашивается вывод *о существенных различиях* этих органов.

Если в управляющий совет в обязательном порядке с правом решающего голоса включается руководитель учреждения, то членом наблюдательного совета он *являться не может* и присутствует (если пригласят!) на заседаниях наблюдательного совета только с правом совещательного голоса.

В отличие от управляющего совета в состав наблюдательного совета входит более одного представителя учредителя: обязательным является также представитель органа учредителя, ведающий государственным или муниципальным имуществом.

По решению учредителя в наблюдательный совет могут быть включены и другие представители органов государственной власти (для государственных автономных учреждений) или местного самоуправления (для муниципальных автономных учреждений).

Обязательными членами наблюдательного совета, как и управляющего совета, являются представители общественности. Но управляющий совет самостоятельно кооптирует их в свой состав, а в наблюдательный совет они назначаются учредителем.

Представители работников учреждения в состав управляющего совета входят обязательно; в наблюдательном совете это носит вариативный характер (могут быть включены, а могут и не входить в состав).

Наблюдательный совет (в отличие от управляющего) не имеет в своем составе представителей родителей обучающихся и самих обучающихся.

Из различий в составе этих двух советов можно сделать вывод, что *наблюдательный совет* – это *орган участия учредителя* (в лице своих представителей совместно с выбранными учредителем представителями общественности) в управлении автономным учреждением. Причем таких представителей учредителя в наблюдательном совете должно быть не менее трети его состава.

При этом в наблюдательный совет лишь в явном меньшинстве могут быть допущены представители трудового коллектива (не более одной трети членов), а руководитель учреждения изначально исключен из участия в этом совете.

*Управляющий совет* по своему составу – это *орган совместного участия в управлении* (орган соуправления) учреждением с участием учредителя (в лице своего представителя по ведомству образования), руководителя учреждения, представителей трудового коллектива, старших обучающихся, родителей (законных представителей) всех обучающихся, а также представителей внешней общественности, приглашенных к участию самим управляющим советом или делегируемой общественными организациями.

За наблюдательным советом Федеральный закон № 174-ФЗ закрепляет исчерпывающий перечень полномочий, который не может быть изменен учредителем ни в сторону расширения, ни в сторону сужения его компетенции. И именно различия в перечне полномочий наблюдательного сове-

та и управляющего совета позволяют понять их сущностные, существенные различия.

Поэтому, когда наблюдательному совету начинают предписывать не присущие ему функции разработки стратегии образовательного учреждения, это следует рассматривать как ошибку и нарушение.

За управляющим советом по предложению образовательного учреждения учредитель вправе закрепить в уставе от 3 до более чем 33 полномочия, дающих ему право принимать стратегические и контрольные решения в сфере основной уставной деятельности, финансов и иных ресурсов, определять политику образовательного учреждения, в том числе в сфере управления качеством образования, утверждать или согласовывать многие локальные правовые акты учреждения и др.

Решения управляющего совета по вопросам, отнесенным к его компетенции, имеют форму утверждения того или иного локального правового акта (программы развития, публичного доклада, положения о распределении стимулирующей части фонда оплаты труда и др.) либо согласования. Если решение утверждено управляющим советом – оно обязательно для руководителя. Если решение, принятое руководителем и требующее по уставу согласования управляющего совета, не согласовано – оно не имеет юридической силы.

Поэтому *управляющий совет* по содержанию своих полномочий и формам своих решений – это *орган стратегического управления и мониторинга всей деятельности образовательного учреждения, включая образовательную деятельность*.

Наблюдательный совет никак не может рассматриваться в качестве альтернативы управляющему совету учреждения, поэтому вполне возможно и желательно сосуществование в автономном общеобразовательном учреждении обоих этих органов.

*Наблюдательный совет* по содержанию своих управленческих полномочий – это *орган надзора и контроля за использованием руководителем учреждения имущества и финансов*. К образовательной политике, стратегии, образовательной программе, к мониторингу результатов основной уставной деятельности (т.е. образовательной для образовательных автономных учреждений), наблюдательный совет отношения не имеет.

Наблюдательный совет вправе предписать учреждению выбор аудиторской фирмы для ежегодного обязательного аудита автономного учреждения. Он может разрешить или не разрешить руководителю совершить крупную сделку<sup>1</sup> или заключить сделку, в совершении которой имеется заинтересованность<sup>2</sup>. Наблюдательный совет утверждает отчеты руководителя о деятельности автономного учреждения и об использовании его имущества, об исполнении плана его финансово-хозяйственной деятельно-

---

<sup>1</sup> Понятие «крупная сделка» определено Федеральным законом № 174-ФЗ.

<sup>2</sup> Понятие «сделка, в совершении которой имеется заинтересованность» определено Федеральным законом № 174-ФЗ.

сти, а также утверждает годовую бухгалтерскую отчетность автономного учреждения.

По остальным имущественным и финансовым вопросам наблюдательный совет выдает учредителю и руководителю свои заключения и рекомендации, которые можно учитывать или не учитывать при принятии ими решения.

В обязательном порядке наблюдательный совет дает заключения:

- по проекту плана финансово-хозяйственной деятельности автономного учреждения;
- по предложениям руководителя автономного учреждения о выборе кредитных организаций, в которых автономное учреждение может открыть расчетные счета.

Здесь важно отметить, что решения по этим вопросам могут быть приняты руководителем только после рассмотрения заключений наблюдательного совета, т.е. в отсутствие таких заключений руководитель не вправе принимать по ним решения.

Ясно, что эти решения имеют определенное отношение к стратегии учреждения в области экономики и финансов.

Рекомендации наблюдательный совет дает по следующим вопросам:

- предложения учредителя (органа исполнительной власти, уполномоченного осуществлять функции учредителя) или руководителя автономного учреждения о внесении изменений в устав автономного учреждения;
- предложения учредителя (органа исполнительной власти, уполномоченного осуществлять функции учредителя) или руководителя автономного учреждения о создании и ликвидации филиалов автономного учреждения, об открытии и о закрытии его представительств;
- предложения учредителя (органа исполнительной власти, уполномоченного осуществлять функции учредителя) или руководителя автономного учреждения о реорганизации автономного учреждения или о его ликвидации;
- предложения учредителя (органа исполнительной власти, уполномоченного осуществлять функции учредителя) или руководителя автономного учреждения об изъятии имущества, закрепленного за автономным учреждением на праве оперативного управления;
- предложения руководителя автономного учреждения об участии автономного учреждения в учреждении других юридических лиц, в том числе о внесении денежных средств и иного имущества в уставный (складочный) капитал других юридических лиц или передаче такого имущества иным образом другим юридическим лицам в качестве учредителя или участника;
- предложения руководителя автономного учреждения о совершении сделок по распоряжению имуществом, которым автономное учреждение не вправе распоряжаться самостоятельно.

Здесь также важно отметить, что наличие рекомендаций наблюдательного совета является обязательным и необходимым условием для принятия учредителем окончательных решений по перечисленным выше вопро-

сам, хотя учредитель вправе принимать решение, не совпадающее с рекомендациями наблюдательного совета.

Сказанное в пользу управляющих советов как основной формы органа государственно-общественного управления не означает, что в школах должны формально и механически переименовать имеющиеся у них органы государственно-общественного управления в управляющие советы, не изменив и не закрепив в уставе учреждения их реальные управленческие полномочия; в этом случае мы получим управляющие советы, не соответствующие своему наименованию.

Другое дело, что если учреждение пришло к выводу о необходимости создания реально управляющего органа государственно-общественного управления, резонно ставить вопрос: есть ли смысл придумывать для него иное, не отражающее этот его характер наименование.

**Вопрос 5.51. Правомерно ли рассматривать в качестве коллегиального органа стратегического управления школой попечительский совет?**

– Ответ на этот вопрос зависит от того, как в различных школах понимают предназначение попечительского совета.

Если не вдумываться в сущность и специфику попечительства об образовании (а так действовали многие школы, создавшие после Указа Президента РФ попечительские советы в школах), этот орган, постольку это будет внесено в устав школы, может выполнять функции, которые мы выше отнесли к компетенции управляющего совета.

Если придерживаться более точного смысла слов, приходится признать, что попечительство в большей степени относится не к управлению школой, а к содействию ее ресурсному обеспечению, что не одно и то же.

Поэтому вышедшие на арену в начале XXI в. управляющие советы с самого начала в противовес советам общеобразовательных учреждений и попечительским советам (которые не имели четко выраженных и реальных управленческих полномочий) акцентировали свое внимание на освоении управленческих функций, прежде всего стратегического характера.

И поэтому же актуальна рекомендация создавать попечительские советы не в качестве органа управления внутри школы, а в качестве самостоятельного юридического лица (например, благотворительного фонда).

Попечительский совет, если он все же создан в школе, может сосуществовать с управляющим, если разумно, с исключением дублирования, разведены их полномочия и компетенции.

**Вопрос 5.52. Что понимается под средой стратегического управления школой и каково ее значение для его успеха в конкретной образовательной организации?**

– Под средой стратегического управления школой мы понимаем совокупность внутришкольных факторов, способствующих или препятствующих разрыванию стратегического управления в школе.

К числу факторов среды стратегического управления школой, *способствующих эффективному осуществлению функций стратегического управления*, можно отнести следующие:

- развитие коллективной рефлексии;
- наличие форумов и развитость процессов коллективного выявления проблем жизнедеятельности школы и обсуждения путей их оптимального решения;
- внимание к результатам деятельности и целеполаганию;
- готовность участников образовательного процесса к участию в принятии управленческих решений и разделению ответственности с руководством за результаты работы;
- высокую степень приверженности персонала школе; опыт осуществления стратегических инициатив;
- высокий общий уровень аналитической культуры и традиций;
- высокий уровень мотивации достижения;
- высокую инновационную активность школьного сообщества;
- развитость способностей школьного сообщества к развитию школы;
- общую ценностно-ориентационную зрелость, сплоченность и организованность школьного сообщества;
- высокий уровень самодисциплины сотрудников, позволяющий соотносить личные профессиональные стратегии с принимаемыми стратегиями жизнедеятельности школы;
- осознание результатов школы как эффектов, зависящих от кооперации всех участников образовательного процесса;
- развитые внешние связи и контакты и др.

К числу факторов среды стратегического управления школой, *препятствующих эффективному осуществлению функций стратегического управления*, можно отнести:

- разобщенность школьного сообщества;
- слабость внутришкольных профессиональных коммуникаций, преобладание среди коммуникаций вертикальных и однонаправленных (сверху-вниз без обратной связи);
- низкий уровень общей ценностно-ориентационной зрелости, сплоченности и организованности школьного сообщества;
- низкий уровень профессиональной мотивации;
- низкий уровень самодисциплины работников и др.

Поскольку перечисленные факторы являются переменными, зависящими от действий системы управления школой, правомерно рассматривать усилия субъектов стратегического управления по созданию максимально благоприятной среды в качестве отдельной и важной составляющей процесса стратегического управления.

**Вопрос 5.53. Какие условия и ресурсы значимы для успешного стратегического управления школой?**

– Для успешного стратегического управления школой система, которая его осуществляет, нуждается в разнообразных ресурсах:

- кадровых – в ней должны действовать компетентные и ответственные люди, обладающие лидерскими качествами;
- информационных,
- материальных,
- нормативных и документационных.

**Вопрос 5.54. Каковы организационные формы стратегического управления школой?**

– Стратегическое управление школой в нашей стране находится в стадии становления, поэтому говорить о сложившейся системе форм организации такого управления несколько преждевременно.

В то же время правомерно говорить о таких формах, как:

- заседания стратегического комитета школы или совета по стратегическому развитию школы;
- заседания школьного управляющего совета и педсовета со стратегической повесткой дня;
- стратегический управленческий семинар;
- стратегический управленческий консилиум;
- сессии стратегического анализа и планирования;
- сборы стратегических команд.

**Вопрос 5.55. Что представляет собой управленческий семинар как форма организации стратегического управления школой?**

– Развернутый и обоснованный ответ на этот вопрос дан в диссертационном исследовании С. М. Катыщук на тему «Организационные формы совместной деятельности администрации как средство обеспечения качества стратегического управления школой», выполненном под нашим научным руководством. Вот как в нем кратко охарактеризован управленческий семинар:

«Форма работы – семинар;

содержание работы: выбор системы ценностей, миссии, определение ориентиров развития образовательного учреждения, формирование образа будущего школы и программы движения к нему;

виды работы (в логике мыследеятельности): рефлексия управленческой деятельности администрации школы, анализ, программирование, проектирование управленческой деятельности, коллективные разработки, построение моделей в области внутришкольного управления;

режим работы: еженедельный, продолжительность каждого заседания – не менее 2-х часов в неделю;

участники: администрация школы».

Таким образом, мы выявили и обосновали необходимость разработки новой организационной формы внутришкольного управления – управлен-

ческого семинара, предназначением которого должна являться по преимуществу подготовка решений задач стратегического управления школой.

Управленческий семинар является формой совместной деятельности администрации школы по стратегическому управлению школой. Управленческий семинар используется администрацией для совместной работы на этапе подготовки оснований для принятия управленческих решений стратегического уровня. На семинаре формируется управленческая позиция администрации (согласованное видение администрации школы по вопросам стратегического управления), которая в дальнейшем проявляется в управленческой деятельности, становится основой принятия управленческих решений, действия администрации школы или отдельных ее членов на совещаниях, собраниях, планерках, советах и других управленческих ситуациях.

Термин «семинар» указывает на то, какие функции реализует данная форма, а прилагательное «управленческий» указывает на должностные позиции участников семинара и круг обсуждаемых вопросов. Это вопросы внутришкольного управления. Семинар (от лат. *seminarium* – рассадник) как организационная форма, используемая в обучении, имеет свои функции: обобщение и систематизация знаний; развитие критического, творческого мышления, умения убеждать, обосновывать, отстаивать свою точку зрения.

В случае использования семинара как формы управленческой деятельности эти традиционные функции сохраняются, но они реализуются относительно иной, а именно управленческой деятельности: обобщение и систематизация знаний участников семинара в области внутришкольного управления. Развитие критического, творческого мышления, умения убеждать, обосновывать, отстаивать свою точку зрения формируется у участников управленческого семинара в работе с актуальным содержанием стратегического управления школой.

Кроме обозначенных функций управленческий семинар направлен на следующие ключевые аспекты внутришкольного управления: рефлексия управленческой деятельности администрации школы, ее анализ, программирование, коррекция, коллективные разработки, построение моделей в области внутришкольного управления – все то, что переводит семинар из форм обучения в формы управления, обеспечивая работу с реальной управленческой деятельностью конкретных людей в конкретных школах.

Характерным признаком управленческого семинара является концентрированная коллективная мыслительная работа администрации школы по поводу проблем внутришкольного управления, имеющая целью получение конкретного мыслительного продукта, заданного темой семинара.

Основным *принципом*, лежащим в основе работы управленческого семинара, является принцип соответствия предмета мышления и реальной деятельности. То есть предметом мышления может быть только *реальная деятельность*: прошедшая (как предмет анализа и рефлексии), предстоящая (как предмет проектирования, программирования деятельности, перспективная рефлексия) и настоящая (как совершаемое в данный момент

действие). Работа на управленческом семинаре организуется и осуществляется в трех плоскостях: плоскости реальной управленческой практики; плоскости представлений субъекта управления о своей управленческой деятельности; плоскости теории и методологии управления.

Сердцевиной и обязательной составляющей управленческой деятельности является принятие управленческих решений. Когда руководитель школы принимает управленческие решения, он руководствуется собственным видением, пониманием ситуации, своим управленческим опытом, своими знаниями в области управления, психологии. Если руководитель использует ресурсы всей группы администрации, то это повышает качество принятых управленческих решений, т.е. делает их более продуманными, обоснованными, реализуемыми, интегрированные ресурсы позволяют лучше предвидеть и решать проблемы, вырабатывать больше идей.

Интеграция интеллектуальных ресурсов является достаточно сложной задачей, ее нельзя решить только путем информационного обмена между членами администрации, необходима специальная мыслительная работа в специально организованной деятельности.

Формой организации такой деятельности и является управленческий семинар.

**Вопрос 5.56. Что из себя представляет стратегический управленческий консилиум как форма организации стратегического управления школой?**

– Успешная работа коллектива субъектов стратегического анализа и прогнозирования в школе во многом зависит от разумного выбора организационных форм их работы и грамотной реализации их возможностей.

Продолжая продуктивные традиции научной школы академика АПН СССР Ю. К. Бабанского (1927–1987), в качестве основной организационной формы для проведения стратегического анализа и прогнозирования в школе мы предлагаем создавать управленческие консилиумы.

Поскольку слово «консилиум» означает в переводе с латыни именно «совет, совещание», оно сохраняет для нас смысл совместной, коллективной деятельности и одновременно несет в себе все богатство смыслов, связанных с ролью педагогических консилиумов, предложенных еще в 1960-х гг. Ю. К. Бабанским и его коллегами из Ростовской лаборатории НИИ школ МП РСФСР для коллективной диагностики педагогами и другими специалистами реальных учебных возможностей школьников и выработки мер по оптимизации их обучения и воспитания. Важно отметить, что идея педагогических консилиумов, рожденная еще до появления в школе психологической службы, сохранила свою актуальность и влияние на практику и в наши дни, преобразовываясь в формы психолого-педагогических и педологических консилиумов.

В 1980-х гг., в рамках коллективного труда, посвященного проблемам методической работы в школе, известный педагог, многолетний сподвижник Ю. К. Бабанского – Г. А. Победоносцев выдвинул идею об админист-

ративно-педагогическом консилиуме как средстве обобщения результатов диагностики профессиональной деятельности и личности учителей в школе. Таким образом, идея управленческого консилиума имеет определенные исторические предпосылки и опирается на серьезные традиции.

Управленческий консилиум мыслится как коллегиальный орган в системе управления. Главной формой его активной деятельности является заседание (аналитическая сессия). Такие сессии в полном составе (включая всех субъектов управления школой) проводятся достаточно редко (не чаще одного-двух раз в год или по необходимости, например, при принятии решения о разработке программы развития школы или системы образования, но участники консилиума не прекращают своей информационно-аналитической работы и в межсессионный период.

Почему мы обращаемся к идее (и форме) управленческого консилиума? Какие позитивные его черты позволяют считать эту комплексную форму работы наиболее адекватной целям и задачам анализа?

1. В самом названии «консилиум» особенно отчетливо просматривается как собственно аналитическая, диагностическая, так и конструктивная, проектная направленность: консилиум не только фиксирует достигнутое положение дел и зону ближайшего развития объекта анализа, но и выявляет актуальные проблемы и их причины и на этой основе предлагает конкретные рекомендации по оптимизации существующей ситуации. Таким образом, управленческий консилиум естественно переходит от собственно анализа ситуации в школе или ее внешней среде – к разработке проектов ее оптимизации или радикального обновления, что особенно важно при проведении стратегического анализа.

2. Консилиум является одновременно формой организации аналитической работы и методом обобщения и экспертной оценки всех информационных данных, собранных другими методами, методом коллективного подведения итогов. При этом форма консилиума предоставляет широчайшие возможности для использования практически любых методов сбора и первичной обработки аналитически значимой информации. В то же время знание всеми субъектами деятельности общей программы консилиума и требований к его результатам позволяет разумно ограничивать число применяемых на предварительных этапах работы методов и методик, сознательно подчинять их интересам итогового обобщения и принятия решений.

3. Данная форма предоставляет возможность органического включения в состав управленческого консилиума наряду с основными работниками школы и внешних специалистов, экспертов, консультантов по управлению.

4. Консилиум предполагает не просто коллегиальное, но подлинно демократическое обсуждение вопросов, равенство позиций участников; каждый эксперт имеет такое же право голоса, как и все другие, независимо от занимаемой должности.

5. Проведению управленческого консилиума предшествует активная работа всех участников аналитической деятельности по сбору и первичной обработке информации.

6. Идеология консилиума предусматривает наличие до момента заседания консилиума конкретной и единой для всех участников программы изучения объекта анализа (с выделением набора изучаемых характеристик, критериев, показателей, симптомов, используемых при оценке).

7. Консилиум предполагает структурирование процедур обсуждения в ходе анализа и оценки, использование специальных графических средств (матриц, накопительных карт) для удобства фиксации и хранения информации, что ведет к снижению временных затрат, динамичности обсуждения, общности информационного поля для всех участников.

8. Наличие в составе участников управленческого консилиума представителей разных уровней управления способствует получению максимальной полной и многосторонней информации о системе.

9. Консилиумы, как показывает опыт, способствуют сравнительно быстрому обогащению понятийного аппарата обсуждения, лучшему взаимопониманию, стимулированию творческого мышления участников.

10. Формат управленческого консилиума позволяет успешно проводить совместное обсуждение проблем школы, ее достижений и их причин, т.е. тех аспектов анализа управления, которые особенно важны для получения основных результатов аналитического обследования и выводов о дальнейшей судьбе школы и ее стратегиях.

**Вопрос 5.57. Процесс стратегического планирования в школе должен быть непрерывным или дискретным? Как мыслится длительность и периодичность стратегических разработок, сессий стратегического планирования?**

– Ответить на этот вопрос жестко и однозначно непросто. Мы исходим из того, что стратегическая бдительность, стратегическое внимание, стратегическое мышление, стратегическое наблюдение за меняющейся ситуацией в школе и во внешней среде у управляющих не должны полностью отключаться никогда.

Но это, разумеется, не исключает необходимости выделения времени и специальных усилий для выработки и принятия базовых стратегических решений, требующих высокой концентрации мышления ключевых субъектов управления. Такие моменты интенсивной работы по стратегическому анализу, планированию, проектированию могут быть названы стратегическими сессиями. Периодичность подобных сессий диктуется ситуацией и актуальной стратегической повесткой дня в школе, а их длительность в рабочее время обычно не превышает двух-трех часов интенсивной коллективной мыслительной работы.

Есть и опыт проведения интенсивных школьных стратегических сессий в выходные или каникулярные дни, с выездом стратегической команды на загородные базы, где имеется возможность как для сосредоточенной рабо-

ты, так и для отдыха, оздоровления. Можно одобрить опыт органов управления образованием, которые стимулируют школы к этой работе, способствуют созданию условий для проведения таких стратегических сессий, формированию опыта проектной деятельности.

**Вопрос 5.58.** Какие методы коллективной мыслительной деятельности рекомендуются использовать в ходе стратегических сессий в школах?

– К числу наиболее распространенных методов такой деятельности относят метод «**мозговой атаки**» («**мозгового штурма**») или **брейнсторминга**.

Сущность метода мозгового штурма заключается в том, что отбирается группа квалифицированных экспертов, но оценки и выводы делаются в ходе заседания. Все эксперты делятся на две группы: первая генерирует идеи (выставляет оценки), а вторая их анализирует. При этом запрещается критиковать ту или иную идею. Идея, с которой согласится большинство экспертов, и считается правильной.

Метод «мозгового штурма»:

- достаточно оперативен и надежен;
- это максимум идей за короткий отрезок времени;
- это отсутствие какой-либо критики;
- это развитие, комбинация и модификация как своих, так и чужих идей.

Этот метод специально разработан для получения максимального количества предложений. Его эффективность поразительна: 6 человек за полчаса могут выдвинуть 150 идей. Бригада проектировщиков, работающая обычными методами, никогда не пришла бы к мысли о том, что рассматриваемая ими проблема имеет такое разнообразие аспектов.

*Техника «мозгового штурма»* такова. Собирается группа лиц, отобранных для генерации альтернатив. Главный принцип отбора – разнообразие профессий, квалификаций, опыта (такой принцип позволяет расширить фонд информации, которой располагает группа). Сообщается, что приветствуются все идеи, возникшие как индивидуально, так и по ассоциации при выслушивании предложений других участников, в том числе и лишь частично улучшающие чужие идеи (каждую идею рекомендуется записывать на отдельной карточке). Категорически запрещается любая критика – это важнейшее условие мозгового штурма: сама возможность критики тормозит воображение. Каждый по очереди зачитывает свою идею, остальные слушают и записывают на карточки новые мысли, возникшие под влиянием услышанного. Затем все карточки собираются, сортируются и анализируются, обычно другой группой экспертов.

Число альтернатив можно впоследствии значительно увеличить, комбинируя сгенерированные идеи. Среди полученных в результате «мозгово-

го штурма» идей может оказаться много фантастических и неосуществимых, но глупые идеи потом легко исключить последующей критикой.

**Вопрос 5.59.** Насколько важно добиваться в ходе групповой работы точных формулировок решений?

– Точность выводов и решений, рождающихся в ходе стратегических сессий в школе, разумеется приветствуется, но не меньшее значение имеет сам процесс творческого интенсивного обсуждения, рост вовлеченности участников работы в решение общих задач.

**Вопрос 5.60.** Есть ли какие-то общие рекомендации по оборудованию помещений для проведения сессий стратегического планирования в школе?

– Да, такие рекомендации есть, и большинство из них вполне могут быть реализованы в условиях современной школы.

Предполагается, что в аудиториях в распоряжение участникам работы будут предоставлены: различные исходные материалы, основы (наброски) для процесса стратегического планирования; рабочие книги; видеоматериалы; примеры стратегических документов; флипчарты с бумажными листами; post-it заметки и доски для наклеивания их на стену; маркеры; аппаратура для мультимедийной проекции; экран; ноутбук и принтер; электродлинные; цифровая фотокамера с возможностями для быстрого получения и печати фото; доступ к копировальной технике; офисная подставка (набор и распечатка текстов).

Помещение для проведения стратегических сессий должно иметь хорошее освещение и вентиляцию, позволять обеспечивать комфортабельную рассадку участников и шумоизоляцию, легко перемещать мебель (подвижные столы и кресла); в нем должна быть адекватная зона для перерывов (кофе-брейк); стены, к которым можно крепить листы ватмана, достаточное количество электророзеток и удлинителей.

**Вопрос 5.61.** Какие риски связаны с групповым принятием стратегических решений?

– Исследователи процессов принятия решений, в том числе наиболее ответственных решений в мировой политике, пришли к выводу, что для группового принятия решений характерен общий сдвиг к риску – готовность лиц, принимающих решение, принять наиболее опасные, рискованные альтернативы решений. Это связано с тем, что в группе у индивидов зачастую снижается чувство самоконтроля и персональной ответственности за принимаемое решение, происходит эскалация, нагнетание эмоций, нарастает стремление показать себя радикальными высказываниями и предложениями, что ведет к принятию решений, которые вряд ли были бы приняты теми же участниками по отдельности.

Описанные в научной литературе феномены «группизма» должны послужить предостережением против безоговорочного доверия к групповым

формам принятия решений, чреватой победой коллективной безответственности.

**Вопрос 5.62.** В системе стратегического управления школой важную роль играет организационный механизм принятия и реализации стратегических решений. Как можно спроектировать такой механизм?

– В качестве подсобного инструмента для такого проектирования мы предлагаем использовать децизиограмму (дециграмму)<sup>1</sup> – матрицу принятия школьных стратегических решений (табл. 5.9).

Т а б л и ц а 5.9

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЕ В ШКОЛЕ  
(СУБЪЕКТЫ ПРИНЯТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ РЕШЕНИЙ)

Стратегические решения	Субъекты подготовки и принятия в школе	Субъекты реализации в школе

Предложенная выше дециграмма показывает закрепление определенных решений за определенными субъектами, что, на наш взгляд, является необходимым, но недостаточным, так как остается нераскрытой динамика функционирования механизма принятия и реализации решений.

Поэтому можно предложить дополнить ее дециграммой иного вида (табл. 5.10).

Т а б л и ц а 5.10

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ В ШКОЛЕ (ПРОЦЕДУРЫ ПРИНЯТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ)

Стратегические решения	Субъекты принятия и реализации	Процедуры принятия и реализации

---

<sup>1</sup> Децизиограмма или дециграмма – от лат. и англ. *decision* – решение и гр. *gramma* – написанное – разновидность органиграммы, матрица, показывающая связь между набором принимаемых решений и субъектами их подготовки и реализации, сроками принятия, ожидаемыми результатами, ресурсами и т.п.

**Моисеев Александр Матвеевич**

**СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ:  
ВОПРОСЫ И ОТВЕТЫ**

МОНОГРАФИЧЕСКОЕ ПРАКТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ  
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ  
ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ  
В двух томах

**Т о м 1**

Художественный редактор *И. А. Пеннер*  
Редактор *Е. А. Воронкова*  
Оригинал-макет подготовила *Т. Л. Самохина*

---

Изд. № 901. Формат 60×90/16. Печать офсетная.  
Уч.-изд. л. 18,73. Усл. печ. л. 19,25. Тираж 500 экз. Заказ № 866

---

Академия социального управления  
Москва, Енисейская ул., д. 3, корп. 5