

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский политехнический университет»

На правах рукописи



Чиркова Наталья Валерьевна

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА:
ОТ УПРАВЛЕНИЯ СТАТИКОЙ К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ

24.00.01 – Теория и история культуры

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Научный руководитель
доктор философских наук, доцент
Никитина Юлия Анатольевна

Томск – 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ИЗМЕНЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	16
1.1. Сравнительный анализ классических и современных методологических подходов к исследованию культуры управления....	16
1.2. Развитие образования как объект управления в современных управленческих теориях.....	24
1.3. Информационная культура и управление развитием современного образования: дефиниция и содержание.....	28
1.4. Образовательное действие как единица методологического анализа управления развитием образования.....	40
Выводы первой главы.....	47
Глава 2. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ.....	49
2.1. Социокультурное содержание управления инновациями в образовании – ответ на вызовы информационной культуры	49
2.2. Социокультурный аспект управления экономическими отношениями в образовании.....	63
2.3. Современный социокультурный проект субъекта образования как ориентир управления развитием образования.....	75
Выводы второй главы.....	85
Глава 3. УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРИЗОНТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА РОССИИ.....	88
3.1. Исторические и ментальные условия развития образования и управления им в России.....	88
3.2. Социокультурный смысл решения проблемы управления собственностью как управления развитием российского образования.....	100
Выводы третьей главы.....	107
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	110
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	119

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В поле внимания предлагаемого диссертационного исследования – управление развитием образования как такой социокультурной практики, осмысление которой осуществляется сегодня в рамках новых методологических подходов. Информационное общество и релевантная ему информационная культура актуализируют необходимость исследования всех социокультурных институтов с позиций той методологии, которая в философии и культурологии инициирует отказ от фундаментализма, логоцентризма и различного рода унифицированных конструкций. Образование как социокультурный институт и управление образованием, в том числе, находятся в русле названных методологических переосмыслений.

Актуальность избранной темы задаётся, во-первых, необходимостью увидеть резонанс новых социокультурных реалий в образовании и, соответственно, в характере управления им. Новые методологические подходы, обусловленные настоящим социокультурным контекстом и адаптированные в образовании, обнаруживают себя в том, что ему в определённой мере становятся присущи черты самоорганизации. В соответствии с чем определяется возможность нелинейности и мобильности развития отдельного образовательного учреждения, самостоятельного выбора данным учреждением стратегий развития, активности образовательной субъективности. Всё это не может не повлиять на управление образованием, его методологические установки, концепции и практику. Новое состояние образования вызывает необходимость и нового управления, инициирует отказ от прошлой моностратегической установки и, соответственно, актуализирует разработку и изучение новых управленческих стратегий.

Во-вторых, актуализация темы диссертационного исследования вызывается и тем, что современное образование как социокультурный институт вовлекается в общекультурную динамику общества и приобретает такие характеристики,

свойственные современной информационной социальности, как постоянство движения информационных потоков, непредсказуемость их изменений, нелинейность в развитии. Это также имплицитно подразумевает необходимость формирования новой методологической основы управления образованием, его многообразными образовательными практиками, новой культуры управления.

Тем самым, диссертационное исследование, реализуя вызовы современной социокультурной реальности, актуализирует разработку релевантных методологических принципов управления системой образования. Действительно, новые характеристические свойства современного состояния образования и управления связаны с тем, что в условиях информационного общества, когда знание превращается в информацию и в такой форме входит в образование, появляется совершенно новый объект управления. Информационные потоки трансформируют образование, статическое состояние образовательных практик уходит в прошлое, образование во всех своих проявлениях и аспектах становится динамической системой. Для управления это означает изменение его объекта. В качестве такового в управлении образованием предстает не образовательная статика, но его динамика – инновационность, движение, изменение, развитие. Образование как объект управления выступает в виде процесса, как постоянная трансформация и модернизация. Управление образованием приобретает характер управления развитием. От управленческой практики в таких ситуациях требуется не алгоритмическое выполнение спускаемых сверху решений, но, напротив, отказ от алгоритмов в управлении, умение рисковать, способность к нешаблонному мышлению и т.п.

В-третьих, актуальность обозначенной темы связана и с появлением негосударственных образовательных учреждений, рыночных форм в образовании, что воплощается в концепте «образовательные услуги». Рынок в любой социокультурной сфере, в частности, в образовании также вносит черты многообразия, разнообразия и динамики. В России коммерциализация образования процесс достаточно новый, однако вызывающий необходимость переосмысления теории и практики управления образованием.

Новые процессы в образовании, таким образом, детерминированы изменением социокультурного контекста и требуют релевантных стратегий и теорий управления образовательными практиками.

Постановка проблемы. Проблема диссертационного исследования исходит из часто обнаруживаемого несоответствия между уже наработанными методологическими и теоретическими установками в управлении образованием, находящимся в постоянном процессе модернизации (т.е. находящимся в движении, в динамике), и той образовательной практикой, которая, напротив, стремится к статике и устойчивости. В условиях, когда объектом управления становится сам процесс движения (развитие), остро встал вопрос о необходимости разработки теоретических основ и практики управления этим специфическим объектом, то есть движением. Вопрос стоит и как общая проблема современного управления, и как проблема управления образованием. Модернизирующееся, то есть постоянно развивающееся (находящееся в движении) образование представляет собой специфический объект для управленческой деятельности, которая, чтобы быть ему релевантной, должна быть направлена не на его статику, но на его динамику. В этом – отличие современного управления в образовании. В устойчивой социальной реальности объектом управления в образовании является его статика. Это выражается, например, в стимулировании трансляции культурных образцов и накопления научных знаний. Сегодня же проблема состоит в том, чтобы разработать такие стратегии и концепции управления, которые бы в качестве своего объекта имели движение образования – само движение, подвижность, неустойчивость. Диссертационное исследование осуществляется в рамках именно так поставленной общей и большой проблемы и реализует её конкретную часть, связанную с философско-методологическим обоснованием перехода от управления статикой образования к управлению его динамикой. Управление, имея в виду такую методологию, может быть релевантным современному социокультурному контексту, характеризующемуся теми же чертами неустойчивости, динамичности, постоянного изменения. Диссертационная

проблема, таким образом, связана с необходимостью формирования новой парадигмы управления образованием – парадигмы, адекватной и характеру информационной социокультурной реальности в целом, и развивающейся образовательной системе как отдельной сферы культуры. Как проблемные встают следующие вопросы. Какими возможностями располагает теория культуры для того, чтобы найти релевантные современному информационному обществу установки, на которых могло бы базироваться управление развитием образования? Каковы культурно-образовательные следствия изменений теорий управления образованием в условиях информационной социокультурной реальности, когда его объектом становится движение, развитие, изменение?

Названная проблема находится в русле тех преобразований, которые сегодня вызываются новой информационной социальностью и адекватной ей информационной культурой.

Степень теоретической разработанности проблемы. В современной философской, культурологической, педагогической литературе подчёркивается, что сущность, содержание и методы управленческой деятельности в образовании принципиально меняются. В образовательном пространстве вырабатывается новый механизм управления, становится необходимым изучение изменений, характерных для управленческой деятельности в образовании, которые сегодня требуют новых управленческих решений. Как таковые управленческие решения в образовании вызывают необходимость рассматривать их в социокультурном контексте, поскольку каждый феномен культуры, культурной эпохи является воплощением парадигмальных особенностей данной культурной эпохи, несет в себе черты целостной социокультурной реальности. Поэтому образование в информационном обществе не является объектом только педагогического исследования, но становится предметом социокультурного, культурфилософского анализа.

Исследование теории и практики управления образованием, предпринятое в данной работе, опирается на имеющиеся идеи в области философии управления как той сферы знания, которая возникает в ответ на новое – информационное –

состояние современной социокультурной реальности. Для диссертационного исследования представляют интерес работы тех авторов, которые, так или иначе, исследуют культурные аспекты современного информационного общества: Ж. Бодрийяр с его знаково-символическим видением культуры, Ж.-Ф. Лиотар и его постмодернистское понимание состояния образования (университетов), З. Бауман с его идеями «текущей социальности» и, следовательно, меняющегося («первичного», «вторичного», «третичного») образования, задающими угол зрения на культуру информационного общества как культуру мерцания и мелькания, мобильности и изменчивости, пульсации и знаковой репрезентации.

Идея имманентности современной социокультурной реальности изменчивости находит свое отражение в трудах В. Лехциера, Ж. Тощенко, С. Смирнова, которые говорят о современной культуре как культуре «пере-», «перехода, который никуда не переходит», культуре движения. М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич называют состояние современной культуры культурпорожждением, также подчеркивая её динамичный характер. Эти же авторы говорят о бездоминантности современной культуры, провоцирующей неоднолинейность и самоорганизацию в её развитии и задающей, соответственно, те же параметры состояния одного из её институтов – образования.

Большой объем философской литературы посвящен исследованию экзистенциальных проблем, возникающих в информационном обществе. Сюда относятся учения о человеке, претерпевающем кризис идентичности в ситуации постоянной изменчивости. Понимание человека важно в создании управленческих теорий. Р. Сеннет на основании нефиксированности и нестабильности культуры, являющей себя в сменяющих друг друга симулякрах, считает, что и человек оказывается не вполне реальным, что его потребности и идентификации формируются под влиянием изменчивой среды, постоянно производящей все новые образцы. У Р. Рорти – возникает «человек ироничный», у Ж. Делёза – «человек-ризома», у Ж. Липовецки «человек-маска» («персона»-пустота). Акценты все названные авторы ставят на мобильности, которая

превращает личностное и определённое в нескончаемую незавершенность и фрагментарность. Не имея предела в своей динамике, человек утрачивает «Я», отказывается от канонов, предстаёт «многоликим Я» (Н.Н. Голобородова). Многоликость и многовариативность не есть просто внешние явления, они – внутренние факты современности, укорененные в ощущении и сознании человека.

Специфика информационного общества исследуется в трудах таких авторов как Р. Абдеев, Д. Белл, П. Друкер, Дж. Гэлбрейт, В. Иноземцев, М. Кастельс, Ф. Махлуп, О. Тоффлер и ряда других зарубежных и отечественных мыслителей.

Большой объем философской литературы посвящен изучению проблематики управления в мировой и отечественной практике. Сегодня в этой области активно работают И. Богачек, В. Диев, В. Шепель, П. Щедровицкий. В общей теории управления имеются разработки новых концепций. Так, в нашей стране в конце 90-х гг. заявила о себе Школа культурной политики П.Г. Щедровицкого. Во многих университетах, в том числе в национальном исследовательском Томском государственном университете работает большой коллектив (Д.О. Афанасьева, Н.С. Гилиус, В.В. Кашпур, А.Г. Кузнецова, Г.И. Петрова, Е.А. Юрина), разрабатывающий концепцию формирования корпоративной культуры как механизма управления. Среди отечественных учёных, кто занимается общими методологическими вопросами управления, следует назвать В. Диева, С. Чернышева, С. Степанова. Западная философия представлена в этой области работами Ю. Хабермаса, П. Друкера, М. Фуко и др. Прошлые – классические – теории управления (тейлоризм) – и ранее уже подвергались критике (Э. Мэйо и его концепция «человеческих отношений»). Сегодня эта критика осуществляется со стороны П. Друкера (концепция «самоуправляющегося коллектива»), К. Нордстрема и Й. Риддерстрале («управление в стиле фанк»), Р. Уотермана («управление через ценности») и т.п.

Современная литература представлена результатами исследований, которые рассматривают конкретные темы управления. Эта литература отличается прагматикой и серьезно помогает бизнесу, стоящему перед проблемой

конкурентной борьбы. Конкретные вопросы новых структур управления разрабатывает П. Друкер, соотношения управления и национальной культуры – В. Пронников, разграничения управления и власти – М. Фуко, К. Гаджиев, В. Ильин, А. Панарин и др.

Прагматика входит и в современное образование, и потому управление образованием не может пренебречь подобной ориентацией. Начиная с 2000 года, появляются диссертационные работы, посвящённые вопросам управления в образовании, в частности, диссертация С.П. Хаткевич «Социально-педагогические условия управления развитием негосударственного образовательного учреждения». Новые формы негосударственного образования активно инициируют интерес к принципам управления в данной образовательной системе. Здесь возникают предпосылки и формируются методологические принципы управления не статичным состоянием образования, но управления его развитием. Этот аспект исследования проблемы управления образованием представлен в диссертациях Н.В. Жадько «Теоретические и методологические основы проектирования и реализации технологии интенсивного бизнес-обучения» и С.Н. Зыковой «Становление субъекта гражданского общества в образовании» (социально-философский анализ).

Объект и предмет исследования. Объектом настоящего исследования является управление образованием.

Предметом – управление развитием образования в условиях информационного общества.

Цель диссертационного исследования: обосновать и выявить специфику управления образованием в контексте социокультурных реалий информационного общества, когда оно, находясь в состоянии постоянного развития, изменения и модернизации, формирует вектор стратегической направленности управленческого воздействия не на статику своего состояния, но на постоянство собственного развития.

Задачи исследования:

1) обосновать специфику состояния образования как релевантного

современному стилю философского мышления, технологическим изменениям информационного общества и соответствующему типу культурного развития;

2) эксплицировать образовательное действие в качестве основной единицы методологического анализа управления развитием образования;

3) выявить социокультурное содержание управления развитием образования как управления инновациями;

4) выявить социокультурную модель субъекта образования в качестве ориентира управления развитием образования;

5) обосновать специфику детерминантной роли социокультурного контекста России при управлении развитием российского образования.

Методологическая основа исследования: современные теории культурного развития, отказывающиеся от принципа логоцентризма, философия образования, общая теория управления, теория антикризисного управления, управления персоналом, философия и методология принятия решений в условиях неопределённости, философия управленческого риска, теории личностного развития.

Для решения поставленных задач в работе были использованы:

- культурфилософский анализ культуры, образования и управления в логике современного отказа от унифицированных конструкций для обоснования специфики состояния образования как релевантного современному стилю философского мышления, технологическим изменениям информационного общества и соответствующему типу культурного развития;

- компаративный и историко-логический подходы к исследованию управления развитием образования в отечественной и зарубежной образовательной практике;

- компаративный анализ теорий управления, направленных, с одной стороны, на статичное состояние объекта, с другой, – на его движение с целью формирования методологии управления развитием образования;

- социокультурный подход к исследованию образования и управления его развитием.

Научная новизна исследования:

- 1) обосновано, что в условиях информационной мобильности социокультурный и культурфилософский контексты определяют методологические основания управления образованием как управления его развитием;
- 2) показано, что основной единицей методологического анализа управления развитием образование становится образовательное действие;
- 3) обосновано, что поскольку инновационность характеризует безостановочность процесса развития, одним из главных аспектов в управлении развитием образования в условиях информационной культуры является управление инновациями;
- 4) определены основные параметры социокультурной модели субъекта образования, задающие возможность инкультурации человека в пространстве информационной культуры;
- 5) выявлена значимая роль социокультурного контекста России при управлении развитием российского образования.

На защиту выносятся следующие положения:

- 1) новый характер управления образованием в информационном обществе и информационной культуре соответствует современным изменениям в стиле культурфилософского мышления, предложившем в качестве объекта управления рассматривать образование, в характеристиках неопределённости и непрогнозируемости вектора его развития, разнообразии его моделей и форм;
- 2) образовательное действие представляет собой основной элемент образовательного процесса, на который и направлено главное управленческое воздействие. Управление в таком случае приобретает следующие характеристики: во-первых, оно переориентирует вектор своего воздействия – им становится непосредственное содержание образования (учебные программы, методические разработки, учебные планы, технология и методика образования); во-вторых, управление развитием образования, организованного по принципу образовательного действия, является ответом на вызовы информационной

культуры и является тем инструментом, благодаря которому оно приводится в соответствие с его требованиями: быстротой изменения, неопределённостью и непрогнозируемостью развития, неоднолинейностью движения;

3) основными особенностями управления развитием образования как управления инновациями являются осуществимость управления в проектном залоге, допускающем риски; формирование у преподавателя культуры управления как дополняющей педагогическую культуру; нацеленность управленческих действий на модернизацию технологий образования.

Основной чертой знания как цели и результата образовательных практик в данном аспекте становится его трансформация в знание-информацию, что нивелирует его ценностное содержание. Восполнение ценностного дефицита предполагает культивирование способности субъекта образования к рефлексии, трансцендированию, поэтому гуманитарная экспертиза образовательных проектов становится главным механизмом управления развитием образования;

4) управление развитием образования вследствие все более значимой роли человеческого фактора в процессе коэволюции включает в себя социокультурный проект будущего профессионала, который предполагает формирование ответственности перед собой, перед другими, перед всем миром, современное понимание персонализации как перманентное воссоздание в себе предприимчивости, корпоративной толерантности, мобильности, самоопределения, экзистенциального самоосуществления;

5) российский социокультурный контекст детерминирует понимание развития как совершенствования в «соборности», как движение к эстетическому и нравственному идеалу, воплощенному в искусстве, педагогике и т.п. Выделение соборности в качестве критерия развития предполагает формирование модели управления образованием как воздействия на регулирование взаимодействий субъектов образования, выстраивание отношений в системе образовательных практик. Таким образом, управление образованием становится в большей степени управлением в системе взаимодействий и отношений. Педагог в этой системе выполняет функции управления процессом образования, формирования ситуации

понимания.

Особенностями управленческой парадигмы в современной России являются принципы гуманизма и соборности, открытости, гибкости, опережающего развития по сравнению с другими сферами общественной жизни, акцент на управление качеством образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в том вкладе в современные теории управления, который связан с идеей управления развитием. Конкретно это выражается в фиксации нового объекта управления – движения, развития, процессуальности, – который превращает управленческую деятельность в образовании в управление инновациями. Значимость диссертации состоит также в том, что в ней аргументируется вывод относительно сохранения в качестве основной задачи образования (а следовательно, и управления его развитием) инкультурационной функции. Эта задача остается имманентно присущей образованию даже в условиях современных нововведений, связанных с его новым состоянием: связь с бизнесом, возможность коммерции и т.п.

Практическая значимость исследования определяется возможностью реализации содержащихся в нем выводов по совершенствованию управленческой деятельности в сфере образования. Разработанные автором парадигмальные принципы управления современным образованием: «Концепция информатизации педагогического колледжа», «Программа информатизации педагогического колледжа» - предложены различным образовательным учреждениям для практического применения. Материалы исследования используются в системе повышения квалификации работников образования при чтении курсов (менеджмент, философия, педагогика, психология) и при выполнении выпускных квалификационных работ студентами специальностей «Прикладная информатика», «Информатика».

Разработаны учебно-методические комплексы по формированию информационной культуры: «Теоретические основы формирования информационной компетентности», «Методика преподавания основ информационной культуры», «Новые информационные технологии»

«Информационные ресурсы общества», «Информационно-поисковые системы». В 2012 году разработана Программа мониторинга качества образования в Беловском педагогическом колледже, проведены курсы для административного аппарата, педагогических коллективов и заведующих библиотекой образовательных учреждений Кузбасса. Регулярно для педагогического коллектива и руководящих работников НПО и СПО проводятся областные консультации по реализации ФГОС.

Апробация и внедрение результатов исследования. В ходе написания диссертации, её идеи и основные положения проходили апробацию в образовательных учреждениях среднего профессионального образования «Беловский педагогический колледж», и «Кемеровский кооперативный техникум». С учётом идей диссертационного исследования относительно современного управления, изменившего свой вектор воздействия со статичного состояния образования на его процессуальность и развитие, в названных образовательных учреждениях разрабатывались соответствующие учебные программы, методические разработки, внедрялся проектный метод обучения. Коллектив Беловского педагогического колледжа вел научное исследование по тематике информационной культуры.

По материалам исследования подготовлены и прочитаны доклады на различного рода научных и научно-практических конференциях: VII Международной научной конференции «Наука и образование» (г. Белово, 21 – 22 ноября 2007 г.); I Всероссийской научно-практической конференции «Трансформация научных парадигм и коммуникативные практики в информационном социуме» (20 – 21 октября 2008 г., Томск); Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы реализации современной модели профессионального образования», (г. Кемерово, 2009 г.); VIII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Актуальные проблемы гуманитарных наук» (г. Томск, 16 – 17 апреля 2009 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Современные коммуникативные технологии взаимодействия с целевой аудиторией» (г. Томск,

2011 г.); Всероссийской научно-практической конференции (г. Кемерово, 19-20 марта 2014 года); 5-ой Всероссийской научно-практической конференции студентов «Молодежь. Творчество. Поиск» (г. Кемерово, 22 мая 2015 года); Региональной научно-практической конференции преподавателей и студентов (г. Кемерово, 24 апреля 2015 года); Областной заочной научно-практической конференции школьников, студентов и педагогических работников техникумов, колледжей, школ «Молодежь. Образование. Отечество» (г. Белово, 2015г.).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы.

Глава 1 МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ИЗМЕНЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

1.1 Сравнительный анализ классических и современных методологических подходов к исследованию культуры управления

Основной тезис этого параграфа будет состоять в том, что теории управления как специальная область управленческого знания зарождаются и развиваются в своём конкретном содержании в определённых историко-культурных условиях, и потому социокультурный контекст находит в них свое отражение. Его воздействие осуществляется через складывающуюся в конкретный исторический период культуру управления. Культура управления является производной от характерного для конкретного исторического этапа типа культурного развития и вбирает в себя ментальные, философские, религиозные, мировоззренческие и т. п. установки и архетипические структуры конкретного времени и конкретного региона мира. Воплощаясь в характере культуры управления, они обуславливают теорию и практику управленческой деятельности, соответствующем тому или иному типу культурно-исторической реальности, этапу социокультурного развития.

В историческом плане управление рождалось как власть. Властные отношения в их классическом понимании всегда базировались на культурной идеологии принципиального единства мира. Так, В. Россман считает, что в традиционных цивилизациях космический и социальный порядки определялись концепцией Axis-Munadi – Центра мира. Центр всегда являлся определяющей метафорой культуры. В социокультурном плане он играл роль центроостремительной силы, притягивал к себе все периферийные структуры, объединял их, «формировал баланс», «примирял» важнейшие политические,

религиозные, эстетические, нравственные и духовные силы. Его исчезновение вело к разрушению этого баланса. Он «служил тем элементом, который собирал вокруг себя членов сообщества, определял формы общения, взаимодействия, социального обмена. Ритуалы центра способствовали снятию напряжения между различными полюсами культуры и включали в себя символы общественного единения и священного брака. Статус человека в значительной степени определялся дистанцией и отношением к центру в социальном пространстве. Центр представлял собой модель самоидентификации. В нём аккумулировались духовные устремления носителей традиции, характер их доминирующего отношения к миру» [127]. В.Россман показывает примеры культурной роли центра: театр в культурной традиции Греции (в центре города – театр, как храм, сакральное пространство, божественный (теос) трон (тронос)- театрон). Центром мира в Средневековье считался Бог, Священное Писание, книга. Центр являл себя сакрально, трансцендентным образом, он открывал дорогу на небо, обуславливал необходимость и возможность вертикального восхождения. Важно заметить, что такое отношение к центру формировало соответствующую культуру управления, которая приобретала в качестве исходных установок понятия власти. В управленческой практике это обнаруживало себя в неразграничении понятий «власть» и «управление». То и другое исходило из вертикали отношений, её основного принципа «господство - подчинение», утверждающего иерархию в управлении.

Установку, связанную с центром, классическая культура управления, конечно, брала из философской классики, где в качестве такового виделось «архе», которое обуславливало принцип тоталитарной зависимости и единства мира. Классический центр - «архе» действовал чрезвычайно властно, поэтому и классическая теория управления признавала его установки, которые и следовало использовать в практике управления. Теоретически оформленные и систематически представленные, они составляли содержание классических теорий управления.

Не случайно установки основателей классических школ и теорий

управления исходили из одностороннего и властного действия, осуществляемого субъектом по отношению к объекту. А. Файоль впервые сформулировал принципы и разработал теоретическую систему управления. Она в качестве необходимых компонентов включала власть, администрирование, приказы, дисциплину, распорядительство, иерархическое устройство, подчинение, порядок. Эта теория не оставляла места свободе, самоорганизации, личностному фактору и ответственности человека, его настроению, мотивам, интересам, специфике характера и т.п.

Надо, однако, сказать, что классическому времени – устойчивому, имеющему единую цель в своем движении, прогнозируемому в идеалах и нормах – вполне соответствовали властные и единые линейно-функциональные установки и алгоритмические действия в управлении: приказания, жесткость распоряжений сверху, подчинение. Устойчивая социокультурная реальность вполне могла быть управляемой на основе единства администрирования и строгости идеологических приказов.

Но характерные черты современного типа социокультурного развития – «децентрация связей, социальной структуры, науки и экономики (в отличие от их концентрации в индустриальном обществе)» [127] – иначе обнаруживают своё действие, формируют иную культуру управления и требуют иного управленческого воздействия. Термин «децентрация» пришёл из области философии, которая рефлексировала по поводу обнаруживших своё значение новых признаков культурного состояния социальной реальности, – это утрата собирающего её в единство центра-предела и, как следствие, – «расколотость», фрагментарность, центробежность не стоящей на пределе неопределенной культуры. Культура рассыпалась, приобрела облик поликультурных или межкультурных процессов. М. Фуко отмечает, что власть стала вездесущей, «распространяется непосредственно на повседневную жизнь ... классифицирует индивидов по категориям, характеризует их через их собственную индивидуальность, создаёт новую форму «пастырской власти» [159. С. 167-174]. Подлинная природа такой власти – в модусе самосокрытия. Это значит, что она

растворена по поверхности и в повседневности, обнаруживает себя на любом микроуровне социального.

Сложность управления в информационном обществе объясняет и Д. Белл, когда говорит об «управлении организованными множествами – с большим числом переменных, комплексными организациями и системами, требующими координации деятельности сотен тысяч и даже миллионов людей» [13. С. 331-333]. «Управление организованными множествами» (то есть культурой, не представляющей собой единства – Н. Ч.) Д. Белл назвал «основным методологическим достижением второй половины XX века. Причину децентрации культуры Д. Белл видит в факторе трансформации знания в информацию [13], которая, заступив на место извечно считавшейся центральной экономической структуры (материальное производство, собственность, богатство), сама в качестве таковой больше не действует. Напротив, от информации в равной степени оказываются зависимыми все социокультурные структуры, что и стирает различия между центром и периферией. Информационное общество, благодаря своим быстрым изменениям и росту информационных потоков, как утверждает Ж. Бодрийяр, приобретает знаковый, символический характер, для которого главное – активность движения [17], которое убирает классическую иерархию и вертикальную, к центру идущую горизонталь строения. Информация порождает новое культурное состояние – информационную культуру.

Показательно, что новое культурное состояние общества в начале 40-х годов прошлого века привлекло к себе внимание сферы управления социокультурными процессами. Стали возникать новые отрасли научного знания, имеющие непосредственное отношение к управлению, – кибернетика, теория информации, теория игр, принятия решений, теории стохастических процессов и т.д. Рождались в управленческой деятельности и новые методики – «интеллектуальные технологии», линейное программирование, метод экстремальных стратегий, – которые были направлены на работу с большими множествами в условиях неопределенности и полагали возможность поиска

альтернатив в решении проблем [166] вместо принятия установки на однолинейную и безальтернативную зависимость от центра.

Новое культурное состояние общества явилось почвой и эмпирическим материалом для множества новых теорий и методик её исследования. Все они в своём рефлексивном философском осмыслении положили начало современным теориям управления, которые теперь квалифицируются в качестве неклассических. Управленческая неклассика характеризуется тем, что больше не имеет готовых рецептов, алгоритмов действия и решений, она требует постоянного переосмысления и переопределения своих воздействий на практику управления. Современная культура управления требует постоянного рефлексивного самоосознания, принятия решений, основанных не на алгоритмах действия, но соответствующих конкретным и всегда различным ситуациям.

Философия в середине XX века помогла управленческой практике обратить внимание на методы математического моделирования и использовать их в работе с системами «организованной сложности», к которым отнесла, в первую очередь, социокультурные системы. Она отрефлексировала математическое моделирование, как и все появившиеся к тому времени новые технологии, как новую методику по поиску управленческого алгоритма поведения людей. Оказалось, что оно может быть предсказуемым, как очертание треугольников в геометрии. Это была, конечно, утопия, о чём тогда предупреждал Д. Белл [13], но утопия давала конструктивный толчок в поисках специфики управления сложными процессами, к которым и относятся процессы развития культуры. К исследованию сложности современного децентрализованного мира обратился и О. Тоффлер [140]. В «Третьей волне» он связывает сложность постиндустриальной культуры с её «демассификацией». «Демассификация» – это и децентрирующаяся экономика, которая переходит к новейшим видам услуг, характеризуется новыми компьютерными отраслями; это и деконцентрация как переход к «распылённым» источникам энергии. Но главное состоит в том, что современные корпорации получили возможность и приобрели ответственность самостоятельно определять цели, конструировать стратегию собственного

развития, обращать внимание не только на экономические проблемы, но и в целом на культурное состояние – экологическое, информационное, политическое, моральное – окружающей среды. Исследования О. Тоффлера помогли возникнуть многоцелевой парадигме развития организации, на основе которой стала возникать столь же сложная и многоцелевая теория управления.

Сложность и нелинейность современных теорий управления объясняется и тем, что изменилась модель человека. Человек характеризуется растущим многообразием потребностей, изменением собственных идеалов и ценностей, дифференциацией стилей жизни [140. С. 19]. Современный рынок труда стимулирует многообразие социальных страт, возникновение и рост новых профессий. Всё это дробит – «демассифицирует» – современную культуру, актуализирует проблему уникальности человека и его культурного окружения. Информационный мир сложен в своей культурной многоцветности. Это означает, что современное общество в его дробности, признании уникальности, многоцветности, поликультурности не может быть управляемо в любом своем фрагменте с позиций единства и принципа централизации.

Однако многие исследователи (напр., В. Россман) считают, что у человека осталась мощная психологическая потребность в центре. Сформированные культурой «инстинкт центра» и «инстинкт сакрального» продолжают жить. И человек вновь нашёл центр: центром современной культуры выступает экран кинотеатров, телевизоров, компьютеров, игровых автоматов, личных цифровых ассистентов, мобильных телефонов, наступила эра околоскринной культуры. В то же время следует заметить, что экран не представляет собой признак централизованного содержания культуры. Он открывает доступ к различным центрам, и в этом смысле современная культура полицентрична. Старинные сакральные центры утрачивают свою метафизику и трансцендентность. Сегодня же небо удалилось от человека настолько далеко, что уже даже понимание культурных функций центра и самой концепции центра мира требует от индивида значительного усилия. Современная культура – это не культура «вокруг», а культура «около» [127].

Первым вопросом возникающих новых теорий управления является вопрос о самом понятии управления – что такое управление? Как с позиций классической и современной культур управления можно было определить это понятие?

Для классического, культурфилософского мышления было характерно (и это связано с его установками на всеобщее и единое) отождествление управления с властью. Оно осуществлялось из центра и поэтому наделялось властными функциями, являло себя наверху иерархической структуры, базировалось на строгой логике, выверенности и системности шагов. Никаких «герменевтических прививок» (П. Рикёр) управление не допускало. Человеческий фактор в нём не присутствовал, иррациональное поведение не позволялось. Рационально-формальная организация, логика, жесткость целей, строгость в принятии решений. Управление, с позиций культурфилософской классики, – это строго логическая система, которая формируется в целях воздействия на более широкую и тоже организованную на основах логики и иерархии систему. Это управление однолинейно, направлено из центра, базируется на отношении «господство-подчинение». Являясь одноцелевым, оно не допускает изменения целевых установок от начала до получения конечного результата. В плане администрирования и центрирования управление в конкретной организации рассматривалось в качестве деятельности, в функциональное назначение которой вменялась рациональная организация труда, оптимизация рабочих операций (Ф. Тейлор), разрешение конфликтных ситуаций, рационализация и бюрократизация управленческих решений (М. Вебер) [26]. Отождествлённое с властью управление не связывало себя со сложностью социальной системы. Внимание было привлечено к принципам центрирования, жестко планируемого целеполагания, оптимальной организации, рационализации и специализации деятельности. Основоположники классических теорий управления – А. Файоль и Ф. Тейлор.

Может быть, первым из тех, кто заметил в культуре управления значение человеческого фактора, был Э. Мэйо. В разработанной им теории «человеческих отношений» уделяется внимание человеку. Но и эту теорию необходимо отнести к разряду классических, поскольку проявленное внимание имело одну цель –

повысить производительность труда. В концепции управления Э. Мэйо не было обращения к внутреннему миру человека, к его интересам, потребностям, перспективам в карьерном росте, возможности участия в управленческих структурах и т.п.

Выражая неудовлетворённость классическими теориями управления, которые в современных условиях перестали соответствовать новым социокультурным реальностям, Ж. Бодрийяр, Ж.-Ф. Лиотар, М. Фуко и другие исследователи предложили новые методологические подходы к определению управления: игровое видение реальности и игру как способ работы социокультурных практик. Это означало, что управлению предлагалось увидеть философски понимаемую игру в качестве принципа управления. На этом основании стали возникать новые – теперь уже неклассические – теории управления: теория управления в цивилизованных обществах, антикризисное управление. Неклассический взгляд должен был схватывать не единство, но многосторонность объекта, его плюральную интерпретацию, подвижность и неустойчивость. Этот взгляд не был предельно рационализированным.

Возникающие неклассические теории управления создавались на основе управленческой культуры, выразившейся в работе философской рефлексивной мысли. Они отказались от всеобщих схем и актуализировали внимание на контекстах и ситуациях; не строились из общего центра, но полагали возможность видеть все периферийные структуры. Новые теории управления создавались при учёте конкретных условий, времени и места расположения того объекта, по поводу которого они использовались. Новые установки культуры управления вызвали необходимость формулирования и новых характеристик теорий управления. Во-первых, управление должно быть гибким, должно приобрести подвижность и способность к быстрым переменам, к изменению вслед за меняющейся ситуацией, к переформулировке целей, должно стать рисковым по характеру. Во-вторых, оно в современных условиях не могло не приобретать характер «микрофизики власти» (М. Фуко), ибо рассеялось во фрагментарном мире культуры, утратило принцип центрированности, который был заменён

принципами «партисипативности» и «периферийности» [155]. В-третьих, неклассика в управлении отказалась от иерархии в своей структуре, организационной системности, ибо видит в своём объекте лабиринт, где затруднены поиски выхода. Вертикальная иерархия уступила место иерархии горизонтальной. Это сказалось в том, что в управление стали втягиваться все сотрудники организации, оно полагает возможность самоорганизации и самоуправления. Поэтому современное управление и в теории, и в практике требует иного, по отношению к классическому, определения, что будет показано в последующих разделах исследования.

1.2 Развитие образования как объект управления в современных управленческих теориях

Современная ситуация в образовании и в управлении образованием имеет тенденцию к изменениям в своих целях, стратегиях и в общем содержании. Данный параграф имеет задачей показать развитие образования как объект управления в его современном изменившемся состоянии. Это необходимо для того, чтобы дать адекватные современности определения культуры управления, понятия управления и представить теорию управления развитием образования релевантной этим изменениям.

Образование в диссертационном исследовании понимается достаточно широко: в его собственной специфической структуре, с его не только образовательными, но и культурными ценностями, целями, стратегиями и тактиками. Образование как сфера культуры занимает в ней особое место, поскольку его нельзя свести к процессу передачи знаний, к процессу трансляции культурных ценностей. В образовании формируется самосознание личности, ее культуросозидающие и экзистенциально-созидающие потенции. В данной сфере культуры происходит постоянное рождение смыслов и ценностей субъектом образования.

Трансформации в образовании и в управлении его развитием осуществляются в русле общих изменений современной культуры. Современность дает множество вариантов обозначения того типа культурного развития, который сегодня превалирует. Каждое из определений фиксирует в качестве ключевых различные характеристики современного социокультурного мира.

Но важно зафиксировать то, что концепты как классической, так и современной культуры формируются в рамках методологических принципов определенных философских систем. Что касается классической философии, то она, являясь методологией, и этом смысле управленческой дисциплиной, занимала по отношению к теории культуры и всем культурным практикам, по словам Р. Рорти [126], позицию «репрессии» и «методопоклонства» или, по словам Ю. Хабермаса, являлась «высшей судебной инстанцией» [164. С. 361]. Это оборачивалось тем, что философии стала рассматривать культуру в целом и образование в том числе в качестве собственных практик. Классический метафизический стиль философии обуславливал её «судебную» роль в области всех сфер культуры, от неё требовалось держать их в строгих рамках единства, обусловленного центром – метафизическим «архе». Изменение философского мышления (деконструкция, по Ж. Деррида [45. С. 102], или деструкция, по М. Хайдеггеру [166], метафизики) повлияло на культуру, ибо был предложен полицентрический способ её видения. Исчезли тоталитет и единство, культура оказалась чрезвычайно подвижной и конфигуративно представленной «переходами» [85. С. 32], «разрывами», «переменами», «неопределённостью», «движением», «некоторой между-сферой» [24. С. 77].

В литературе эта сфера в своих названиях имеет продолжение: «бездомность» – это в терминологии М. Хайдеггера, диалог – у М.М. Бахтина, пространство, где встречаются «Я» и «Ты» у М. Бубера, стихия человеческих контактов, отношений, конфликтов, противоречий – у Х. Гадамера, «согласие» у Ю. Хабермаса. Для понимания новой социокультурной реальности важно, что она предстаёт постоянно изменяющейся, процессуальной, в непрерывной

самоорганизации связей и отношений. Культура «высвободила производительную силу коммуникаций» [163. С. 84].

Изменение стиля философского мышления и, соответственно, культурфилософского и культуртеоретического, оказалось скоррелированным с наступлением новой, информационной эпохи. Информация спровоцировала постоянство движения, утрату устойчивости. Традиция, всегда служившая социальным механизмом стабильного развития, в условиях информации вынуждена уступить место инновации, которая в качестве механизма развития обрекла общество на постоянство его изменения.

Характеризуя современное культурное развитие, можно сослаться на Д. Белла [13], Д. Гэлбрейта [43], А. Турена [143] О. Тоффлера [139], Ж.-Ф. Лиотара [86], которые определяют его, соответственно, как «постиндустриальное общество», «программируемое общество», общество «третьей волны», «постмодерн». Используются термины «постсовременность», «космическая эра», «общество риска», «посттрадиционность», «глобальная деревня», «посттрадиционализм и т. п. Все определения, касаясь культурного среза современной реальности, фиксируют его неустойчивость и динамичность.

Под влиянием изменений культуры произошли изменения и в образовании как одном из культурных институтов. Легитимация множественности и либерализация разных позиций в этой сфере – это основная трансформация, обусловленная новым стилем культурфилософского мышления. Характерными чертами образования сегодня являются те, что свидетельствуют о его состоянии как открытого образовательного пространства, где оно предстаёт мобильным, меняющим свои стратегические установки, легитимно принимающим различные (не унифицированные) образовательные концепции.

Новое состояние образования повлияло на управление. Поскольку образование теперь не столь зависит от общих и тоже унифицированных указаний, но ему позволены самоорганизационные начала, управление приобретает характер управления не его статичным состоянием, но его развитием. Реальность образования – это движение. Управлять движением – это значит

управлять постоянно меняющимися состояниями образовательных практик.

Прикладной смысл культурфилософского осмысления образования в нашем диссертационном исследовании состоит в том, что оно акцентирует внимание на неустойчивости данной социокультурной практики. Причём неустойчивость инициируется не внешними источниками, но исходит из внутреннего состояния системы. Следовательно, управлять образованием сегодня означает воздействовать не на его статику, но на его динамику, постоянство его изменения. Этот вывод необходимо зафиксировать. Он был сформулирован как тезис, требующий обоснования и, в результате может быть представлен как следующий вывод - современное управление в сфере образования призвано управлять сферой процессуальности и движения.

Такой вывод коррелирует и потому косвенно аргументируется фиксацией общих изменений, которые претерпевает сегодня социальное управление. Наглядным примером такого характера управления могут быть его сетевые принципы организации, которые свидетельствуют о принципиально новом характере управления. Происходит отказ от жестко заданной управленческой цели, допускаются возможности ее корректировки, в результате чего управление становится гибким, принятие решений исходит из признания значимости ситуации, культурного контекста, профессиональных условий. Иначе говоря, управленческое воздействие направляется не на то, чтобы стабилизировать (то есть оставить тем же самым, уже сложившимся и существующим) состояние общества, но, напротив, инициировать его перманентное развитие.

Общие теоретические подходы к выявлению специфики управления в условиях информационного общества можно конкретизировать по отношению к области образования. Особое значение в этом отношении приобретает идея проектности управления, ибо проект – это всегда прыжок в будущее, всегда моделирование дальнейших возможных шагов и этапов развития.

Можно сослаться на мнения исследователей проектной деятельности и современной, приобретающей характер проектной культуры: «В последнее время в ... практике получает распространение идея проектирования как способа

решения проблем в различных сферах и видах деятельности. Высказывается мысль о том, что на смену традиционным культурам (религиозной и научной) приходит проектная культура, ориентированная на созидательные возможности человека. Под формированием проектной культуры понимается воспитание личности, способной осуществить биографическое проектирование (проектирование собственной судьбы) на основе разработки и реализации технических, научных, социальных и иных личностно-значимых проектов» [126. С.64].

Трудность управления движением и развитием требует изменений в культуре управления и в содержании управленческой деятельности. В образовательном пространстве формируются новые характеристики, новое понимание и определение управления. То и другое воплощает современное состояние культуры, которая в информационном обществе, по определению, оказывается информационной культурой.

Соответственно, встает вопрос: в чём состоит специфика управления релевантного новой социокультурной реальности образования как элемента информационного общества и информационной культуры, какова специфика новой культуры управления?

1.3 Информационная культура и управление развитием современного образования: дефиниция и содержание

Ранее было показано, что содержание управления и культура управления изменяют свою природу вслед за изменением социокультурного контекста. Современную культуру вследствие тех изменений, которые принесло информационное общество, можно назвать информационной культурой. Термин «информация» в характеристике информационной культуры является ключевым, и, если иметь в виду, что он появился как констатация процесса трансформации знания в информацию, то для образования и управления образованием понятие

информационной культуры приобретает большое значение. Образование является тем социокультурным институтом, который имеет непосредственное отношение к производству и воспроизводству знания. И если знание приобрело форму информации, то именно в этой форме оно перешло в образование. Образование не может не замечать этого факта, а управление образованием не может не принимать во внимание тех изменений в культуре, которые пришли вместе с информационными трансформациями знания – не может не замечать реальность наступившей информационной культуры.

Каковы основные характеристики информационной культуры и как она может воздействовать на управление образованием?

В понятии информационной культуры важно указание на то, что знание в форме информации становится основным фактором развития общества. Новый характер знаний непосредственно сказывается на трансформации культуры, когда она из предметно-материальной превращается в информационную. Форма существования современного знания – информационный поток – сообщает подобный же характер и всей культуре в целом. Информационная культура возникает в информационном обществе, когда осуществляется процесс трансформации знания в информацию, которая в силу своих быстрых изменений заставляет человека находиться в состоянии постоянного и непрерывного образования. Институту образования в такой культуре придаётся первостепенное значение. Информационная культура предполагает, конечно, овладение информационной технологией. Но, в первую очередь, она связана с личностным развитием в условиях быстрого движения информационных потоков, с формированием человека, способного ориентироваться в «текучей социальности» (З. Бауман).

Вместе с тем человек, владеющий информационной культурой, не пассивно адаптируется к социокультурному фону и профессиональному миру, но способен также и к их активной трансформации. Тем самым, концепт информационной культуры предполагает наличие как предметных профессиональных знаний, имеющих теперь информационный характер, так и наличие знаний

«надпредметного» характера – общих способностей личностного самоопределения: мыслительной активности, способности к быстрой реакции, менеджерских умений, адекватности профессионального поведения и др. Таким образом, информационную культуру нельзя понимать узко и сводить только к владению профессионалом информационными средствами и технологиями. Это было бы инструментальное определение. Его недостаток в том, что оно не затрагивает личностных характеристик, не говорит о тех изменениях, которые происходят в содержании и структуре сознания человека, владеющего информационной культурой. Иначе говоря, информационная культура имеет не только технологическое, но и личностное содержание. Поэтому исследовать информационную культуру необходимо в её целостном содержании как личностную и профессиональную характеристику, вызванную принципиальными изменениями, связанными с глобализационными информационными процессами, с созданием открытого мирового образовательного пространства, в котором готовится субъект нового мира – человек, готовый к начавшимся и грядущим социальным и профессиональным переменам.

Можно сказать, что современная информационная культура возникает в начале 1990-х гг., когда в мире усиливается популярность Интернета и информация становится инструментом глобальной культуры, проникает в социальную инфраструктуру и обуславливает её развитие. Информационная культура является следствием того, что знание как информация в отличие от классической формы знания, которое традиционно имело только гносеологическое значение, вошло во все социальные структуры, обеспечив их жизнеспособность, ибо сегодня они могут существовать только в том случае, если обладают способностью познавать, собирать и хранить информацию. В своём социокультурном значении информация востребовала человека, обладающего новыми характеристиками: умением улавливать быстро меняющиеся информационные потоки, гибко реагировать на изменения, менять свои потребности и интересы, быть готовым к смене профессиональной деятельности. Эти и подобные характеристики в литературе определяются как креативность

[150].

Д. Белл связывает развитие современного общества с инновационностью, основанной на получении и реализации знания-информации. Поэтому в качестве основных черт информационной культуры он называет активность самого человека, его когнитивный потенциал и его социокультурную устремленность [13. С.467]. Об этом же говорит Э. Тоффлер, считая, что знания в форме информации уподобляются «топливу или двигателю механизма цивилизации, требующему все больше топлива» [139]. К характеристикам новой информационной культуры относят стирание вследствие моментальной доступности информации географических расстояний, устранение временных границ как следствие дистанционного образования, способность к межкультурному и межличностному диалогу, умение обращаться со средствами массовой коммуникации и др.

Видными исследователями в области информационной культуры являются М. Маклюэн, М. Кастельс, Д. Робертсон. М. Кастельс называет информационную культуру «культурой виртуальной реальности», «Галактикой Интернет», «началом становления новой электронной цивилизации». Виртуальная реальность, по Кастельсу, появляется с приходом качественно новых СМК, когда мир объединяется в пространстве Интернет в «сетевое» или «виртуальное общество». Российский исследователь О.Б. Селиванова, говоря о сетевом характере общества, понимает под «виртуальным обществом» «самоорганизующуюся электронную сеть интерактивных коммуникаций, объединенных вокруг общих интересов и целей», опирающихся на традиционные и общечеловеческие ценности [133. С.499]. Информационная культура стирает различия между воображаемым и реальным. «Виртуальность» культуры Кастельс относит к генетической характеристике культуры, к идее изначальной виртуальности культурного опыта. Но в информационном обществе она становится доминирующей чертой культуры, благодаря высоким технологиям [69. С. 333].

Информационная культура, связанная с возникновением новых способов

получения, хранения и передачи информации, повлияла на социокультурный контекст, в котором находят себя все социокультурные практики и институты – институт образования, в том числе. Каким является этот (социокультурный) контекст сегодня?

В методологическом плане исходные установки формирования и изменения социокультурного состояния сформулировал М. Вебер, указав на конституирующий характер принципа рациональности [26. С. 53-54].

Рождение рациональности связывается, в первую очередь, с наукой, где научная истина принимает на себя прерогативу властного управления всей системой знания. Наука представляет собой чистое воплощение рациональности как формально-логического способа открытия истины, не обращающего внимания ни на какие эмоциональные или ценностные контексты. Этим объясняется известное выражение Спинозы относительно того, что ученый не должен «плакать или смеяться» при открытии истины. Из науки этот принцип перешел во все сферы культуры и социальности и стал универсальным культурным принципом. Понятие научной рациональности вводится М. Вебером, но уже К. Маркс использует его в качестве методологического принципа, когда говорит об «абстрактном труде» [92. С. 248], который «не обладает никаким особым качеством и поэтому измеряется лишь в количественном отношении» [93. С. 43]. Это была формальная рациональность.

Формальная рациональность явилась способом работы науки, – науки о культуре, в частности, – и научно закрепила те идеалы общественного устройства, которые в социальных движениях XVII – XVIII вв. определялись как «идеалы разума». Наука, указав на власть истины, дала образец возможного и необходимого устройства общества в целом. Научная рациональность легитимировала принцип управленческой власти, осуществляющейся из одного центра – от истины – и требующей подчинения ей. Истина, считалось, всегда неизменна, является идеалом и абсолютom, она верно и точно отражает объективные законы природы. Власть научной истины, ее господство в науке, когда весь эмпирико-фактический материал должен был соответствовать ее

подчиняющей силе, – все это по аналогии переносилось на принципы организации социокультурного мира, который представал в своей единой картине и принципы организации которого тоже виделись не иначе, как в фокусе тоталитета.

Управление в этом отношении не явилось исключением и, конечно, тоже понималось, организовывалось и осуществлялось на рациональных основах. Рационализм в управлении, как научная организация труда, по М. Веберу, находит наиболее оптимальное выражение в бюрократизации. Бюрократическая организация рационально-формальна и потому чрезвычайно проста, построена по типу линейного воздействия субъекта на объект, реализует себя через однонаправленное командование. Бюрократия схватывает все ячейки организации и нормирует, следит за каждым их шагом. Для этого выстраивается жесткая иерархия в самой бюрократической системе. Способ работы, который используется в этой системе, также чрезвычайно жесткий, полагает необходимость постановки цели в самом начале деятельности. Цель (в этом ее жесткость и состоит) – это объективированный результат, который в идеальной форме уже определяется и видится в самом начале деятельности. Цель в процессе деятельности не меняется, и шаги, которые ведут к ней, четко и безальтернативно выверены. Никаких вариантов, самоорганизационных моментов, – все логично, оптимально, четко и безвариантно просчитано. Такой тип рациональности был назван целеинструментальным.

Научная рациональность, таким образом, – это принцип организации познания и деятельности, который имеет целеинструментальное назначение и реализует себя через властное насилие в достижении заданной цели как результата. Управление, построенное по этому принципу, можно отождествить с властью. Оно допускает распоряжение и навязывание собственной воли, которая идет от бюрократии. Способы этого распоряжения – управления – строгая координация алгоритмических действий в их последовательности. Обеспечить эту строгость призван бюрократический аппарат, который владеет монополией на специальные знания, имеет свое самосознание и схватывает в единстве все

организации и все ступени иерархической управленческой лестницы [26]. Монополия на особые, кастовые, знания обеспечивает закрытость, обособленность и замкнутость бюрократии. Вследствие этого она превращается в замкнутую и недоступную структуру, куда могут привести лишь особые, трудные и строго последовательные ступени карьерной лестницы. Закрытое общество – закрытая власть. Власть самодостаточна и в собственной закрытости создает адекватное себе управление, которое служит средством ее реализации, является ее орудием.

Однако в XX веке приходят исследователи (Р. Рорти), которые в научной рациональности увидели «методологическое идолопоклонство» и стали предлагать другой принцип организации науки, знания, деятельности (Ю. Хабермас и его коммуникативная, неинструментальная рациональность). Вместе с изменением типа рациональности организации социокультурной реальности в XX веке изменяются, соответственно, и способ работы всех ее фрагментов и социокультурных практик. Управление и власть в этом отношении не составляют исключения. Иначе начинают выстраиваться как культура, так и управление. Новая рациональность определяется как рациональность неинструментального типа. Ю. Хабермас, считая, что организационные отношения должны складываться на основе коммуникации и согласия, назвал такую рациональность коммуникативной. В таком качестве она переходит и в управление. Отличие неинструментальной рациональности в управлении состоит в её открытости и устранении жесткой связи между управлением и властью. Управление в случае его открытости лишается иерархии, становится «распределенным» между сотрудниками отдельных организаций (либо, если иметь в виду в целом социальность, – между членами гражданского общества, которое противостоит власти), когда совмещаются в одном лице функции и управленца, и исполнителя.

Ю. Хабермас в качестве основной единицы управления назвал «коммуникативное действие». Специфика коммуникативной, неинструментальной рациональности состоит в том, что она устраняет жесткий

принцип целерационального действия. Конечно, поскольку цель содержит в себе в идеальной форме конечный результат, то в структуре управления этапу постановки цели всегда отводится первоочередная роль. Однако в случае современного управления цель в управлении полагается не заданной извне, но возникающей непосредственно в ходе самой деятельности, в соответствии с меняющимися ситуациями. Таких целей может быть много, они меняются, и поэтому возникает необходимость многоцелевой управленческой деятельности. Гетерогенность целевых установок и их реализация обуславливаются динамикой социальной ситуации, развитием потребностей, меняющимися культурными контекстами.

Управление, устроенное по этому принципу, носит неинструментальный, неорудийный характер. Оно понимается не как специально созданное и основанное на власти, а как имманентное человеку качество, возникающее вследствие специфики его общественной природы [53]: оно понимается как самоорганизация совместно живущих индивидов, как необходимое условие совместного проживания. Такое управление уходит от властных функций и не может быть проявлением власти. Управление перестаёт быть привилегией каких-то отдельных групп людей, например, правительственного аппарата, отказывается от закрытости и элитности системы, от отчуждённости её от общества. М. Фуко считает, что власть, увиденная с позиций классической философской методологии, в её жёсткости и закрытости сегодня заменяется управлением, которое, в свою очередь, являет себя как система не алгоритмически закреплённых решений и указов, известных только определённой и тоже закрытой касте, но которое становится гибким и мягким в отношении целевых установок и распространяется на все социокультурные сферы. Философ такую власть-управление называет вездесущей [154].

Что же касается необходимости обладания специальными профессионально-бюрократическими знаниями, то в ситуации XX века, когда формой знания становится информация, овладение ими становится свободно доступным всем интеллектуально развитым, образованным слоям. Теперь власть

становится управлением, ибо переходит к людям, владеющим информацией и не обязательно занимающим руководящие должности. Руководящими функциями и полномочиями управления их наделяет владение информацией. Такая структура в современной литературе определяется как «менеджеральная техноструктура» [43]. Её представители не находятся в какой-то системе официальной иерархии должностей, источником власти бюрократия больше не может быть. В этом смысле управление сегодня разотождествляется с властью.

На данной основе формируется гражданское общество, где властное управление как структура сверху рассыпается, где рассыпается и прежняя социальная структурированность и иерархия. Это меняет объект управления: ему, оказывается, больше подлежит не строго упорядоченная и логически выверенная социальная структура, в его прерогативу попадают качественные характеристики общества, объясняющие его культурное состояние. Ими становятся «такие ценности, как автономия, самобытность, самоопределение, самодеятельность...» [31].

В силу нового характера управления, его разотождествления с властью властные институты начинают соседствовать с гибкими технологиями управления (социальными технологиями). Власть становится управлением, которое распределяется по всем существующим классам, стратам и другим социальным структурам. Создаётся и новая социальная структура. Появляется новый тип социальных организаций: корпорации, компании, временные творческие коллективы и др. [М. Кастельс, 69, 70]. Возникают новые формы собственности («футур-собственность» - А.М. Орехов [111]), новые классы: класс интеллектуалов [В.Л. Иноземцев, 61, 62, 63], оверстрат - интеллектуалов [А.М. Орехов, 110, 111], креативный класс [Р. Флорида, 150]. Приобретение управлением невластных функций обусловило в информационном обществе такое явление, как «сдвиг власти» [А.М. Орехов, 111], когда управление становится прерогативой не закрытой касты политической элиты бюрократов, но базируется на принципах, по Фуко [157], «вездесущности», динамичности, коммуникативности, по Хабермасу [164].

В управлении развитием в качестве основной единицы управленческой деятельности выделяется динамично-управленческое действие. Оно имеет свою структуру и характеристические особенности. Составляющие этой структуры фактически остаются теми же, что и в случае деятельности, организованной на началах научной рациональности: цель, средства, процесс, результат. Отличие – в характере функционирования названной структуры, предполагающем гибкость, адаптивность к ситуации, возможность изменения целевых установок и т.д.

Однако, уходя от целерациональной деятельности, динамично организованное управление вовсе не теряет целевой характер. Цель как проектирование результата любой человеческой деятельности всегда присуща человеку, в отличие от животного, которое не нуждается в целеполагании, ибо его жизнь, поведение осуществляются в рамках инстинктуальной программы. Однако динамично организованное управление отличается от его бюрократически централизованной властной формы тем (наряду с прочими различиями), что не преодолевает конкретный социальный контекст, ситуацию, условия, в которых оно осуществляется, но, учитывая их, может само ситуативно меняться, изменять, корректировать цели. В изменчивости и движении трудно (невозможно) предвидеть конечный результат деятельности, невозможно точно определить то качественно новое состояние, к которому придет организация в результате деятельности, направленной на его достижение. Поэтому управление приобретает гибкость и адаптивность, становится способным к корректировке целей, может менять тактические шаги и даже стратегические установки.

Ситуативное целеобразование – не одноразовое целеполагание (в плане прогноза), – конечно, увеличивает круг людей, оказывающихся связанными с этой деятельностью. В управление включаются сотрудники, вовсе не относящиеся к бюрократическому аппарату, но берущие на себя инициативу корректировать цель и принимать решения. Поэтому в постановке цели как структурной составляющей управленческого действия участвуют не только управленцы, но и исполнители. Возникает такая структура, где пересекаются позиции, происходит их совмещение. Это способствует уточнению цели, ибо исполнительские позиции

располагают к получению, конечно, гораздо большей конкретной информации относительно условий реализации цели, рыночной конъюнктуры, экономического и политического пространства, чем позиция управленца. В силу расширения контингента людей, участвующих в постановке цели, и в силу изменения конкретных условий её реализации – ситуационных изменений – оказывается возможным целевая корректировка в принятом решении.

Указанные трансформации управления сегодня зафиксированы как формирование менеджмента. Менеджмент возникает как модификация управленческого действия в условиях рынка, который несет риск, неопределенность, постоянство движения, изменчивость [В.С. Диев. 48] и в условиях которого особенно актуально ставится вопрос о гибком отношении управления к целям управленческих действий.

Одно из свидетельств гибкости менеджмента состоит в том, что он меняет свои формы применительно к конкретной социальной ситуации. В отечественной развивающейся теории управления идея «менеджеральной структуры» [П. Друкер. 52] и термины, связанные с новыми принципами управления, являются, в большой мере, заимствованными из американской менеджологии. Они возникают в связи с необходимостью выразить специфику современного управления организацией, развивающимся бизнесом. Но и в наших условиях эти идеи и эта терминология адаптировались. К адаптации их стимулировало кризисное развитие нашей экономики, когда управлению становится особенно необходимо чутко реагировать на возникающие в экономике трудности и препятствия к развитию. Перед управлением в нашей стране сегодня стоит задача адаптировать и трансформировать принципы менеджмента (уже развитые в бизнесе) к условиям и другим социальным практикам.

Не напоминает ли менеджер в своём функциональном назначении и функциональной необходимости бюрократа в системе административного типа управления? Функции и место менеджера другие, но также направлены на самую суть управленческого действия. Так, тот и другой, выполняя управленческую деятельность, находятся в системе управления, но занимают в ней разные

(противоположные) места. Бюрократ связан с местоположением центра, он здесь занимает должность, он – должностное лицо, выполняющее распорядительные, административные функции. Менеджер же может иметь должностные полномочия, но и в роли конкретного специалиста он занимается теми же управленческими функциями. Должностная размытость в случае коммуникативной онтологии управления является следствием «сдвига» [А.М. Орехов, 111] или «смещения» [О. Тоффлер, 139] власти, когда лицо, обладающее необходимыми знаниями и компетенциями, объективно и реально, без того, чтобы занимать управленческую должность, включается в управление.

В этом смысле следует отметить роль института образования, который сегодня к своим традиционным функциям добавляет функцию подготовки управленца. Практически каждый высокообразованный персонал в информационном обществе в связи с его описанной спецификой оказывается одновременно и управленцем. Управление входит в сумму профессиональных характеристик личности.

Представленная структура управленческого действия, когда в системе отсутствует центр, жестко упорядочивающий ее в единство, не означает, тем не менее, управленческого хаоса. При всем совмещении позиций, в работе «менеджеральной технотрактуры», профессиональных менеджеров и специалистов других профессиональных квалификаций, распределении функций между менеджерами и т.п. остается структура «топ-менеджера» – управленца высшего звена, за которыми сохраняется ответственность как за принятие наиболее важных решений, так и за их исполнение [51]. Кроме того, менеджеры, включающиеся в управление, безусловно, обладают специальными знаниями в этой сфере и отличаются от сотрудников, оставшихся вне данной структуры, тем, что в определенной мере наделяются властными полномочиями. Последнее, тем не менее, не делает управленческое действие закрытой системой: менеджеральная технотрактура подвижна, привлекает всех других сотрудников как к постановке целей, принятию решения, так и к процессу их реализации по достижению результата.

Изменение вектора управленческого воздействия, когда в качестве объекта управления становится внепредметность движения, дает возможность уточнить его определение применительно к особенностям социокультурных конструкций XX и XXI веков. Управление менеджерального типа – открытая система действий, предполагающих установки современной информационной культуры и направленных на воспроизводство развития как их объекта. Эта система действий допускает возможность различных вариантов и альтернатив в принятии решений, координацию целей, риски в их реализации.

1.4 Образовательное действие как единица методологического анализа управления развитием образования

Основной целью настоящего параграфа является обоснование того положения, что образовательное действие как аналог коммуникативного действия Ю. Хабермаса, как процесс рождения инноваций представляет собой основной элемент управления развитием образования в условиях информационного мобильного и неустойчивого общества.

Современный этап теоретического осмысления развития образования в аспекте его детерминированности социокультурным контекстом характеризуется поисками того аспекта в образовании, который свидетельствует о его развитии. Если бы был найден этот аспект, то основные управленческие воздействия можно было бы направить сюда, и управление в этом случае оказалось деятельностью (о чём ранее говорилось) по воспроизводству развития. Воспроизводство конкретных социокультурных состояний общества, традирование их содержания от одного исторического этапа к последующему – это управленческая прерогатива стабильной социальности. Современность же от управления требует акцента на процессуальности, на развитии. Что касается образования, то в качестве единицы, фиксирующей процессуальность и развитие, можно рассматривать образовательное действие. Следовательно, основной вектор

управленческого воздействия, если оно организуется по принципу развития, направляется на образовательное действие.

В диссертации понятие «образовательное действие» заимствовано из работ Г.И. Петровой [114-119] и определяется как основная структурная единица, играющая роль методологического принципа в управлении развитием образования. Образовательное действие базируется на общих характеристиках образовательных взаимодействий, к которым можно отнести следующее. Управление, использующее в качестве своей основной единицы образовательное действие, выражает современную общую установку, когда оно становится прерогативой не только администрации образовательного учреждения, но предполагает, что каждый педагог – это одновременно и управленец.

Во-первых, управление через образовательное действие выражает специфику современной многолинейной, самоорганизационной и потому нестабильно и неопределённо существующей социальности. Современная социокультурная динамика ориентирует управленческую деятельность в образовании на формирование такой личности, которая была бы способна жить в подобной мобильности, в непредсказуемости изменений – жить в условиях самоорганизующихся коммуникаций [118]. В такой ситуации цель в условиях управления развитием образования имеет соответствующую специфику: она не может жёстко предвидеть результат и прочно фиксировать себя в одноразово спланированной установке. Образовательное действие как основная единица управления полагает не только возможным, но и необходимым многоцелевое и разнонаправленное развитие – развитие в контекстах и ситуациях. Имея в виду, что функциональное назначение образования состоит в работе с человеком, в формировании его способности адаптироваться к существующему типу социокультурного развития, следует говорить, что современное образование в качестве целевой установки приобретает формирование такой личности, которая была бы адаптивной по отношению к постоянным изменениям социокультурных и профессиональных ситуаций. Эту способность можно увидеть в коммуникативной компетентности. Именно коммуникативная компетентность

даёт возможность не просто разностороннего общения, она также даёт возможность активного, толерантного поведения, при сохранении собственной позиции по конкретным вопросам. Следовательно, целевой установкой деятельности управления развитием современного образования должна явиться установка на формирование коммуникативно компетентной личности, предполагающей личностную мобильность, быструю реакцию в поведении, способность и готовность меняться, толерантность по отношению к плюрализму ценностных установок, ориентиров и идеалов развития. Коммуникативно-компетентная личность вызывается кризисом устоев, на которых стояла прежняя стабильная культура. Адаптация же к знаково-информационному обществу обязывает человека к самоопределению, к самостоятельности и активности в постоянно изменяющихся профессиональных, социальных и культурных сферах. Конкретно коммуникативная компетентность базируется на таких личностных характеристиках, как стремление к новому, способность успевать за изменениями социальных и профессиональных миров, обладание высоким профессиональным мастерством, креативным потенциалом, многосторонними творческими интенциями. Вновь используем понятие «Многоликое Я» [39], характеризуя коммуникативно-компетентную личность. Многоликость помогает избежать профессиональной односторонности, уметь быстро ориентироваться в непредсказуемо изменяющихся жизненных ситуациях, защищает в нестабильном мире. Имея в виду в качестве цели коммуникативную компетентность, образование, таким образом, готовит человека не к целостности и стабильности, но к постоянному созиданию себя как Другого, к выполнению в обществе различных ролей и жизненных проектов.

Во-вторых, управление через образовательное действие организует содержание современной образовательной деятельности в совершенно определённом и адекватном современности направлении. Оно направляет образование в сторону организации его в дискурсивном образовательном пространстве. Под дискурсом в данном случае понимается такая организация содержания образования, когда оно выстраивается на системе значений, взаимно

понятных обеим сторонам коммуникаций. Создание ситуации понимания является свидетельством и критерием, отличающим дискурс от любой другой формы коммуникации. Дискурс – это такое взаимодействие коммуницирующих сознаний, в результате которого возникает ситуация понимания – дискурсивная ситуация, – когда коммуниканты «говорят на одном языке» [146].

Управление в этом случае предстаёт не деятельностью «сверху», но деятельностью, имманентной организации содержания образования: оно характеризует сам образовательный процесс. Образовательный дискурс коммуникативен, ибо его установкой является такой процесс коммуникации, когда изначальное несовпадение сознаний коммуникантов в процессе реализации образовательного действия стимулирует к их движению навстречу друг другу. Они приобретают интенцию совпасть, хотя полного слияния они никогда не достигают. Реальностью является лишь резонанс, понимание. Управление через образовательное действие осуществляется как активизация работы сознаний всех коммуникантов. Если же в активном состоянии находится лишь одно из них, то дискурса понимания не наступает, он в данном случае уступает место дискурсу власти [146].

В-третьих, управление через образовательное действие предполагает организацию особых дискурсообразующих позиций. В.И. Тюпа говорит о трёх фигурах, участвующих в коммуникации. Он рассуждает следующим образом. Обычно в коммуникации замечаются две позиции – объект и субъект. Образовательное действие в этом случае можно представить как механическое перемещение, «переливание» информации от субъекта к объекту. На самом же деле, говорит В.И. Тюпа, подлинность коммуникации как образовательного действия отвергает всякое властное воздействие. Это раскрывается на примере работы структуры образовательного действия, которая состоит вовсе не из двух, но содержит (в коммуникации участвуют) три члена – субъект, объект и адресат.

Применительно к образовательному действию это означает, что оно осуществляется не как прямая передача информации от субъекта (учителя) к объекту. Субъект – это креатор образовательного действия, и такая позиция не

может быть оспариваемой. Но не так просто с позицией объекта. В традиционном властном образовательном дискурсе в качестве объекта всегда рассматривался ученик (субъект-объектные отношения). Сегодня в образовании увидены субъект-субъектные отношения. Однако позиция ученика принципиальным образом отличается как от объектной, так и от субъектной позиции. Он – не объект уже потому, что обладает сознанием, хотя и в рецептивной функции. Но он – и не субъект, поскольку не выполняет функцию креатора, не организует и не управляет образовательным действием [119].

Объект в образовательном дискурсе – это сотворяемая совместно виртуальная фигура-медиум, где возникают общезначимые для данного дискурса смыслы. Благодаря им дискурс приобретает характер интерсубъективного пространства, которое обеспечивает ситуацию взаимопонимания. Объект в образовательном действии присутствует виртуально, и это оправдывается его функцией – обеспечить встречу и взаимопонимание в процессе образования. В.И. Тюпа называет объект коммуникации эйдосом [145. С.31], ибо он в образовательном действии выполняет функцию опосредования, благодаря чему не происходит «переливания» одного сознания в другое, но создается пространство интерсубъективной интенциональности, где и возникает ситуация понимания. Объект, таким образом, реализует себя в ненатуральном соприкосновении разных сознаний, обеспечивая их объединение. В таком качестве он оказывается первичным условием образовательного действия. В объекте осуществляется если не принятие, то понимание (дискурсивное понимание) значений и смыслов, которые несет каждое участвующее в образовательном действии сознание.

Управление содержанием образования через образовательное действие – это организация педагогом встречи субъекта-учителя и адресата-ученика. Эти две фигуры при вступлении во взаимодействие по поводу одного и того же предмета имеют разное содержание сознания – плюрализм первоначальных смыслов, заключённых в предмете взаимодействия. Образовательное действие создается через постепенное отслаивание от общего предмета взаимодействия его

отдельных граней и их взаимную (субъектом и адресатом) обработку. В результате обработки плюрализм первоначальных смыслов уступает место их единому значению. Конкретная ситуация в образовании может быть объяснена следующим образом. Предметные знания, которые учитель хотел передать ученику, и тезаурус ученика на первоначальном этапе, конечно, принципиальным образом не совпадают. В ходе же образовательного действия постепенно начинается их трансформация, и они превращаются в интерсубъективные, общие для того и другого значения.

Поскольку образовательное действие являет собой особое дискурсивное пространство, где реализуется освоение предметных дисциплин, то управление содержанием образования направляется именно сюда. В самой же структуре образовательного действия главным звеном управленческого воздействия является объект – та виртуальная фигура, которая отвечает за свершение взаимодействия.

Современные российские разработки в этой области обеспечивают поиски способов, методов и форм, с помощью которых субъект образовательной деятельности конструировал бы опосредующее звено – объект. Управление развитием образования, когда в качестве его основного звена рассматривается образовательное действие, трансформирует его модус: оно из процесса трансляции предметных знаний превращается в освоение методологического плана открытия истины. Теперь оно являет себя не запоминанием конкретной суммы знаний, но процессуальностью открытия знания, деятельностью, связанной с его возникновением и развитием. Такое содержание образования квалифицируется как методологически насыщенное. Образовательное действие есть выражение методологизации образования.

Итак, в силу специфики функционального назначения образовательного действия, его процессуального характера и методологической насыщенности вопрос о характере управления образованием ставится в соответствии с новым пониманием элементов образовательного действия. В первую очередь, меняется понимание объекта управления. Управление направляется на сам

образовательный процесс, его содержание и развитие. Иначе говоря, управлению, главным образом, подлежат учебные программы, методические разработки, учебные планы, технология и методика образования. Управленческое внимание направляется на деятельностьную сторону образования.

Такая управленческая установка превращает образование в то пространство, где человек учится жить как активный субъект, способный и готовый к постоянным изменениям, к адаптации и корректировке себя в соответствии с меняющейся действительностью. Образование учит умению жить в социокультурной динамике и свободе выбора жизненного пути, оно приучает к самостоятельности и самоопределению.

Методологический поворот в управлении образованием означает, что оно приобретает форму управления движением, отношениями, всесторонними связями. Информационное движение диктует необходимость формирования всестороннего зрения, позволяющего смотреть в различные области знания, в их междисциплинарные сцепления и пересечения.

В заключение данной части работы хотелось бы обратить внимание на то, что подобного рода разработки в философии образования сегодня осуществляются в связи с поисками его герменевтических оснований, которые дают новые возможности в получении знания. Как в индустриальном обществе метафизика служила основанием образования, ориентируя его на усвоение единой и вечной истины, так в условиях постиндустриальной социальности и соответствующей информационно-коммуникативной культуры герменевтика даёт возможность приобщаться к истине, рождающейся для конкретного использования в конкретных же ситуациях.

Итак, образовательное действие является принципом организации образования и управления его развитием в условиях информационного общества. Образовательное действие представляет собой процесс генезиса и формирования инновации.

Выводы первой главы

1. Теория и практика управления в современных условиях существенно корректируются в связи, во-первых, с новыми социокультурными условиями, во-вторых, в связи с информационной культурой, которая не может не корректировать культуру управления. На управленческую работу в целом, в образовании в том числе, воздействуют такие характеристики, как: а) переход общества от индустриального этапа развития на этап постиндустриальный, или, как его еще называют, подчеркивая его культурный смысл, этап информационной культуры; б) превращение знания в состояние информационного потока; в) превращение знания-информации в основной капитал устойчивого развития общества, а образования (в аспекте представления его как технологической деятельности по усвоению информации) – в ведущую социокультурную структуру, которая влияет на функционирование других социальных систем.

2. В соответствии с изменениями социокультурного контекста меняются определения (понятия) управления. Классическое определение управления акцентировало внимание на строгой логической системности управления, однолинейном целевом воздействии на объект, исходящем из центра, базировалось на отношении «господство-подчинение». Современное определение управления связывает управленческую деятельность с открытой системой действий, предполагающих воплощение изменившихся методологических установок современной информационной культуры, которые предполагают перенос акцентов со статики в управлении той или иной системой, на управление её развитием, что означает многовариантность и альтернативность в постановке целей управленческого воздействия.

3. Основной единицей методологического анализа управления развитием образование становится образовательное действие. Образовательное действие представляет собой основной элемент образовательного процесса, на который и направлено главное управленческое воздействие. Управление в таком случае

приобретает следующие характеристики: во-первых, оно переориентирует вектор своего воздействия – им становится непосредственное содержание образования (учебные программы, методические разработки, учебные планы, технология и методика образования). Педагог в таком случае выполняет не только функцию обучения, но и функцию управления; во-вторых, поскольку в образовательном действии главным структурным элементом названа виртуальная фигура объекта, отвечающего за формирование в образовании ситуации понимания – дискурса, – то управленческое внимание направляется именно в эту сферу; в-третьих, управление развитием образования, организованного по принципу образовательного действия, является ответом на вызовы информационной культуры и является тем инструментом, благодаря которому оно приводится в соответствие с его требованиями: быстротой изменения, неопределённостью и непрогнозируемостью развития, неоднолинейностью движения и т. п.

Глава 2 СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

2.1 Социокультурное содержание управления инновациями в образовании – ответ на вызовы информационной культуры

В настоящем разделе работы предполагается аргументировать тезис о том, что одним из сущностных аспектов в управлении развитием (образования или другого социокультурного института) в условиях информационной культуры и информационного общества является управление инновациями. Этот тезис обусловлен тем, что именно инновация характеризует безостановочность нарастания информационных потоков – знания в форме информации – то есть безостановочность процесса развития. Следовательно, если управленческий вектор будет направлен на инновации, которые генерируются в образовательных действиях, он, по определению, окажется направленным на развитие.

Сложность решения этой проблемы состоит в том, что указанная ранее специфика знания-информации – его безличность и знаковый характер – могут заслонить в управленческом процессе человека с его жизненными ценностями. Культурный же смысл управления вообще и инновациями в том числе, состоит в том, чтобы в погоне за инновациями не потерять человека, не забыть о его потребностях, запросах, интересах, ценностных ориентациях и т. п. Следовательно, в условиях современной информационной культуры необходимо искать возможности устранения антропологического дефицита в управлении развитием образования. Предполагаем, что основным механизмом, восполняющим антропологический дефицит, может быть гуманитарная экспертиза инноваций.

Аргументация тезиса основывается на понимании образования и в его философской ипостаси, и как институционально организованной системы. На

философскую сущность образования, может быть, впервые обратил внимание М. Шелер, отмечая такое свойство человеческого бытия как трансцендирование. Человек, по Шелеру, трансцендировал природу и, оказавшись в иноприродном мире, потеряв природную опеку, встал перед необходимостью постоянного образования себя – теперь уже самообразования. Имея это в виду, М. Шелер [174] называет образование фактором, конституирующим человека. Животное, подчиненное и ограниченное рамками природной инстинктуальной программы, рождается в полной природно-материнской опеке, оно от рождения образовано и приспособлено для жизни, ему не требуется развитие и приобретение чего-то нового: от природы оно уже получило всё, что ему необходимо для жизни. Это витальное понимание жизни. Человек же выходит за рамки такого понимания, ибо он лишился программы наследия, которое даёт природа, у него ослаблены инстинкты и ему приходится самостоятельно, вне природной необходимости, образовываться. Образовываться или становится человеком.

Образование – это функция культуры (не природы), которая в своей полноте функциональных назначений содержит функцию, обеспечивающую процесс индивидуации, чтобы человек преодолел витальное существование. В процессе индивидуации человек трансцендирует природу, прорывается в духовную сферу и приобретает жизнь, которая оказывается «больше-чем-жизнь» (Г. Зиммель). Человек теряет свою природную идентичность, готовую, заданную извне и неизменяемую сущность и приобретает совершенно новую незнакомую природной жизни способность – способность не подчинения заданным природой инстинктуальным рамкам, а преобразования себя. В иноприродном существовании он получает возможность рефлексивного видения себя и на этом основании – постоянного и самостоятельного себя образовывания – самообразования. Широкий смысл образования – это творение человеком себя, человеческий способ существования. Человек в образовании непрерывно идёт к себе как к новому и Другому. Движение к новому, то есть инновационное движение, стало способом человеческого существования.

Таким образом, человеческая способность к рефлексированию и

постоянному трансцендированию, прорыву к новому – это и есть его способность к образованию. Образование и способность к инновационному становлению – родственные понятия. Экспликация образования как инновационного процесса становится методологическим принципом объяснения того, что управление образовательными инновациями является одним из ведущих направлений современного управления развитием института образования. Оформленное в социальный институт образование видится как культурный способ человеческого бытия. Система образования и образовательные институты появляются как культурные формы созидания человеком себя.

Итак, образование – это «движение», «порыв», «трансцензус», бесконечность перехода к новому. Как процесс оно – всегда в ситуации незавершённости, принципиальной незавершаемости, инновационности. Невозможность образовательной статики, устойчивости и идентификации в единой и всегда одной и той же сущности позволяет говорить об образовании как об инновационном, подвижном, всегда открытом навстречу изменениям в культуре. Такое определение образования свидетельствует о его исходном антропологическом содержании: движение к новому, т. е. образование – это сущностная антропологическая характеристика человека.

Как конкретно обнаруживают себя инновации в образовании и как осуществляется управление ими? Прежде всего, зададим вопрос: «Можно ли любую образовательную новизну рассматривать в качестве инновации?» Скажем, что понятие «инновация» не случайно содержит в себе частицу «ин»: она объясняет происхождение того нового, что является содержанием инновации. Происхождение не связано с внешними факторами, оно организуется на основе внутренних организационных условий. Инновационное движение – движение внутри компаний и корпораций, оно часто не выходит на уровень научных классического характера законов, но бывает ситуативным, создаётся для решения какой-то отдельной проблемы, часто производится на основе включения коллективного и индивидуального бессознательного (иррациональных, анонимных структур сознания), может быстро устаревать (как и вновь так же

быстро возникать).

Именно поэтому управление инновациями в образовании, не может носить характер властных рациональных управленческих действий и указаний, оно направляется на внутренне возникающие в самом образовании инновационные движения, которые характеризуют одно определённое образовательное учреждение (является его ноу-хау) и осуществляется также на основе внутри образовательных решений. В современных условиях инновация являет собой социальный механизм развития общества в целом и образования в том числе. Как инновационное, оно отказывается от прошлого механизма движения – от традиции.

Поэтому и общество, образование (как и другие социальные практики) теряют традиционную устойчивость. В образовании, например, это сказывается в осуществляющемся сегодня переходе от его направленности на получение конкретной суммы знаний, умений и навыков к образованию, основанному на компетентностном подходе. Смена механизма развития образования не может не повлиять на характер его управления.

Современное образование не видит в традиции собственную устойчивость. Традиция всегда обеспечивала строгую логику организации, однолинейность вектора развития. Как социальный механизм, она задавала такой ход истории, который не характеризовался в терминах динамики и мобильности. Он был неспешный, размеренный, и каждый исторический период обуславливался предыдущим, в этом смысле он был прогнозируемым. Стил управления вообще и стиль управления в образовании в том числе, не мог не перенимать характеристики традиционного социального механизма развития: управление было релевантно традиции. А традиция объективно обеспечивала собственную власть над развитием социальности, ибо задавала его код, по которому можно было разгадать все последующие состояния. Предвидение в истории социальности, как и в развитии отдельных организаций создавало властный характер управления.

Этим можно объяснить методы управления в обществах, развивающихся по

традиционному типу: им не случайно была присуща командно-административная управленческая система, и они не случайно удовлетворялись бюрократическими управленческими шагами, требующими алгоритмичности в достижении конечной и обусловленной традицией цели. Как таковое оно не задавалось вопросом относительно собственной антропологической насыщенности: главное состояло в выполнении заданной цели. Инновация в образовании, сменив традицию в качестве механизма развития, задаёт ему совершенно иные параметры развития и, следовательно, управления.

Совершим небольшой исторический экскурс и посмотрим, как на разных этапах истории осуществлялось управление образованием. Специфика, о которой мы собираемся говорить – управление развитием образования как управление образовательными инновациями – не всегда характеризовала образование в силу исторического характера этого института. Она является прерогативой только его современного этапа. Образование на разных этапах истории всегда находило различные институциональные формы организации, но всегда эти формы проявляли себя как управление – педагогическое управление – приобщением или вхождением человека в культуру.

В известном смысле педагог всегда был тем, кто управляет деятельностью и процессом образования личности. Педагогика, по определению (от греч. «вести»), есть ведение, и педагог – тот, кто ведёт, а педагогическая деятельность есть деятельность управления человеческим порывом и восхождением к новому. В прямом смысле управления как «ведения мальчика за руку» в мир истины, идеалов и норм [121], образование организовывалось античной педагогикой в конкретных условиях и жизненных координатах античного общества. От античности ведёт своё начало управленческий смысл и характер образования в традиционных и индустриальных типах социальности.

Культурные условия античности создавали учение об истине, которую можно было зафиксировать в статике, идентифицировать её как абсолютную и вечную. Это было перенято и последующими, традиционными культурами, поскольку традиционное развитие основывалось на повторяемости жизненных

процессов, традировании культурных и профессиональных форм деятельности. В таких условиях управление образованием – это управление транслированием-традированием истины, её переносом из прошлых состояний культуры и социальности в состояния современные и будущие. Но с приходом информационного общества и информационной культуры, то есть с приходом таких характеристик социокультурного развития, как мобильность и неустойчивость, постоянное движение к новому – всё принципиально изменилось. С культурной нестабильностью и мобильностью в образование пришла инновация.

Понятие «инновации в образовании» сегодня активно разрабатывается с точки зрения определения критериев инновационности и содержания инновационных процессов. Итак, что можно видеть в качестве критериев инновации в образовании?

Инновация всегда содержит смысл новизны в проектном плане. Инновационное образование просматривает будущие социальные и профессиональные состояния, задает перспективы будущего развития, учреждает образцы. Всякая инновация в образовании должна иметь реализацию и её целевой установкой всегда рассматриваются антропологические факторы.

Следует обратить внимание на то, что управление в ситуации инновационности своё основное внимание направляет на эти переходы, на развитие, т. е. на отношения, которые существуют между состояниями образования в конкретные моменты времени. В указанном пространстве перехода (как разрыве), в пространстве «между состояниями и отношениями» рождаются инновации, трансформируются традиции, вырабатываются новые механизмы развития. Поэтому стратегия управления, которая выбирает своим объектом не устойчивые полюса отношений в образовании, а само пространство «между» этими полюсами, - это инновационная стратегия в том смысле, что она выбирает инновации в качестве предмета своего интереса, она адекватна инновационному управлению.

Развивая эту идею, можно сказать, что в условиях информационного (то

есть постоянно движущегося, состоящего из «переходов») общества образование может существовать только как инновационное. Поэтому управление инновациями оказывается единственно релевантным современности. Организованное в этом направлении, оно в современной литературе рассматривается (С.П. Хаткевич) в качестве критерия профессионального подхода к управленческой деятельности

Акцент современных теорий управления на необходимости владения культурой управления определяется их коррелятивностью социокультурным сторонам образовательного процесса и строится в контексте несоответствия принципов прошлых теоретических оснований управленческой деятельности современному социокультурному контексту информационного общества. Предпринимаемый в этом аспекте историко-философский экскурс позволяет отметить существование антропологического дефицита прошлых теорий управления. Данные теории не были ориентированы на развитие – развитие человека, знания, образования. Их целью была ориентация на усвоение суммы профессиональных знаний, которых в устойчивых обществах хватало на протяжении всей жизни человека: не было необходимости их пополнять и развивать.

Принципы таких теорий совпадали с научными принципами классической теории управления, разработанной А. Файолем, и все характеризовались властной тональностью: вместе с компетенцией и профессионализмом им была присуща приказная тональность, они использовали, по Фуко [155], «дисциплинарные практики» и паноптический, взгляд, в результате чего каждый шаг работника тщательно отслеживался.

Как видим, классическая теория управления образованием основывалась на приоритете объективных принципов и положений и не включала никаких моментов субъективного, личностного отношения. Это была строгая и безличностная теория управления. Для системы образования она не являлась адекватной, однако использовалась, ибо унификация, единство образовательной системы также базировались на усреднении личностного начала, ориентации на

коллективность, доминировании общества над личностью, подчинении личных интересов общественным, непроявленности единичности в общей массе и т.д., и т.п.

В 30-х гг. XX века складывается другая управленческая теория – «теория человеческих отношений». Она ставит акценты на человеческих экзистенциалах, на психологии, заостряет внимание на необходимости мотивации и учёте человеческих, межличностных отношений. Эта теория отходит от формальной рационалистической четкости и жесткости контроля. Эта теория на этапе её возникновения в нашей стране не была принята вследствие авторитаризма и тоталитаризма политического режима. Но и мире, в целом, к ней не было высказано однозначного и положительного отношения (50-е – 60-е гг. XX века).

Очередной этап в развитии общей теории управления связан с теориями организационного, или корпоративного и т.п. развития. Принципиальная новизна всех их состояла в том, что они основывались на поведенческом подходе к управлению, допускающем в управлении гуманистическое герменевтическое содержание [77]. Но и эта новизна почти не затрагивала практику управления (в те годы) в нашей стране. Правда, в 80-е годы в управлении (как резонанс тезиса о «социализме с человеческим лицом») был проявлен большой интерес к «человеческому фактору». Но это был лишь теоретический интерес, который не коснулся управленческой практики, административные принципы которой остались прежними.

Перестройку и реформирование образования, в частности, Россия встретила с классической теорией управления в образовании, разработанной еще в 20-е годы и предполагавшей жесткую централизацию, которая была предназначена для централизованной государственной образовательной системы, не имела механизмов саморазвития и допускала только управление сверху. Поэтому различного рода программы, принимавшиеся в начале 1990-х гг. и направленные на активизацию инновационных движений в образовании, не могли эффективно реализоваться. Качественных изменений в управлении не произошло.

Только в 90-е годы инициируется вопрос о возможности управления

образованием в его новом содержании и характере. Это время образовательная общественность запомнила как насыщенное теоретическими обсуждениями, которые касались вопроса раз унифицированности образования и управления им. Стали появляться инновационные концепции развития отдельных образовательных учреждений, в которых откровенно говорилось о том, что главной проблемой в образовании является проблема управления. И поскольку было произнесено слово «инновации», то управление тоже было названо инновационным. Управление инновациями в образовании – одно из приоритетных направлений в модернизации образования. Направленность управления на инновации, т. е. на развитие образования, меняет содержание управленческой деятельности. К основным направлениям подобного рода изменений можно отнести следующие.

Во-первых, управление инновациями осуществляется через принятие решений в проектном залоге, допускает риски, связанные с вероятностью наступления/ненаступления тех или иных последствий, когда развитие происходит в условиях неопределенности и когда становится невозможным точный прогноз будущих состояний. Административные методы в этом случае непригодны, ибо они основываются на алгоритмических управленческих шагах, которые использовались на прошлых этапах истории. Традиционные общества, лишённые динамики, приемлющие традицию как социальный механизм развития, такие методы допускали. Более того, они были эффективны. Но информационное общество в силу специфики собственного развития и управление всеми социальными практиками их принципиально отвергают. Основные черты современной социальности – неустойчивость, мобильность, развитие – направляют управление на постоянный процесс движения, то есть на инновации. В этих условиях образование, как и другие социальные практики, полагает возможность ситуативной постановки целей, их адаптации под меняющийся и конкретный социальный контекст. Оно ориентируется на постоянное отслеживание инновационных движений в своей сфере. В таких условиях допускается (и даже становится необходимым) создание горизонтальной

структуры управления, включения в управленческую деятельность широкой общественности, всей окружающей социокультурной инфраструктуры. Эта специфика современного управления является следствием востания образования в общество, следствием его открытости.

В-вторых, механизмы управления развитием, то есть инновациями, появились как следствие констатации того, что в условиях неустойчивой (информационной) социокультурной реальности управление не может работать по традиционному типу, быть направленным на устойчивое социокультурное состояние, а не на развитие. Чтобы изменить это состояние, управление, направленное на инновации, вынуждено отказываться от принципов администрирования в пользу гибкого контроля, принятия решений вероятностного типа. Оно теоретически понимает неэффективность и невозможность быть структурно выстроенным по типу вертикальной иерархии. Управление инновациями становится возможным только при создании его по принципу горизонтальной структуры. Но в этом случае обязательным следствием управленческих действий оказывается насыщение их антропологическим содержанием.

Таким образом, современное управление меняет вектор управленческого внимания и направляется теперь не на материальную предметность образовательных учреждений (персонал, хозяйственная деятельность), но на процесс их развития – на инновации в различных сферах их жизни.

В этом отношении как основные задачи управления на уровне отдельных образовательных учреждений рассматриваются следующие. Во-первых, разрабатываются перспективы развития, и осуществляется разработка для конкретного образовательного учреждения собственной управленческой модели. Во-вторых, в управление включается такой структурный элемент, как обучение администрации новым концепциям управления, новой управленческой тактике, новым векторам развития. В-третьих, приоритетной задачей образовательное учреждение рассматривает создание службы консалтинга, имеющей задачей овладение преподавательским составом управленческой культурой.

Теории управления, направленные на инновации, не могут не замечать, что современное образование в своей организационной структуре складывается на основе понимания совершающихся здесь процессов. Произошло его включение в рыночные, товарно-денежные отношения. Оно превратилось в сферу образовательных услуг – в сервисную сферу, которую востребовало общество потребления в ответ на вызовы потребителя, которому предоставлена возможность удовлетворить разнообразные образовательные потребности. Образование потеряло унифицированность состояния, стало открытым образовательным пространством, что тоже явилось откликом на запросы потребителя, который теперь может получить не только по содержанию общее для всех образование, но и сделать индивидуальным образовательный запрос.

Структура и содержание управления развитием образования, когда объектом управления рассматриваются инновации, позволяет больше внимания уделять каждой отдельной личности. Такая постановка вопроса (осознана ли она или присутствует интуитивно) активно высказывает себя сегодня в том внимании, которое отдаётся качеству образования – управлению качеством образования. Управление инновациями приобретает характер управления качеством. Критерием качества образования в ситуации постоянного движения и неустойчивости, конечно, может быть формирование такой личности, которая имеет готовность к непрерывному становлению и развитию – готовность быть Другим. И, следовательно, управление качеством – это социокультурное направленное формирование такой готовности. Поскольку современное образование в своём содержании всё ещё в достаточной степени крепкими имеет традиции, идущие от образования в устойчивых обществах, то понятен интерес к проблематике качества, которое актуализирует инновацию и инновационное содержание образования.

Вместе с тем, практика становящегося сегодня управления образовательными инновациями вызывает необходимость обсуждения проблемы социального (государственного) заказа как проблемы общего образовательного стандарта. Как бы ни понимался образовательный стандарт, он сегодня находится

в ситуации возможности его корректировки в конкретной жизни того или иного образовательного учреждения. В коррекции учитывается специфика этого учреждения. В подобного рода трансформациях оказывается возможным и реально осуществляется управление инновациями.

Управление, осуществляющееся через образовательный стандарт и направленное на инновации, исходит из необходимости соблюдения гармоничного соотношения инвариантной (стандарт) и вариативной частей учебного плана. Вариативная часть допускает возможность самостоятельных управленческих действий. Но инвариант государственного стандарта по-прежнему требует организации управленческих действий на основе государственной централизации.

Таким образом, управление инновациями не означает полного отказа от государственного стандарта, но базируется на допускаемой им гибкости производственных планов.

Управление развитием образования как управление инновациями ставит ряд вопросов, существенных для системы образовательных практик. Как научиться в рамках управленческого воздействия оценивать те или иные инновации? Как правильно реагировать на инновацию? Представляется, что введение в систему управленческого воздействия гуманитарной экспертизы позволит решить поставленные практикой образования проблемы.

Несомненно, что и технологические, и экономические, и в целом, все культуросозидающие инновации нуждаются в оценке в ракурсе тех возможных последствий для человека, общества и человечества, которые они в себе потенциально содержат. Большинство инноваций декларируют цель блага человека и общества, однако существует множество примеров, опровергающих подобные декларации. Данное обстоятельство особенно недопустимо в сферах духовного, личностного созидания. Одной из таких сфер является образование. Согласимся с утверждением: «Одной из практик инновации в сфере, которой касаются смыслообразующей сердцевины человеческого бытия, является образование. Образование нельзя свести к передаче знаний и даже шире – к

трансляции опыта культуры от поколения к поколению... В этой системе закладываются культуротворческие способности человека... Существенная инновация в этой сфере меняет нечто в самой сердцевине человеческого бытия» [79. С. 203].

Соответственно, образование более чем другая социальная практика нуждается в механизме принятия инноваций, в инструменте, критериях оценки предлагаемых инноваций. Следует согласиться с такими авторами как Ланкин В.Г., Тульчинский Г.Л. Панина Г.В., Дерябина О.М. и рядом других исследователей, что подобным механизмом может стать гуманитарная экспертиза инноваций, в частности, образовательных инноваций. Таким образом, управление инновациями должно включать в качестве необходимой компоненты управленческого воздействия гуманитарную экспертизу новых образовательных программ, технологий и других образовательных проектов.

Экспертная оценка инноваций субъектом управления развитием образования предполагает принятие в качестве одного из критериев понимание образования как возрастания к гуманности, того обстоятельства, что в образовательном процессе происходит самовозрастание в гуманности, происходит самоосуществление, экзистенциальное становление человека, в то же время формирование человеческого капитала, «жизненных шансов», необходимых для рынка, профессиональных качеств. Информационная культура рассматривает в качестве приоритетных технологические инновации, способствующие развитию всех аспектов информатизации. В горизонте культуросозидающей функции образования такие инновации могут оказаться деструктивными, дегуманизирующими субъект образования. В этом случае гуманитарная экспертиза позволит вычленивать те технологии, которые ведут к атрофии человеческого мышления, всех его способностей – к фантазированию, к творчеству, к самостоятельности в выборе мировоззренческой позиции. Регистрация таких рисков и негативных последствий является задачей гуманитарной экспертизы. В рамках такой экспертизы решается проблема трансформации человеческих способностей, нивелирования способности к

трансцендированию. Целью гуманитарной экспертизы становится выявление параметров гуманистичности целей и способов их достижения при возможной включенности субъекта в ту или иную образовательную стратегию, программу, проект.

В ситуации многомерности, вариабельности человека информационной культуры осевым стержнем для гуманитарной экспертизы, оценки образовательных инноваций может стать представление о собственной гуманистической природе человека, его сущностной ориентации на самоосуществления своей бытийности, «человечности (humanitas)» [166. С. 196]. Еще один критерий для гуманитарной экспертизы задает современный образ человека, соответствующий сегодняшнему проектному, прагматическому повороту в философствовании. Проектное мышление, нацеленное на будущее, рассматривает настоящее как потенцию будущего. Поэтому наличие момента возрастания креативности мышления в синтезе с необходимостью ориентации на реализацию человеком своей бытийности может быть еще одним критерием для оценивания образовательных инноваций.

Остается проблема выведения данных критериев на прагматический уровень. Данная проблема может быть решена на основе методологической позиции приоритета человека над обществом. Именно человек задает смыслы и цели общественного развития, поэтому реальность человеческого бытия приоритетнее общественной целесообразности, которая носит зачастую временный, сиюминутный характер. Такой человек и должен быть конечным продуктом образовательной системы. «Человек как носитель сознания не может стать суммой социальных и культурных технологий, и если такое оказывается заметным, система гуманитарной экспертизы должна включить сигнальную сирену. Человек как средоточие смыслообразования не может расплыться на продуцирование «веера» означающих структур – виртуальных миров, из центра смысла целостности он не должен превратиться в «конус» возможностей, и если эта тенденция начнет превалировать, гуманитарная экспертиза должна регистрировать распад человеческого» [79. С. 207].

Соответственно, гуманитарная экспертиза, опираясь на принцип целостности человека как воплощения его бытийной основы, становится основным механизмом управления развитием образования как управления инновациями. В рамках гуманитарной экспертной оценки любого образовательного проекта, образовательного воздействия, образовательной практики решается проблема оценки инноваций и формируется соответствующая реакция на инновацию.

2.2 Социокультурный аспект управления экономическими отношениями в образовании

Экономические отношения в образовании сегодня представляют интерес для научных исследований в связи с новыми явлениями: платность образования, наличие рыночных отношений в образовании, возникновение негосударственного образования и т.д. Тем самым, для данного исследования методологически значимыми оказываются идеи и разработки, которые фиксируют и обосновывают изменение состояния современного образования и характера управления им. В частности, для диссертационного раздела, посвящённого экономическим отношениям в современном образовании, теоретически значимыми становятся идеи, высказанные в статьях и диссертации С.П. Хаткевич «Социально-педагогические условия управления развитием негосударственного образовательного учреждения» [168].

В марксистской философской традиции экономические отношения рассматривались в качестве базисных для развития общества и обнаруживали себя в отношениях собственности, дающей возможность управлять в режиме «господства-подчинения», отчуждающей человека, как от его собственной природы, так и от результатов труда. В таких формах существования экономические отношения становились основой экзистенциальной фрустрации, вызывали антропологический дефицит. Основной тезис настоящего параграфа

диссертационной работы состоит в том, что поворот от экономического подхода к рассмотрению знания-информации как фактора, ставшего источником и резервом развития общества, не должен устранять из экономики вообще и из экономических отношений в образовании в том числе, личностный фактор. Трансформация знания в информацию воздействует на отношения между людьми, поскольку важным становится личностное использование информации. Знание-информация при овладении им трансформируется личностью в индивидуальные, личностные характеристики, вернее, формирует их как необходимые в информационных условиях. Человек, погружённый в информационные потоки, обязан быть активным в мышлении, владеть умением всестороннего зрения, знать смежные дисциплины, понимать междисциплинарный характер развития современного знания, уметь в нём ориентироваться и использовать его при сменах социальных и профессиональных контекстов. Таким образом, знание-информация формирует экзистенциальные характеристики и приобретает антропологическое значение. Образование даже в условиях, казалось бы, индифферентного по отношению к человеку информационного знака превращается в тот институт, который трансформирует эту индифферентность и направляет информацию в русло формирования личности.

Экономические факторы реализуются в практике образования через свои социокультурные воплощения. Дело в том, что в условиях информационного общества конкурентоспособность любого предприятия зависит в большой мере от того знания, которым владеет каждая конкретная личность. Причём, это знание в условиях, когда оно трансформировалось в информацию, оказывается ценным не как сумма фактических данных или теоретических открытий, но как умение разобраться в обстановке, оценить ее в необходимом аспекте и быстро использовать ее выгодные стороны. В этом смысле важным фактором развития становится «неявное знание» (М. Полани) или «неформализованное знание» (И. Нонака и Х. Такеучи [97]). Основным фактором в конкурентной борьбе становится, таким образом, не столько энциклопедическая сумма знаний, сколько

умение «создавать» (И. Нонака и Х. Такеучи так и называют свою книгу «Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах»), получать, оценивать и применять новую информацию.

Знание-информация становится экономической категорией, содержащей в себе социокультурный аспект. Входя в образование, оно инициирует специфику экономической стороны управления его развитием, которая состоит в том, что оно видится в социокультурном и антропологическом ракурсе. Его управленческое воздействие меняет вектор и направляется не на традиционную установку, связанную с усвоением знаний, умений и навыков (ЗУНЫ), но на его технологическую, методологическую сторону – в сторону формирования быстроты и активности работы сознания, которое теперь вынуждается постоянно улавливать знания, меняющееся в своём непрерывном движении и развитии. Такая переориентация и новые характеристики современного знания изменяют личностные черты человека, который приобретает постоянную возможность «создавать» инновации в соответствующих областях социальной инфраструктуры. Инновации возникают, если человек обладает технологическими возможностями открытия нового. «Создавать» новое способен человек при развитости его интеллекта, понимаемого не только как способность к познанию и накоплению уже имеющегося «формализованного» [105] знания.

Современное познание приобретает активность конструирования и проектирования. Обладание знаниями как информацией – это результат включения человека в информационные и инновационные потоки, позволяющего достигать производственный эффект благодаря процессу непрерывного создания инноваций внутри компаний, благодаря их непосредственному и скорейшему апробированию и применению. Не случайно И. Нонаки и Х. Такеучи называют свою книгу «Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах». Авторы описывают работу компаний, когда абсолютно все сотрудники верхнего, среднего и низового состава, заботясь о конкурентоспособности своего предприятия, активно участвуют в работе по формированию нового знания. Причём, под «новым» понимается знание не то,

которое приходит извне фирмы в виде уже открытых, устоявшихся и известных законов (они авторами называются «формализованным знанием»), но то, которое возникает внутри фирмы, здесь и сейчас, отвечает актуальным запросам конкуренции и рынка, благодаря совместной деятельности всех и каждого. Современные инновационные потоки стимулируют чрезвычайно быстрое обновление научного и технического обеспечения, они «цепляются» друг за друга, создают постоянно новые и новые конфигурации собственного рисунка. Знания в инновационном потоке являются по своему характеру релевантными и, главное, постоянно обновляющимися и растущими [74].

Капитал, таким образом, не понимается больше в вещественной форме (земля, здание, машины, сырье и т.п.). Капитал – это личностные способности человека.

В современной экономике отдельная личность выступает не просто «производственной услугой» или «рабочей силой». Поэтому современное образование, играя роль образовательной услуги, формирует «человеческий капитал», – профессионала, обладающего конкретными способностями, индивидуальными качествами и свойствами, интеллектуальной собственностью. Только такой специалист, то есть профессионал, владеющий знаниями как информацией, оказывается адекватным информационному обществу. Можно утверждать, что человек, получивший современное образование, становится экономическим фактором производства. И, наоборот, – экономика насыщается культурно-антропологическими характеристиками.

Описанная модификация влияет на образование в том отношении, что возрастает его ценность, повышается не только его роль в научном обеспечении общества, но меняется и его аксиологическая составляющая в сторону привлечения к себе большего внимания. Знание, трансформируясь в информацию и в таком виде входя в образование, приобретает небывалую социально-экономическую активность, какой оно ещё не было в истории. Это обуславливается его новым значением. Знание-информация имеет, в отличие от традиционного знания, не только гносеологическое значение. Оно приобретает

ещё и значение социокультурное.

Социокультурное значение знания-информации возникает, таким образом, на основании того, что (как только что было сказано) оно начинает репрезентироваться личностными способностями человека. Более того, современное знание непосредственно входит в продукты производства. Общество потребления делает вызов экономической стороне: оно требует качественного продукта, продукта, который бы имел спрос не потому, что больше нечем удовлетворить ту или иную потребность человека, но потому, что потребитель, имея выбор, может рассчитывать на качественное удовлетворение своих потребностей.

Образовательным следствием такого характера общества потребления является срастание образования со всеми социальными структурами. Оно становится открытым образовательным пространством. Именно поэтому гносеологическое, познавательное значение образования и знания дополняется сегодня ещё и социокультурной значимостью, в частности, знание и образование становятся социально-экономическими категориями.

Именно поэтому современному управлению в образовании нельзя не учитывать его новое – рыночное – состояние. Управление приобретает характер управления образовательными услугами. На рынке оно продаёт образовательные услуги, которые теперь конституируются как платный товар [74], и потому управление образованием учитывает такие свойства образования как эффективность и конкурентоспособность образовываемой личности. Возникает рыночный интерес в получении образования, и, приобретая значение образовательной услуги, оно, прежде всего, формирует субъекта рыночной культуры, профессионала. Последнее не противоречит классической цели образования как возрастания в гуманности, цели формирования личности.

Рыночная ситуация в образовании предъявляет дополнительные и новые требования к управлению его развитием. Действительно, что такое рынок в образовании? Конечно, отвечая, можно сосредоточиться на продаже образовательных услуг и управлять этой продажей. Однако необходимо

понимать, что, во-первых, образование в целом ни при каких условиях (будь это общество потребления, постсовременное, посттрадиционное и т.п.) не представляет собой только платную сферу услуг. Образование – это социокультурный институт, обеспечивающий подготовку специалистов для различных сфер общественной жизни, и потому оно призвано не только удовлетворять индивидуальные потребности человека, прежде всего, оно должно отвечать на потребности социума. Оно обязано быть конвертируемым, чтобы выполнить своё основное предназначение – вводить человека в культуру и профессиональный мир. Поэтому оно не может работать только как рынок образовательных услуг.

Более того, управление, организованное с учётом культурфилософского ракурса видения проблемы «рынок и образование» заставляет обратить внимание не только на внешний экономический план проблемы, но и на специфику организации мышления человека, оказавшегося в рыночных отношениях. В данном случае управленческая задача ложится непосредственно на фигуру педагога. Такой поворот в решении проблемы «рынок и образование» в нашей литературе обозначен, может быть, впервые П.Г. Щедровицким, который в начале 90-х годов организовывал деловые игры на эту тему. Тогда было предложено увидеть рынок в образовании как рыночный способ мышления, полагающий необходимость гибкости, возможности быть адаптивным, ситуационным, быстро меняющимся под воздействием спроса. Любой профессионал, воспитанный в рыночном способе мышления, обязан владеть не столько предметными, энциклопедическими знаниями – «основами наук», – приобретёнными по мерке единого стандарта, сколько знаниями технологическими, методологическими, знаниями и навыками, приемами самообразования, методологией не усваивания, но всякий раз формирования нового знания. Рыночное мышление связывается именно с отходом от характера работы по принципу накопления багажного знания и приобретения ориентации на технологичность знаний: усвоения методов, способов, принципов и т. п. познания. Н.В. Жадько называет такой способ обучения – обучением «мягкому методу», который предполагает

необходимость понимания «разрыва» деятельности как концепции, определяющей задачи интенсивного обучения на основе модели бизнес-тренинга [55. С.4]. «Мягкий навык – это «свернутая» концентрированная форма управленческой деятельности, в первую очередь, направленная на обеспечение процессов коммуникации и принятия решений» [55. С.6].

Таким образом ориентированное мышление было востребовано в ситуации быстрого изменения социокультурной и профессиональной реальности. Для знания ведущей оказалась его социокультурная функция, способность носителя знания вписаться в соответствующий социокультурный контекст. Теперь оно явилось фактором, способствующим формированию интеллекта, таких его качеств, как «находчивость, осторожность и настойчивость в осуществлении цели» [94. С. 16].

Впоследствии данная позиция утвердилась и была развита. Стало понятно, что становление рынка образовательных услуг – это не только и не столько введение платного образования, сколько изменение способа мышления об образовании и управлении им. Как утверждает в указанном диссертационном исследовании С.П. Хаткевич, проблему «образование и рынок» впервые поставило негосударственное образование. Оно и возникло как ответ на рыночные отношения, которые стали входить в нашу жизнь повсеместно. Негосударственное образование внесло свой вклад в становление и развитие теории и практики современного управления.

Как бы ни относиться к негосударственному образованию, но нельзя отрицать, что оно ориентировано на становление новых социокультурных принципов в образовании. Идеальный образ человека, на которого стало ориентироваться негосударственное образование, включает в себя в качестве сформированных такие личностные качества, которые становятся одновременно и профессиональными. В этом плане можно говорить о тех моральных добродетелях, которые имел в виду ещё А. Смит, создавая теорию рынка. Эти добродетели рождались протестантской религией и идеологией, но в ситуации рынка именно они способствуют выживанию в условиях конкурентной борьбы.

Рынок, по А. Смит, требовал быть честным, иначе товар данного предпринимателя не мог бы быть проданным, что делало бы его неконкурентоспособным. Конечно, следует констатировать, что современный российский рынок не совсем соответствует законам, открытым А. Смитом.

Негосударственное образование и в период его возникновения, и сегодня заставляло и заставляет по-новому смотреть на саму систему образования и, следовательно, управление им. Негосударственность как новое состояние образования устраняла, прежде всего, его системное единство. Образование переставало быть системой, работающей только по заданным ей законам. Качество «негосударственности» вносило и возможность самостоятельности в развитии и управлении образованием.

Управление в этой сфере, поскольку оно оказалось в новых условиях хозяйствования, в условиях экономической и финансовой самостоятельности, прежде всего, не могло не приобрести мобильный характер. Единая, стабильная и унифицированная система образования, работающая по строго заданному государственному стандарту, рассматривающая себя сферой производства человека по единому образцу и идеалу, по «модели выпускника», которая предлагалась к реализации и которая не изменялась в течение всего периода обучения, – такая система в негосударственном секторе переставала быть репрезентативной. Период становления негосударственного образования инициировал впоследствии изменение модельных ориентиров: «модель выпускника» уступила место «модели профессии». Отличие «модели профессии» состоит в том, что она содержит в себе возможность гибкости и развития в соответствии с теми изменениями, которые происходят в профессиональном мире. Управление, ориентированное на «модель профессии», связано с теми методами и ходами современного образования, системы образовательных действий, которые, как утверждает Н.В. Жадько [55. С. 6], направлены не на усвоение готовой суммы знаний, а на «воспроизводство деятельности» как базы обучения. «Воспроизводство деятельности» – таков управленческий ориентир в подготовке (образовании) нового профессионала. Сегодня профессиональная

деятельность видится не в постоянстве и устойчивости усвоенных и накопленных в опыте знаний. Прошлый опыт в современной профессиональной динамике может стать тяжёлым и неуместным грузом и не сможет, как в прошлом, вести к профессиональному успеху. Актуальной проблемой в этом отношении является «необходимость разработки теоретической основы проектирования, организации и управления процессом интенсивного обучения (при условии высокой скорости обучения без потери его качества), рассмотрение теоретических и практических условий обеспечения его управляемости, результативности и эффективности» [55. С.5].

Значение негосударственного образования состоит в том, что оно стало рассматривать себя в сфере сервиса, то есть перешло из сферы производства в сферу потребления. Потребительский характер адекватным образом воздействовал на характер образования: из общественного и государственного бесплатного дара оно переходит в режим работы за плату. Считается, что образование можно рассматривать не только как среду, где осуществляется производство человека и специалиста, но и как сферу производства образовательных услуг. Образование в этом случае переносится в сервисную область, что оказывается органичным для общества потребления.

Образовательные услуги несут в своём содержании высокий социокультурный потенциал, поскольку их потребление обусловлено соответствующим ответом на вызовы социокультурной среды, личностным интересом, ситуационными потребностями. Но также эти услуги могут потребляться вследствие необходимости социального статуса – приобретения общего (или высшего, среднего) образования. В любом случае такое образование рассматривается как товар, предлагающийся для потребления, а, значит, предназначенный для человека.

Российская общественность не привыкла к тому, что социальность трансформируется в социальность потребления. Главной фигурой становится homo consumatus – человек потребляющий. Тем не менее, нельзя не учитывать этот факт и не реагировать на него. Новая реальность общества потребления

актуализирует проблему конвертируемости знаний, аттестатов и дипломов, характера современного стандарта, сохранения и изменения в нём федерального и регионального компонентов. Принципиально, однако, уяснение специфики общества потребления, где вся инфраструктура, образование в том числе, в качестве основной цели имеет удовлетворение быстро меняющихся личностных потребностей. Общество потребления как современный этап общественного развития сохраняет сущностные черты образования как имманентности всей системы культуры. Поэтому на современное образование и управление возлагается задача не допустить замещение проблемы удовлетворения всей полноты личностных потребностей потребительством.

В российском обществе негативно относятся к необходимости платы за образовательную услугу, предложенной в качестве возможной для удовлетворения возникающих и меняющихся потребностей и выплачиваемой обучающимся (его семьёй). По этому поводу следует заметить следующее. Сам характер общества потребления, как утверждают в своей монографии Артюхов М.В., Цукер А.А, Самойлова М.П. [4], такого рода платы не предполагает. Для него свойственна ориентация на рост возможности удовлетворения человеческих потребностей и обоснование необходимости видеть их в качестве основы общественного развития.

Таким образом, общество потребления обуславливает специфику образования и, соответственно, специфику управления им. Образование в этом обществе становится не только институтом по формированию человека, но и производством образовательных услуг.

Конечно, изменение места образования в социальной системе повлияло на его экономическую деятельность, трансформировало его в экономическом отношении. Это не могло не сказаться на управленческой деятельности в данной сфере. Рыночный характер работы образования, впервые определившийся в негосударственном образовании, стимулировал рост опыта управления. Особенно это стало заметно в конце 80-х – начале 90-х годов, когда был легитимирован переход от государственной системы образования к государственно-

общественной. Образование получило свободу (относительную) и от унифицированного, единого и только государственного финансирования, и от единства «модели выпускника», не предполагающей идеи возможного изменения профессионального мира и ориентирующей на формирование тоже единого образа специалиста, для которого были стандартизированы основные профессиональные и личностные характеристики. Оно приобретало характер, релевантный обществу потребления, получило возможность готовить учебные программы, направленные на удовлетворение высказываемых самых разных человеческих потребностей и интересов.

Разработка новых теорий управления, связанных с управлением развитием образования не может не учитывать современного ответа на вопрос о его коммерческой/некоммерческой природе. Для России постановка вопроса обострена тем, что в ней в течение длительного времени существовала только государственная система образования, которая принципиально не могла реализовывать коммерческие образовательные возможности, даже если бы они и уже были известны.

Реализация коммерческих возможностей образования может рассматриваться в качестве важного фактора, который необходимо учитывать при выстраивании управленческой деятельности развитием образования.

Вопрос об изначально некоммерческой природе образования в современной литературе довольно активно обсуждается [115-119]. Особенно актуально этот вопрос стоял в связи с общими процессами демократизации и либерализации жизни. Сегодня этот вопрос стоит не менее остро, поскольку государство резко сократило финансирование образования, создав ситуацию выживания собственными усилиями. Но остановиться на этом аргументе, объясняя современные коммерческие наклонности образования, было бы не достаточно. Действительно, мы уже имели возможность выше говорить о рынке образовательных услуг, о рыночной природе знания, которое перестало быть в условиях рыночной экономики бесплатным товаром. Соответственно, следует признать открывшиеся благодаря рынку коммерческие возможности образования.

Существует позиция, высказанная выше, согласно которой образование по своей природе находится в ряду некоммерческих институтов. В социальном плане оно относится к государственной структуре и не должно (по природе) рассматривать возможность приобретения экономических, коммерческих функций. Некоммерческая природа образования обуславливается тем, что в этой отрасли не производится товар как вещь, и потому образование относится, казалось бы, к «неприбыльному» сектору. В рамках данного подхода специфика образования как товара – его «невещность» [178, 179] и отсроченность эффекта, поскольку эффективность/неэффективность проявляется в этом случае не скоро – только в будущей профессиональной деятельности специалиста, получившего образование.

Некоммерческая природа образования находит философское объяснение и является следствием того, что оно находится в сфере духовной культуры, в пространстве которой (в отличие от пространства рынка) не может быть неравенства: каждый человек способен к образованию, имеет образовательную потребность и, следовательно, каждому необходимо дать возможность удовлетворения этой потребности.

Вместе с тем, если даже рассматривать образование как некоммерческий институт [116], очевидно, что он, будучи направленным на подготовку специалистов, работает на экономику. Именно на этом основании образование может быть включено в сферу экономики, превращается в экономическую категорию, может продаваться за плату. Образование впустило в себя рынок, и потому образовательное знание сегодня рассматривается не только в гносеологическом плане, но приобретает и стоимостный характер. Оно продаётся в качестве того товара, который в информационном обществе является наиболее ценным и обязательным для использования [4].

Приобретение знанием и, следовательно, образованием дополнительных, ранее не присущих свойств усложняет характер управления в образовании. Оно вынуждено в поле своего внимания держать не только образование, но и экономику тоже, видеть экономические возможности образования.

Сегодня обсуждаются вопросы раскрытия потенций коммерциализации образования. Переход и реализация многоуровневого и многоканального бюджетного и внебюджетного финансирования, активизации предпринимательской деятельности учебных заведений, поиски спонсоров, целевое обучение, расширение платных образовательных услуг – всё это относится к ряду этих вопросов [55]. В современной литературе ставится задача разработать для образования экономический механизм участия в этом институте рынка [13].

И все-таки при формировании методологических принципов управления развитием образования необходимо иметь в виду, что даже если коммерциализация образования возможна и допустима, то на практике абсолютизация такого подхода может способствовать деформации как учебной, так и последующей профессиональной деятельности, может обернуться ущербом их качества.

Управление развитием образования вынуждено учитывать новое экономическое состояние в целом и экономическое состояние образования в том числе, и потому в системе экономики образования следует акцентировать ее социокультурную направленность.

2.3 Современный социокультурный проект субъекта образования как ориентир управления развитием образования

В первых двух параграфах данной главы было показано, что управление развитием современного образования предполагает, прежде всего, управление инновациями, которые генерируются в системе образовательных действий. При этом главной задачей образования остается сохранение ценностного аспекта знания, которое в информационной культуре существует как знание-информация. Акцент на формирование «человеческого капитала», на формирование проектного, технологического знания, которое, в свою очередь, формирует

рыночное мышление, восприимчивость к инновациям, не означает пренебрежения экзистенциальным содержанием образования. Современное управление развитием образования больше, чем какая-либо другая форма деятельности, ориентировано на решение вопросов, связанных с реализацией бытийной, трансцендирующей природы человека

Любая образовательная концепция строится сегодня (как и в любой другой исторический период) с учетом тех философско-антропологических учений, которые репрезентируют человека в соответствующих данному социокультурному контексту основаниях и концептуальных подходах. И подходы, и основания, в свою очередь, обуславливаются общим развитием культурфилософской мысли, детерминированной также социокультурным контекстом. Поэтому для современного образования актуальным является вопрос о соответствующем информационному обществу социокультурном контексте, определяющим коррелятивный ему социокультурный проект субъекта образования как ориентир современного образования и ориентир управления развитием образования. Такой социокультурный проект субъекта образования становится методологической основой всей системы образовательных действий, закладывается в основания образовательного процесса и в таком качестве учитывается в управленческой деятельности, сообщает ей социокультурное содержание, либо (при пренебрежении им) характеризует её как духовно и культурно дефицитную.

Итак, какой социокультурный проект субъекта образования может быть базисом современного образования и, соответственно, управления его развитием? Обоснованное, соответствующее современной информационной культуре решение этого вопроса будет способствовать как организации содержания образования в направлении формирования именно тех личностных и профессиональных качеств и свойств, которые требует современность, так и разработке соответствующих управленческих шагов по их формированию. Итак, в чём основное содержание и какова специфика социокультурного проекта субъекта образования, который может стать методологическим базисом

современного образования и управления его развитием?

Культурная ситуация XX и XXI вв. принципиально отличается от прошлых состояний культуры и, следовательно, создаёт принципиально иную социокультурную атмосферу, в которой формируются личностные и профессиональные качества человека. Характерные для состояния современной культуры черты уже назывались: отказ от централизации, самоорганизационный способ существования, неустойчивость и мобильность, возрастание роли знания и образования. Эти и подобные характеристики информационного общества детерминируют сущностные свойства социокультурной модели человека. Она и может служить ориентиром для современного образования и для разработки теоретических и практических шагов по управлению его развитием.

Важно понять, что уже рассмотренные трансформации культуры и образования обуславливают вектор требований к человеку, вписанному в данный социокультурный контекст. Современная культура, которую, в силу быстрых изменений, соотносят с постоянством культурпорождения [42], вызывает к жизни человека Мобильного. Мобильность – необходимая личностная характеристика. Современное понятие мобильности основывается на способности человека к постоянному созиданию и пересозиданию себя в соответствии с теми изменениями, которые осуществляются в культуре, профессиональной деятельности, в других сферах социальности.

Необходимость адаптации к мобильности влечет определенные изменения в экзистенциальной матрице человека. Антропологический «замысел» нынешней эпохи в том, чтобы вызвать к жизни человека, способного к изменениям себя, готового к этим изменениям. В вынужденном постоянстве превосходить себя – меняться – человек, по сути, теряет свою устойчивую сущность – становится столь же фрагментарным, дисгармоничным и полифоничным. Современный человек отличается от человека традиционных и индустриальных обществ тем, что он больше не являет себя цельным в восхождении к Абсолютной Сущности и в следовании единым (и высоким в своём единстве) образцам и идеалам. Гетерогенность и плюрализм культур сегодня разрушили названную целостность

и абсолютность.

Образовательная деятельность имеет особое предназначение: она призвана проектировать вызываемые временем социокультурные характеристики и, реагируя на эти проекты, формировать соответствующие личностные характеристики. Что конкретно имеется в виду?

Во-первых, соответственно тому, что современная модель человека отказывается от его классического видения в сущностных характеристиках, образование призвано на это отреагировать. Антропологическая проблема в классическом образовании вплоть до XX века концептуально базировалась на идее возведения человека к его сущности, которая виделась в Разуме. Разумная сущность полагалась как сообщающая человеку способность истинного познания мира и формировалась в образовании через решение задачи научения его логическому мышлению, познанию мира во всеобщих, то есть в необходимых, закономерных и повторяющихся связях. Сущность, схватывая только то, что характерно всем людям, по определению, устраняла возможность увидеть человека в его единичности и уникальности, нивелировала все личностное и индивидуальное. В такой антропологической программе человеком образованным считался тот, кто мог преодолевать свою единичную конкретность. Образование должно было «снять» (Гегель) в человеке все индивидуальное. Оно в идеальной форме представляло собой деятельность восхождения единичного субъекта к всеобщей сущности с тем, чтобы «всеобщий дух получил свое осуществление» [32. С.39]. Оно предназначалось для того, чтобы дать человеку его предел – «архе», образ как устойчивую сущность, обуславливало его образовательную завершённость и оформленность, репрезентировало его во всеобщности канона и идеала. В такой образовательной (формообразовательной) ориентации сущность человека не связывалась с его индивидуальными, жизненными конкретными личностными характеристиками. Эта антропологическая модель ставила перед образованием цель формирования эрудита и интеллектуала, овладевшего конкретной суммой энциклопедических знаний.

Это была Просвещенческая модель человека. Её целевая установка

соответствовала вере во всемогущество научного Разума, его способность расколдовать все тайны мира во имя его рационального совершенствования. Таков был модернистский, полный оптимизма проект и образования человека, и преобразования общества [32].

Во-вторых, современная социокультурная модель человека меняется в связи с изменениями, произошедшими в информационном обществе. Их результатом, как уже говорилось, стала возможность конструирования децентрализованного, а, следовательно, сложного полисущностного, поликультурного мира, стремящегося к глобализации, мира, в котором человек начинает играть ведущую роль в развитии вследствие человекообразности множества систем, образующих социум и культуру. В таком мире возрастает ответственность каждого конкретного человека: ответственность перед собой и другими, перед всем миром. Ответственность предполагает, прежде всего, формирование идеалов толерантности к представителям других культур, формирование благоговения перед жизнью, по определению А. Швейцера, принципов сотрудничества во всех сферах бытия, индивидуальной и корпоративной этики и т.п. Не случайно информационное общество получает название индивидуализированного, антропогенного, персонализированного.

В-третьих, в культурно-профессиональном плане человек, отвечающий требованиям современности, обязан, помимо своей профессиональной деятельности, иметь широкий кругозор в зоне экономических и юридических знаний. Информационное общество, предложившее широкую сеть сервисных услуг, создало в самых разных сферах их рынок. В соответствии со своей спецификой, рынок требует человека хозяйственного, предприимчивого, инициативного, делового. То, другое, третье и т.д. могут себя реализовать в качестве личностных характеристик только при знании экономических и юридических законов.

В-четвёртых, условия современной глобальной коммуникационной сети, соединившей воедино всех людей и все общества планеты, потребовали умения общаться, что, в свою очередь, вызывает необходимость знания компьютера,

иностранных языков, необходимость быть коммуникативным и толерантным. Современным является человек, если он, не отказываясь от своей собственной позиции в мире, своего видения, признает в то же время возможность других миров и культур, других подходов и точек зрения.

Можно было бы и далее перечислять те вызовы, которые делает человеку современность. Однако правомерен вопрос о стержневой черте человека – стержне, который бы объединял все прочие характеристики, создавая его личность и индивидуальность. Современное образование стоит перед вопросом, по какому образу современность формирует человека, если исчезла его единая и всеобщая сущность? Обдумывая ответ, образование в своих антропологических установках останавливается на такой способности человека (квалифицирующей его как современного), как способность постоянного, никогда не прекращающегося воссоздания себя. Что это означает? Как это возможно? На что необходимо опереться в этом процессе? Какими возможностями в этом отношении обладает образование?

Для человека в информационном мире с его плюрализмом образцов и идеалов нет больше образовательной установки, полагавшей возможность восхождения к единой истине, приняв которую, он мог бы раз и навсегда самоопределиться. Повстречавшись с хаосом изменений в знаково-информационной искусственной и виртуальной среде, он, чтобы адаптироваться к ним, вынужден тоже меняться. На характер изменений воздействует множество факторов – реклама, технологии PR, массмедиа.

Человеку, конечно, необходимо адаптироваться к «текучести» мира. И это вызывает личностную активность, ответственность и самоопределение. Следовательно, современному образованию и управлению его развитием надо иметь в виду новое личностное существование и поведение. Так, современная персонализация, по М. Кастельсу, реализует себя в формировании «новой индивидуальности», которая приходит на смену понятию «личность» и основными характеристиками которой являются предприимчивость, корпоративность и толерантность [69]. «Новая индивидуальность» – реальный

представитель современной социальности с её новыми ориентирами и смыслами жизни. Задача «новой индивидуальности» – успеть реализовать себя в создающихся сегодня новых социальных структурах – сетевых организациях и корпоративных объединениях.

В подобном направлении формируют социокультурный образ современного человека, что также имеет значение для образования и управления его развитием, такие исследователи, как Ж. Липовецки, Х. Ортега-и-Гассет, Ж. Бодрийяр. Все говорят об индивидуализме как необходимом в ситуации информационного общества человеческом качестве. Персонализация, в их понимании, осуществляется как разрыв с социальной дисциплинарностью и стремление человека к адаптации. По Х. Ортеги-и-Гассету, такая адаптация рождает растущие потребности, естественность поведения, праздничность и спортивность настроения [112]. По Ж. Липовецки, современность своим первичным фактором имеет «личное желание», по Ж. Бодрийяру, – «соблазн». Современная культура предоставляет для индивида свободный выбор, разрешает любые способы жизнеутверждения, любые идеалы, вкусы, нормы. Так, согласно данным представлениям, находит своё проявление и гуманистическая сущность человека, человека «повседневности, потребителя, наполняющего свою кошелку отпускника, колеблющегося между пребыванием на испанских пляжах и жизнью в кемпинге на Корсике» [87. С.10].

Подобная социокультурная модель человека означает своего рода социокультурный анархизм, когда инкультурация происходит в соответствии с принципами, обусловленными личной волей, личностными ориентирами, и предопределяет активность и демократичность образования и управления его развитием. Мировоззренческий плюрализм, свобода и разнообразие в ориентациях, отказ от традиционно базовых личностных структур – всё это допускает разнообразие в управленческих действиях, заставляет решать задачу поисков новой идентичности и индивидуальности. Сегодня образование встретилось с «ранее невиданным разнообразием жизни, непрерывными изменениями в частной сфере, религиозных воззрениях и роли личности»[87.

С.11]. Управление обязано поощрять разнообразие, связывать себя с отказом от традиционной формы социализации и исходить из «минимума строгости и максимума желания, минимума принуждения и максимума понимания», когда «общественные институты ориентируются на мотивации и желания» [87. С.11,17,19].

Итак, управление развитием образования, должно реализовывать социокультурный проект субъекта образования, основанный на принципах тотального плюрализма и мобильности. Последнее позволяет учесть все основные наряду с трансцендированием характеристические особенности человека. В частности: «гедонистические ценности, уважение инакомыслия, свобода личности, раскованность, юмор и искренность, психологизм, свобода мнений» [87. С.20].

Такие личностные характеристики сменили прошлые установки образования человека на единообразие нравственных ценностей и норм, связанных с подчинением внешней целостности до полной самоотречённости. «Исчез мнимый ригоризм свободы, уступив место новым ценностям, нацеленным на свободное развитие интимных сторон личности, законность удовольствий, признание своеобразных потребностей, подстраивание социальных институтов под потребности людей» [87. С.20]. Право новой личности «жить свободно, не подвергаясь принуждениям, от начала до конца выбирать свой способ существования» [87. С.20] объявляется высшей социальной и экзистенциальной ценностью. Нацеленность на формирование подобных качеств задает новый облик, новую парадигму образования. Соответственно подобным образом сформированная личность принимает участие в управлении развитием образования.

И всё же нельзя не сказать об амбивалентности обозначенных характеристик современного социокультурного проекта человека, нельзя не иметь в виду и то, что данные признаки вызывают неоднозначную оценку и амбивалентное отношение. Однозначно лишь можно говорить о том, что поиски современного образования находятся в области новых социокультурных

ориентиров, и они, безусловно, связаны с возникновением личностной разносторонности, мобильности, инновационности мышления, свободы. Данный социокультурный проект человека является ответом на вызов современных – мобильных и быстро меняющихся – культурных и профессиональных миров. Человек вынуждается быть многомерным, ибо перед ним возникает необходимость, и он получает возможность бесконечного и непрестанного изменения в своём самоопределении и самостановлении. В мире информации – сложном, полифоничном, полагающем возможность непредсказуемых вариантов развития – он вынужден приобретать способность к самостоятельной ориентации. Прошлые и традиционные личностные идеалы, ценности, каноны и моральные добродетели, к которым относились целостность, постоянство, устойчивость, не могут больше рассматриваться в качестве единственных идеалов и норм жизни. Образование в своих управленческих действиях не может не иметь в виду все эти новые характеристики современной личности.

Современный человек слишком многолик, чтобы быть властно и однонаправленно управляемым. Эту ситуацию в культуре, образовании и управлении акцентирует появившиеся в литературе понятия – «многоликое Я» [39], «Я – симулякр», «Я – знак» [17], «неопределенность Я», «игровое Я», «неличностное Я» [87], «разноголосое Я» [39] и др. Личность в данных характеристиках предстаёт свободной, обладающей самостоятельностью, получившей возможность самоопределения и отвечающей за собственную профессиональную и жизненную реализацию.

Конечно, выполнение данного социокультурного проекта личности как фиксации разных и многих направлений экзистенциального развития создаёт сложности управления развитием образования. В поле управленческого внимания в результате полученной свободы удерживается одновременно слишком много направлений и задач. Но, прежде всего, современное управление, ориентируясь на возрастание потребности в свободе личностного самоопределения, в предоставлении разнообразия оснований для социальной и личностной идентификации, не может и не должно упустить направление, которое связано с

формированием личностной ответственности.

Антропологические трансформации меняют антропологическое содержание образования и характер управленческого значения самой педагогической деятельности. Педагогическая деятельность в XXI веке приобретает значение деятельности управленческой. Специфика этой деятельности в том, что педагог теперь не имеет готовых норм, идеалов и образцов, на которые мог бы указать как на извечные и абсолютные и предложить их усвоение как всеобщих и однозначных. Конечно, идеалы, нормы и образцы никуда не исчезли. Исчезла ангажированность и однозначность их выбора. Педагог предоставляет возможность их все узнать и предложить самостоятельный выбор траектории образования. Платоновский мир единой истины и идеалы Просвещения теперь дополнились полифоничностью миров и плюрализмом разнообразных смыслов. Управленческая деятельность педагога стала похожей на деятельность stalkера, который вводит разнообразие и многоголосие, где необходимо каждому самоопределиться самостоятельно. Его задача – научить этому самоопределению, показать возможность альтернативных и вариативных норм и идеалов, ввести в мир поликультуры, где сам он в собственных стратегиях развития умеет выбирать жизненные ориентиры.

Задача управленческой политики в образовании чрезвычайно плюралистична. Она состоит в предложении множества образовательных стратегий развития, в создании условий плюрализма установок, траекторий развития и ориентаций. Только это может способствовать формированию самостоятельности в выборе собственной социальной и профессиональной деятельности, культурной и нравственной позиции.

Таким образом, образование, ориентированное на свободу, выбор, самоопределение как антропологические характеристики, разрабатывает новые управленческие стратегии, претерпевает реформирование в управлении. Направление реформ задаётся спецификой информационного общества. Управлять образованием сегодня – это значит, создать условия, когда знания были бы увидены не только в сумме их энциклопедического усвоения, но,

главным образом, – в их трансформациях в личностные характеристики. Информационная современность с её основной характеристикой трансформацией знания в информацию воздействует на человека таким образом, что этот процесс не может не сказаться на индивидуальных способностях личности.

Таким образом, управление развитием образования в своих трансформациях приобретает новые возможности. В современной специфике решения экзистенциальной проблемы оно ориентируется не только на понимание образования как возрастания к гуманности, но и на формирование предприимчивости, корпоративности, толерантности, тенденции к постоянной мобильности, к вечному относительно длительности жизни самоопределению и самоосуществлению. Информационно насыщенный мир стал чрезвычайно интеллектуализированным и потому востребовал адекватного в интеллектуальном отношении человека. Интеллект как ценность – это умение личностного самоопределения и самосозидания через признание ценности разных возможностей [39]. Интеллект обнаруживает себя в организации различного рода коммуникаций – познания, общения, деятельности, в активизации человеческого мышления, в его многопроектной работе. Управление в образовании имеет целью создание условий для формирования критичности мышления, свободы и активности интеллекта.

Выводы второй главы

Вторая глава была посвящена выявлению социокультурных факторов управления развитием образования: обоснованию инновационного характера предмета управления развитием образования и выделению гуманитарной экспертизы как фактора управления развитием образования; выявлению социокультурного аспекта управления экономическими отношениями в образовании; экспликации социокультурного проекта субъекта образования как ориентира в управлении развитием образования.

1. Одним из главных аспектов в управлении развитием образования в

условиях информационной культуры является управление инновациями, поскольку инновационность характеризует безостановочность процесса развития. Основной характеристической чертой знания как цели и результата образовательных практик в данном аспекте становится его трансформация в знание-информацию. С одной стороны, превращение знания в информацию нивелирует его ценностное содержание. Соответственно, образование и управление развитием образования должны восполнять ценностный дефицит. С этой целью образование должно культивировать способность субъекта образования к постоянной рефлексии, к трансцендированию, представляющими собой бесконечный относительно человеческой жизни процесс. Поэтому гуманитарная экспертиза образовательных проектов становится главным механизмом управления развитием образования. С другой стороны, превращение знания в знание-информацию предполагает изменение целевых установок в образовании и управлении им в контексте нацеленности на формирование человека мобильного, постоянно наращивающего знания, умеющего отказываться от устаревающих и становящихся обузой в профессиональной деятельности знаний – непрерывно образующегося.

В целом, если управление развитием образования осуществляется как управление инновациями, данное управление осуществляется в проектном залоге, допускающем риски, предполагающем формирование у преподавателя культуры управления как дополняющей педагогическую культуру; нацелено на модернизации технологий образования.

2. Показано, что современное образование становится сферой экономики и управление развитием образования становится полем приложения экономических законов и рыночных механизмов управления. Коммерциализация образования предполагает акцент в управлении развитием образования на управление образовательными услугами, целью которых становится формирование «человеческого капитала», в частности, формирование таких личностных черт, как деловитость, инициативность, ответственность перед собой, профессиональной корпорацией, честность в совершении экономических

операций. Именно эти личностные характеристики формируют конкурентоспособность будущего профессионала, его «человеческий капитал».

Тем самым, образование предполагает формирование проектного, технологического мышления, методологии постоянного формирования нового знания. Соответственно, управление развитием образования предполагает ориентацию на «модель профессии», акцент на образовательное действие, на формирование образовательных практик, нацеленных на «воспроизводство» действий.

3. Показано, что современное культурное пространство характеризуется децентрацией, полицентричностью, полифоничностью, плюрализмом социокультурных миров. Более того, современный мир можно представить как развитие множества самоорганизующихся человекообразных систем вследствие все более значимой роли человеческого фактора в процессах коэволюции. Соответственно, культура управления развитием образования включает в себя социокультурный проект будущего профессионала, который предполагает формирование ответственности перед собой, перед другими, перед всем миром, современное понимание персонализации как перманентное воссоздание в себе предприимчивости, корпоративной толерантности, мобильности, самоопределения, экзистенциального самоосуществления. Аргументировано, что данный социокультурный проект личности характеризуется серьёзными изменениями по сравнению с антропологическим проектом классического времени. Основной вектор этих изменений – формирование «Многоликого Я» как личностного состояния современного человека, сообщающего ему способность к самоопределению в быстро текущем мире.

Глава 3 УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРИЗОНТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА РОССИИ

3.1 Исторические и ментальные условия развития образования и управления им в России

Обозначенная в названии проблема заставляет, во-первых, обратиться к изучению нашей исторической и ментальной специфики и к той либерально-демократической практике ее претворения, свидетелями которой мы сегодня являемся. Необходимо иметь в виду специфику российского экономического, политического, национального и т.д., а главное – культурного и ментального фона. Это позволит выявить сложности, трудности и противоречия, которые, с одной стороны, объяснят невозможность механического использования западных теорий культуры и образования, а с другой, – обеспечат научное обоснование поисков их возможной адаптации.

Россия сегодня обнаруживает свою специфику в особых условиях мировой и отечественной истории: входит в мировое пространство, стала открытой для глобализационных процессов и межкультурных коммуникаций. В связи с этим вновь актуальным для обсуждения встаёт вопрос, который всегда принимал у нас контекст «Россия-Запад» и который в последние десятилетия предельно обострен. Сегодня встаёт множество вопросов. Как на современной российской почве сказывается глобализационное сближение стран, взаимное переплетение различных культурных ценностей жизни? Можно ли говорить о мутационных процессах в российских ментальных традициях? Принимаем ли мы чужие ценности или настаиваем на «своём пути»? Растворяется ли Россия в межкультурных коммуникациях или находит возможности почвеннического укоренения в новых условиях?

Россия – страна традиционных ценностей. Традиция здесь всегда выполняла

роль механизма социокультурного развития. Это значит, что развитие осуществлялось по заранее заданной традицией схеме. Инновация для России не имела культурно-исторической ценности, тем более не могла стать механизмом социокультурного развития. Трудности управления современной Россией, в том числе, российским образованием, связаны с непривычностью и неумением направить вектор управленческого воздействия на развитие, то есть на инновацию. Понятие инновации (инновации в образовании, в том числе) и понятие мобильности как устойчивости у нас стало разрабатываться только в последнее время. Наша специфика состоит ещё и в том, что понятие личности и её взаимоотношений с обществом здесь нашли чрезвычайно самобытные контексты.

В архетипе России нашли достойное место и закрепились «общинные», «соборные», «артельные» формы жизни и хозяйствования. Потому отношения между людьми и между социальными институтами по большей части существовали на основах дружбы/ненависти, любви/вражды, чести/бесчестия и т.п. Отношения подчинялись сложившимся связям на основе открытости, архетипическом культурном генотипе, закреплённом в содержании «русской идеи». Отечественные философы отмечают специфическое отношение русского человека к законодательному порядку и, соответственно, управленческим началам установления этого порядка (известная русская вольница, непонимание необходимости подчиняться закону и т. д.).

Но современная Россия обратилась к западным либеральным ценностям и требует переориентации установок сознания (правильный ли это выбор – такой вопрос в диссертации не обсуждается, но констатировать его приходится). Эти процессы сегодня осуществляются, хотя и совмещаются с конституционной стихийностью, «бессмысленными русскими бунтами», неоднозначным толкованием, смешением и путаницей явлений, обозначаемых словами «закон», «воля», «свобода», ссылками на традиционную широту русской души, не вмещающейся в рамки логики и т. п. Всё это даёт основание говорить о «потенциальной неререформируемости» России [71].

Дальнейшая задача диссертационного исследования состоит в том, чтобы

разобраться в современных концептуальных представлениях о российской социокультурной реальности и найти среди них те, которые, выражая специфику России, могли бы помочь в понимании специфики нашей системы образования и управления ею.

Действительно, бесспорным фактом для российской истории считается «соборность», которая воплощается в собранности в единое государственное единство различных национальностей, религий и конфессий. Всё это создавало изначальную поликультурность как ту социокультурную основу, на которой осуществлялось развитие российской социальности. Диссертационное исследование обращается к сфере образования, и потому дальнейший вопрос будет состоять в том, чтобы обратить внимание на содержание этого социального института (т. е. образования) и на специфику управления его развитием.

Более конкретно вопрос может стоять следующим образом: как историческая специфика России актуализируется и используется при реформировании российского образования и разработке механизма управления его развитием?

То соборное единство народов, которое в наследство получила Россия, обернулось сегодня встречей самых разных исторических типов культур. В условиях информационного общества особенно характерной оказалась встреча традиционализма и постмодернизма. Это обеспечивает специфику развития России, когда актуальным стало изучение разноосновности культурной почвы. Для нашего диссертационного исследования упоминание об исторической специфике России имеет значение в том отношении, что тот культурный сплав традиционализма и постмодернизма, который здесь произошёл, не мог не наложить отпечаток на управление социокультурным развитием России, в том числе и на управление развитием образования.

Сегодня Россия, потеряв традиционную в историческом плане власть «сильной руки», предстала в ином по сравнению с традиционным исследовательском ракурсе. Современную Россию можно увидеть как, действительно, отказавшуюся от традиционного начала власти. Исторически роль

такого начала принимали на себя монархические правительства, либо экономика, которая обуславливала всю российскую социальную структуру – социально-классовое деление общества, прежде всего. В исследовании современной российской действительности нельзя отбросить специфические историко-конкретные условия ее развития. Если выдерживать заданный ракурс диссертационного исследования – управление развитием образования, то есть если ставить акцент на процессуальности объекта управления – на развитии, – то специфика России даёт основание для понимания специфики процессуальности образования, концепта развития в аспекте российского социокультурного контекста.

Данное понимание заключается в том, что в России понятие «развитие» было актуализировано не в западно-модернистском понимании прогресса и усовершенствования каждого последующего состояния по сравнению с предыдущим в аспекте совершенствования науки, технологий, демократии, но в плане взаимодействия в соборе, то есть в плане выстраивания отношений. Во-первых, в России почва социокультурных взаимодействий готовилась исторически – благодаря принципу соборной жизни. Во-вторых, характер взаимодействий – отношений – здесь обеспечивала религиозная православная, в серьёзной степени отличающаяся от западного протестантизма специфика русской жизни и философии, которая мировоззренчески в теоретическом плане давала основание для возникновения в России специфической по своему характеру социокультурной реальности. Можно, например, рассматривать в качестве русского варианта выстраивания отношений философию диалога М.М. Бахтина. В-третьих, нельзя не сказать и о том, что высокий потенциал отношений в отечественной культуре был заложен в высоте эстетического идеала и нравственной позиции нашей культуры – литературы, музыки, живописи, педагогики.

Всё это свидетельствует о том, что диссертационное исследование правомерно выходит в российскую практику управления, направленного на развитие как регулирования взаимодействий, выстраивания отношений, которые

исторически унаследованы и обуславливают сегодня жизнь различных социокультурных институтов, института образования в том числе. Можно сделать вывод, что современное управление в образовании уже по исторической традиции выстраивается на основах управления отношениями. Это есть не что иное, как специфически российское управление развитием.

В выборе направления реформ управления, соответствующего как современному состоянию России, так и исторической специфике российского образования, возможно использование теоретически обоснованной идеи коммуникации и «коммуникативного действия» Ю. Хабермаса [163, 164, 165]. Хотя, конечно, на нашей культурной почве эта структура имеет свою специфику, приобретает иное значение в управлении различными социокультурными институтами, институтом образования в том числе.

В нашей литературе проявлен серьёзный интерес к теории и проблеме коммуникации в понимании Ю. Хабермаса. Ряд российских исследователей, принимая идеи Ю. Хабермаса, придают им прикладное значение [114-119].

Методологически значимым для решения проблем управления развитием как управления взаимодействиями и отношениями в системе образовательных практик становится культурфилософская адаптация теории коммуникативного действия к специфике нашей действительности. Покажем, каким образом учение о коммуникации в её западном понимании повлияло на образование и управление его развитием.

Осознание необходимости реформ в области управления образованием и конкретные шаги в этом отношении осуществлялись в России постепенно и поэтапно. Сошлёмся на материал, представленный по этому вопросу в исследовании Хаткевич С.П. [168]. Первый шаг – это реформа 1984 года. Уже тогда была осознана сама необходимость реформирования управления образованием, хотя в целом российская социальность к тому времени не была подвергнута серьёзному реформированию. Попытки образовательной реформы окончилась тогда неудачей, и только в 1988 году они частично были реализованы: проблемы управления и перемен в этой сфере были признаны приоритетными для

теоретической разработки и практической реализации. На управление образованием было обращено внимание как на особую, отдельную и самостоятельную сферу работы. Оно вышло из априори вечной и не изменяющейся части общей административной системы управления и представило интерес для особой работы, где должно было быть учтённым как специфическое содержание этой сферы, так и конкретные историко-культурные условия осуществления реформ. Результатом указанного внимания был проект Концепции непрерывного образования, который в 1989 г. разработал Госкомитет СССР по народному образованию. Проект означал серьёзный шаг в плане определения подходов к новым принципам управления. С этого периода началось становление российского опыта управления развитием образования.

Наметился отход управления от принципов государственного администрирования и централизованного руководства, начались интуитивные поиски новой системы управления. Открывшиеся новые возможности образования отторгали структуры прежней власти-управления, они уже не работали в начавших тогда складываться новых условиях. Единство унифицированной системы образования распадалось. Оно превращалось в открытое образовательное пространство. Возникающее многообразие школ, вузов, университетов (государственных, частных, муниципальных, федеральных и т.д.), предложение национальных компонентов в учебных программах, то есть их либерализация, и т.п. создавали необходимость новых подходов к организации управления.

Были названы особенности управления образованием в новых условиях: гуманизм и демократизм, открытость, гибкость, опережающий характер развития по отношению к другим сферам общественной жизни. Они были зафиксированы в 1990 году в приказе Государственного комитета СССР по народному образованию «О хозяйственном механизме в народном образовании». Тогда образовательные учреждения были провозглашены самостоятельными субъектами управления. Возникла необходимость их перехода на новые условия хозяйствования и усиления их хозяйственной и финансовой самостоятельности.

Образование требовало режим саморегулирования. Все свидетельствовало о начавшихся изменениях в области управления образованием, приходило время принципиально иной управленческой теории, постановки иных целей, стратегических направлений в практике управления. Ни теории, ни практики такого управления тогда еще не было. Это противоречие, обострившись, создало кризис управленческой системы в образовании, что выразилось в неумении образовательных учреждений ясно проанализировать сложившуюся ситуацию и увидеть новые возможности в деятельности управления. Противоречие сказалось в неумении управлять образованием, находящимся в режиме развития, поскольку в прошлом существовала лишь практика управления статично функционирующей системой.

О необходимости реформирования управления в направлении перевода его в режим развития свидетельствовало обострённое внимание к вставшей тогда актуально проблеме управления инновациями в образовании. Управленческий кризис решали во многом интуитивно, без теоретических наработок в этом направлении. Практические преобразования пока не подкреплялись разработками теоретического характера. Первым шагом в теоретическом осмыслении нового характера управления явилось создание системы управления, которая ставила задачей снять отчуждение управленческого центра от конкретной практики работы конкретного же образовательного учреждения. Тем самым устранялся разрыв между единообразными алгоритмами управленческой деятельности и многообразием процессов образования, устранялась идея унифицированного управления, вводились принципы управления образовательной многосубъектностью, возможности установления свободных связей как внутри образовательного учреждения, так и внешних для него. Было предложено основным звеном, на которое прежде всего должна была быть направлена управленческая деятельность, считать управление качеством образования.

Современным образовательным учреждениям разрешено работать на основе собственных концепций управления, которые имеют разное функциональное назначение, предлагают свои принципы, методы работы. Наличие такого

множества устранило однолинейность и алгоритмичность управления, обусловило необходимость проектной культуры управленца, ориентацию в его деятельности на объект, который постоянно изменяет свою конфигурацию в динамике коммуникаций. От управления требуется умение спрогнозировать и выстроить новое содержание образования. Построение концепций управления развитием затруднено тем, что они в качестве своего объекта должны были иметь в виду не привычный набор управленческих объектов (организация трудовой дисциплины или обеспечение хозяйственными ресурсами), но движение, процесс.

С объекта управления снимается всякая материальная институциональность, и образование предстаёт в проектном видении. Все концептуальные построения хоть и базируются на существующем оригинале, но, по сути, становятся проектом нового образования. Их цель состоит не в том, чтобы изоморфно отобразить состояние существующей системы образования, но, напротив, они должны становиться идеальным проектом, видением будущего, по которому можно было бы организовывать и содержательно наполнять реальный, эмпирически существующий образовательный процесс.

В 1990-е годы концепции развития образования создавались с целью разработки методологии организации нового содержания образования, его целей, стратегических установок, методик преподавания. Они «улавливали» реальную образовательную ситуацию, уже имеющиеся тенденции дальнейшего развития, определяли принципы и идеологию оптимального управления. Концепции управления развитием образования являются рецептурно-инструментальным знанием, разрабатывающим не только теорию управления, но и разнообразные формы практической управленческой работы. Как правило, разнородность концепций не устраняла их инвариантную часть, в которой содержалось, во-первых, знание специфики состояния образования, прогноз его развития в будущем; во-вторых, обосновывались его цели, возможность их ситуационной корректировки; в-третьих, концепция высказывала стратегию развития образования.

Логика нашего диссертационного исследования позволяет говорить о том,

что в современных теориях управления в России следует придать большое значение принципу развития образовательного пространства как рынка образовательных услуг. В них используется соответствующий рынку категориальный аппарат, допускающий назвать обучающегося товаром, который должен обладать высоким образовательным качеством. Для нашей страны поворот управления в сторону наделения его рыночным характером явился новым и потому достаточно трудным делом. До сих пор нет единства в понимании теоретического плана и плана практической реализации такого управления.

Перемены в управлении говорят о возникновении новых базовых принципов управленческой деятельности. В итоге образование понимается как такая подсистема общества, которая обеспечивает устойчивость общества и всей социокультурной системы. Оно становится открытым к социуму, перенимает его особенности.

Какие бы концепции управления развитием образования сегодня ни создавались, они содержат в себе инвариант – внимание не только к традиционным процессам социализации и индивидуализации личности в процессе образования, но и к формированию ее способностей к деятельностной организации жизни и рефлексивному мышлению. Управление в этом случае оказывается деятельностью по личностному формированию, приобретает проектный характер, что свидетельствует о нём как об управлении развитием образования.

Новое представление о принципах и методах управления даёт возможность определения управления развитием образования как деятельности по проектированию и организации содержания образования в его разносторонних аспектах – учебном, методическом, кадровом, финансовом, в его переходе к качественно новому состоянию.

Управление развитием образования приобретает новые функции. Сегодня они во многом связаны с необходимостью осмыслить в теоретическом плане новое состояние и новую ситуацию в образовании, разработать его новые концепции, стратегии развития и новые практики их реализации.

В заключение этой части работы хотелось бы акцентировать внимание на идее элитарности образования. Это необходимо, во-первых, потому, что с элитой и сегодня, как и прежде, связывается слой управленцев. Во-вторых, формирование элиты – это новый аспект управленческой деятельности в образовании, который обнаруживает себя в России в качестве актуального в связи с новым состоянием современной культуры и ментальности, он находит актуальное утверждение в теоретической установке концепций управления в образовательных учреждениях.

Для России проблема элиты всегда стояла остро и актуально. Элитарный слой здесь присутствовал исторически в связи с расслоением общества, как в дореволюционное, так и в советское время. Хотя, конечно, официально в советское время в нашей стране для образования (для всех равного, обязательно массового) такой задачи официально не стояло. Сегодня эта идея рассматривается как приоритетная и ведущая. Приоритетность связана, главным образом, с тем, что элитарное образование в наше время выполняет важную культурную функцию: оно возвращает тот слой людей, которые составляют особую страту – страту управленцев. Постиндустриальное информационное общество, трансформируя знания в информацию и превращая его в этом виде в основной фактор развития общества, вызывает «смещение власти» [140]. Власть и управление связывают себя сегодня не только с материальным богатством, владением собственностью, но и с владением информацией.

В этом смысле институт образования приобретает дополнительную функцию: кроме функции подготовки специалиста-профессионала в конкретной социальной и культурной сфере, оно берёт на себя обязанность готовить слой управленцев. Профессионал, обладающий информацией в конкретной деятельности, становится одновременно и управляющим. Поэтому современное управление «рассеяно», принимает характер «менеджеральной структуры», тьюторства, фасилитаторства, коучинга.

Такой характер управления убирает класс бюрократии в его отчуждении от профессиональной сферы деятельности и делает каждого профессионала

управленцем. Образование, приобретая и выполняя функцию подготовки элиты, способствует трансформации управления, разотождествления его с властью. Поэтому в разработке концепции управления важно учесть данный момент. Необходимо, прежде всего, дать научное понятие элиты и элитарного образования.

В теоретическом плане различные авторы выделяют различные виды элит: политическую, технологическую, социально-психологическую. Термин «элита» в социологическом смысле имеет несколько значений. Традиционно термин «правлящая элита» обозначает тот социальный слой, который определяет направленность социального процесса благодаря богатому собственному интеллектуальному потенциалу, либо благодаря своему положению. Этот слой осуществляет управленческое господство в различных сферах, в том числе и в сфере науки, культуры, ибо его составляют наиболее квалифицированные кадры.

В контексте образования интерес представляет такое определение элитарности, которое было бы связано с духовной одаренностью личности. Интересны и другие критерии в классификации элит: различия в типах характера, что вытекает из психологического своеобразия личности, различия в степени развитости у людей организаторских функций, что обуславливает их способность к управленческой деятельности и обладание техническими навыками.

Стоит обратить внимание на идеи американского социолога Д. Белла, который в работе «Становление индустриального общества», говоря о социальных перспективах, особое внимание уделил явлению и понятию меритократии. Д. Белл считает, что будущее – за «обществом знания», то есть за властью (*kratos*) знания (*meritus*). С меритократией ученый связывал назначение управленческой элиты и предполагал исчезновение бюрократических и технократических принципов управления на том основании, что акцент в управленческой деятельности в этом случае делается на информационном секторе экономики, где занята элита – профессионалы научно-технических структур и где доминирующее место принадлежит теоретическому знанию. Оно явится источником и политических решений (поэтому в обществе меритократии будут

отсутствовать политические конфликты), и технического роста, и интеллектуально-образовательного потенциала.

Можно говорить о подобных теоретических утверждениях Э. Тоффлера и Ю. Хабермаса, чьи прогнозы относительно информационного постиндустриального общества (где индустрия знаний, компьютерные технологии, информационные системы приобретают все большее значение) сбываются, и, следовательно, росту интеллектуальной элиты уделяется доминирующее внимание. Все современные социальные реформы связываются с наличием и ростом интеллектуальной элиты.

Элитарное образование ориентировано на раскрытие одаренности личности через предложение по преимуществу возможности создания индивидуальных профессионально-образовательных траекторий. Идея элитарности образования является приоритетной в теории и практике управленческой деятельности администрации и общественных служб. Особое значение этому направлению придается в управлении качеством образования. Разработка устава и Положения образовательных учреждений, написание программ, тематическое планирование, рецензирование, различного рода отзывы и объяснительные записки (к программам и планам) – все отмечено идеей элитарности, которая проявляет себя в целях воспитания неординарной личности с нестандартным мышлением, развития абстрактного мышления, пространственного воображения, произвольного внимания, речи. Не остаются без внимания моральные добродетели, адекватные и современному обществу, и личностной индивидуальности.

Все эти личностные характеристики дают основание сказать, что современный управленец – это человек, воспитанный в системе элитарного образования. Оно даёт тип образованности, адекватный характеру и типу современного социокультурного развития. В этом аспекте увиденный современный тип образованности базируется на основных характеристиках современной культуры.

3.2 Социокультурный смысл решения проблемы управления собственностью как управления развитием российского образования

Новые реальности российского образования, связанные с приобретением им экономических функций, актуально ставят вопрос о сохранении образованием своей сущностной функции – приобщения к культуре. Актуальность обращения к теме сущности образования как процесса инкультурации и гуманизации общества и индивида обуславливается заметным интересом, которое современное образование проявляет к прагматике и меркантильным аспектам деятельности. Перед управлением развитием образования встаёт вопрос о разработке таких управленческих шагов, которые бы были направлены на поддержание культурных аспектов развития образовательной собственности.

Надо отметить, что сегодня управленческое внимание обращается на ранее не подлежащую автономному управлению область – на отношения собственности. Исследовательский и практический интерес вызывает новая для нашего образования проблема управления развитием собственности в системе образования. Этот интерес подтверждается научной разработкой понятий «образовательная собственность», «экономика образования», «образование как товар» [118].

Прежде всего, как самостоятельный надо поставить вопрос о самом понятии образовательной собственности, а затем изучать и приобретать опыт управленческой деятельности в данной сфере.

Изученный нами опыт создания негосударственного образовательного учреждения [118, 168] позволяет говорить об определённых теоретических и практических наработках относительно шагов и характера управленческой деятельности в этой области. Коммерческие возможности, чтобы быть реализованными в образовании, вызывают к жизни образовательных учреждений ранее не известные и не требующиеся им структуры, например, службу изучения

спроса и планируемого ими предложения, службу рекламы. Они вынуждены работать над собственным уникальным и обуславливающим конкурентоспособность имиджем и репутацией. Они формируют непосредственную мотивацию, побуждающую человека к получению того или иного образования и, следовательно, должны иметь такие структуры, которые были бы связаны с социологическими и психологическими знаниями. Социологи и психологи знают теоретические проблемы развития социальности, проводят конкретные социологические исследования, следят за изменениями в мотивационной сфере, предлагают в случае необходимости менять предложение по удовлетворению спроса. В их обязанность входит и обеспечение рекламного блока работы. Реклама как социологический фактор привлечения обучающихся и раскрытия специфики деятельности того или иного образовательного учреждения в рыночных отношениях и коммерческой деятельности имеет очень серьезное значение.

Вставшие перед управлением образования новые проблемы, связанные с управлением собственностью в России, решались не без препятствий. Особое внимание привлекал вопрос о негосударственном образовании. Возможно ли оно? Необходимо ли? Как выстраивать управленческую политику в негосударственном образовании? Все эти вопросы остро обсуждались. Так, специалисты в данной сфере управления ссылались на развитые в экономическом и культурном отношении страны, где образование является непосредственно в ведении государства [32,143]. На этом основании наше негосударственное образование, имеющее, как правило, в качестве своей территориальной и учебной базы образование государственного характера, относилось к иждивенческой сфере. В самом деле, оно не имело своих программ, методических разработок, не имеет и до сих пор даже собственного педагогического коллектива, но обслуживается педагогами-совместителями.

Сторонников государственного образования, безусловно, больше, тем не менее надо иметь в виду современную ситуацию, когда государство изменило свою политику финансирования и потому образование вынуждено заняться

проблемой поисков дополнительных финансов для своего развития. Государственное образование в этом отношении уступает негосударственному, которое, однако, и ранее, и сегодня испытывает на себе давление государства ещё более жёсткое, чем образование государственное.

Нельзя не подчеркнуть очень важный аспект в управлении собственностью – аспект, являющийся по своему характеру экономическим, хозяйственным и финансовым не потому, что его реализация приносит доход учреждению, но потому, что он непосредственно связан с возможностями будущего трудоустройства выпускников. Об этом говорит тщательно обдуманный (управляемый) выбор тех профессиональных направлений, по которым предлагается обучение. Педагогический коллектив подходит к их выбору, исходя из актуальности тех или иных направлений подготовки профессионала. Актуальность, как правило, коррелирует с модой, спросом, престижем на определенные направления подготовки.

Поскольку проблема управления собственностью в российском образовании встала, прежде всего, в негосударственном секторе и в связи с приобретением образовательной деятельности рыночного характера, то уместно рассмотреть вопрос о маркетинге как средстве управления (самоуправления) рынком образовательных услуг. Каковы, прежде всего, культурные смыслы маркетинга в образовании? Разработка этого вопроса осуществлялась рядом авторов – М.В. Артюхов, А.А. Цукер, М.П. Самойлова [4]. Для российского образования маркетинговая ориентация и в его общем содержании, и в управлении в том числе, является всё ещё достаточно новой, вызывающей, наряду с признанием, и возражения тоже. Тем не менее, поскольку практика такого образования не только в части его как негосударственного, но и как государственного тоже имеется, названные исследователи ставят своей задачей её обобщение. Идеи названных авторов используются в диссертационной работе.

В дословном переводе маркетинговое образование есть образование, представшее на рынке образовательных услуг. В предшествующих частях работы уже была высказана позиция относительно рынка вообще и рынка в образовании

в том числе. Вполне возможно, эта позиция может быть названа чисто теоретической и, более того, выражающей установку основателя теории рынка – А. Смита, ибо те моральные добродетели, которые в идеале рынок должен воспитывать в целях формирования конкурентоспособности предприятия и предпринимателя, на практике могут и не характеризовать рыночные отношения. Для российской действительности это явление довольно типично. Тем не менее, в диссертационном исследовании, конечно, следует исходить из идеальной нормы, а не из патологии.

Маркетинг в литературе [4] рассматривается как средство управления образованием, средством его самоуправления, реализующим принцип свободы отдельных образовательных учреждений. Однако раскрытая выше специфика маркетинга именно в образовательной деятельности, когда рынок понимается как особое рыночное мышление, то есть мышление, которое задаётся рыночными обстоятельствами с тем, чтобы готовить адекватную им личность, – такая специфика говорит о маркетинге в образовании как способе управления, сочетающем в себе как свободу саморегулирования и самоуправления, так и ответственность за подготовку человека к профессиональной деятельности в рыночных условиях. Сегодня, например, рынок в образовании означает формирование, как говорит П.Г. Щедровицкий, «пустого» мышления, то есть мышления, способного к постоянству изменений – гибкое, адаптивное, проективное, быстро меняющееся под ситуацию, контекстуальное, принимающее вариативность и даже альтернативность. «Пустое» – как не имеющее жёстко закреплённой и единой направленности, твёрдой уверенности лишь в одном, но способное к разнонаправленности, «многоликости».

Итак, как должна была бы реализовываться и что может дать маркетинговая, то есть рыночная, ориентация образования? Каким в этом случае обязано быть управление развитием образования?

Как и рынок вообще, рынок в образовании представлен спросом и предложением товаров и услуг. Понятно, что рыночная экономика направлена не столько на производство товаров, сколько на их предложение. Образовательный

рынок, задаваемый системой таких категорий, как товар, услуга, прибыль, конкуренция, саморегуляция, отпугивает исследователей и практиков образования и управления, ибо деятельность, оформленная в названных категориях и предложенная как образовательная, как кажется, не реализует социокультурные смыслы, гуманистические ценности. Такая деятельность, как кажется, маргинализирует воспитательные, аксиологические, духовно-нравственные аспекты в образовании. Данная позиция вполне может быть названной антигуманистической. Однако (как считают М.В. Артюхов, А.А. Цукер и М.П. Самойлова) с другой стороны, только в этом случае человек оказывается предоставленным самому себе и имеет полную возможность рассчитывать только на свои силы в образовании. Свобода личностного проявления выражается в ответственности самой личности, которая отвечает за себя сама. Появление свободной личности, доверие к ней, вера в её самостоятельность, в её возможность быть за себя ответственной – всё это не может не привлекать в рыночно ориентированном образовании, которое, как оказывается, решает задачу реализации *humanitas* как подлинной бытийной основы человека, подлинной, гуманистической природы человека.

Основная и исходная установка маркетингового подхода в образовании – человек отвечает за себя сам, его не «производят» по заданному образу, не возводит к идеалу по предписанному стандарту. Ему предлагают образовательные разнообразные услуги, только от него самого зависит, как он эти услуги примет. Образование же отвечает за качество самой услуги, обязано дать её на профессиональном уровне. В обучающемся маркетинговое образование видит потребителя, чьи потребности оно удовлетворяет, а себя рассматривает способом удовлетворения востребованных учеником, студентом и т. п. потребностей. Основной задачей и даже стратегической установкой в производстве своего товара оно считает ориентацию на интересы потребителя. Маркетинг в образовании – это новая стратегия в образовании. Для неё характерна ориентация на интересы и потребности конечного потребителя [4].

Однако (и в этом недостаток маркетингового образования) удовлетворение

в данном случае не касается каждого потребителя, но лишь их платежеспособной части. Потребность, чтобы быть удовлетворённой, должна приобрести характер платежеспособного спроса. В связи с тем, что рынок в образовании связан с конкуренцией образовательных учреждений, рыночное образование, будь оно государственное или негосударственное, не всякие потребности обязано удовлетворять. Иначе говоря, плата за маркетинговое образование – это плата за жизненно необходимую услугу.

Образование в целом, а не только платное, может быть рассмотрено как ориентированное на маркетинг. Специфика образовательной деятельности состоит в том, что она в своей интенции имеет необходимость формировать человеческие потребности. Эта интенция сохраняется в любом случае, но в рыночном образовании она обнаруживает себя не властным образом стандартного решения, а через качественно предоставленную услугу, которая свободно выбирается свободной личностью [4]. Образование в целом, а не только платное, в этом смысле работает на началах маркетинга. «Платным» образование является всегда, даже в случае государственного (через налоги прямые или косвенные) образования.

Чтобы выяснить цели, ориентации и содержание маркетингового управления образованием, можно было бы провести его сопоставительный анализ с управлением традиционного типа в том его виде, как оно установилось в российском унифицированном государственном образовании. Итак, чем отличается маркетинговое управление от управления традиционного? В ответе на этот вопрос сошлёмся на исследование М.В. Артюхова, А.А. Цукера и М.П. Самойлова [4].

Во-первых, отличие существует в объекте управления. В случае традиции, в качестве объекта управленческой деятельности выступает обучающийся (школьник, студент, соискатель степени и пр.), который, попадая в систему образования, сразу видится в двух ракурсах – на входе и выходе. Как правило, задаётся жёсткая «модель выпускника» с чётко прописанными параметрами (например, модель выпускника как всесторонне развитой личности).

Процесс от «входа» до «выхода» осуществляется как уже заданный планом, единой целевой установкой и строго рассчитанными тактическими шагами. Такой ракурс видения невозможен в случае рыночных отношений: специалист, жёстко запрограммированный, не сможет быть конкурентоспособным в быстро меняющейся рыночной среде, не сможет стать субъектом социальных отношений.

Поэтому в качестве объекта маркетингового управления рассматривается не учащийся, но та образовательная услуга, которая ему предоставляется и которая репрезентируется в программе, учебных планах и разработках, методических пособиях и учебниках. Объект – это то, что непосредственно получают потребители. В качестве такового сегодня выступает, прежде всего, образовательная программа. Подвергаясь управленческой деятельности, образовательная программа приобретает соответствующее качество – адекватное ситуации (и тогда она потребляется как сообщающая потребителю качество конкурентоспособности), либо неадекватная (и тогда она рассматривается как программа, не обладающая качеством).

Именно рынок образовательных услуг, предлагаемых для потребления, так актуально ставит сегодня проблему качества образования. Управление образовательными программами – так стоит проблема управления на рынке образовательных услуг. Работа завуча или проректора по учебной работе сводится к тому, чтобы таких программ было несколько, ибо качество определяется выбором. Его работа – это работа эксперта образовательных программ.

Во-вторых, рынок в образовании, конечно, имеет в виду потребление образовательной программы, но, в конечном счёте, потребителю важна не программа сама по себе, а те эффекты, которые она даёт или может дать, будучи потреблённой. Предметом торговли на рынке образовательных услуг, как считают М.В. Артюхов, А.А. Цукер и М.П. Самойлова, являются «жизненные шансы» [4. С.25]. Торговля образовательными программами осуществляется во имя того, чтобы потом, в профессиональной деятельности, человек смог реализовать полученные благодаря программам «жизненные шансы» или научиться приобретать их как новые в случае устаревания уже полученных и

реализованных. Образование являет себя не в виде заученных и твёрдо усвоенных знаний, но в форме идеальных возможностей, которые либо могут быть реализованы и даже усилены и расширены (и тогда говорят о хорошем качестве образования), либо нет (в случае некачественного образования). В этом смысле говорят о престижных и не престижных учебно-образовательных учреждениях. Рынок образовательных услуг полагает необходимость управления не столько производством самих образовательных программ, сколько производством эффектов, которые человек и как специалист, и как личность от них получает (может получить).

В-третьих, маркетинговое управление в образовании характеризуется и его специфической направленностью, которая, в отличие от традиционного образования, как свои содержательные ориентиры имеет не только отдельную фигуру обучающегося, но взаимодействие, единство обучающегося и педагога, которые только вместе могут выбрать ту или иную образовательную программу и договориться о форме её выполнения. Учащийся является столь же активной фигурой в потреблении производимой именно для него образовательной программы. Он – её эксперт. Только после экспертной работы он может выбрать либо не выбирать конкретную образовательную программу.

Таким образом, экономическая сторона образования, ставшая сегодня актуальной, реализуется через отношения коммерции, образовательной собственности и маркетинговое образование. Однако следует помнить, что перед управлением в этом случае встаёт проблема сохранения в образовании его первоначального – культурного – предназначения. В новых условиях необходимо сохранить образование, прежде всего, как культурный институт.

Выводы третьей главы

Исследование управления образованием в горизонте российского социокультурного контекста обосновано выбором автора социокультурного подхода в качестве методологического основания диссертационного

исследования. В результате было показано:

1. Российский социокультурный контекст детерминирует понимание развития как совершенствования в «соборности», как движения к эстетическому и нравственному идеалу, воплощенному в искусстве, педагогике и т.п. Выделение соборности в качестве критерия развития предполагает формирование модели управления образованием как воздействия на регулирование взаимодействий субъектов образования, выстраивание отношений в системе образовательных практик. Таким образом, управление образованием становится в большей степени управлением в системе взаимодействий и отношений. Управленческая функция педагога заключается в данной образовательной системе в формировании ситуации понимания.

Особенностями управленческой парадигмы в современной России являются принципы гуманизма и соборности, открытости, гибкости, опережающего развития по сравнению с другими сферами общественной жизни, акцент на управление качеством образования как внутри образовательного учреждения, так и вне его.

Коммерциализация российского образования соответствует глобалистским тенденциям включенности нашего образования в мировое образовательное пространство. В данном аспекте при управлении развитием образования решающим становится понимание образовательного пространства как рынка образовательных услуг, что означает проектный характер управленческого воздействия, формирование системы элитарного образования.

Такое представление о принципах и методах управления даёт возможность определения управления развитием образования как деятельности по проектированию и организации содержания образования в его разносторонних аспектах – учебном, методическом, кадровом, финансовом, в его переходе к качественно новому состоянию.

2. Коммерциализация российского образования приводит также к пониманию управления развитием образования как управления собственностью, маркетингового управления, главные особенности которого следующие: объектом

управления становятся образовательные программы, работа управленца становится работой эксперта образовательных программ; главным следствием экспертного характера управления развитием образования становится увеличение степени «жизненных шансов» потребителя данного программного продукта; акцент на взаимодействие, обусловленный российским социокультурным контекстом, предполагает видение в учащемся не просто субъекта образования, но активного эксперта образовательных программ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование информационного общества в ракурсе роли и места, которое в нём занимает фактор управления образованием, осуществлено с позиций социокультурного подхода, который задал специфику постановки проблемы, решения цели и задач диссертации. Необходимость и возможность социокультурного подхода к исследованию современного образования и управления обуславливается новым состоянием знания, с которым имеет дело образования, в первую очередь. Оно приобретает форму информации и получает дополнительные по сравнению с традиционными характеристики. Последние касаются его социокультурной значимости. Социокультурный характер знания, конечно, был всегда присущ. Он дополнял гносеологический образ знания. Но в информационном обществе возрастает социокультурная роль знания.

Таким образом, становление информационного общества предполагает появление нового функционального назначения знания, с дополнением его традиционной гносеологической функции функцией социокультурной. Власть знания в условиях информационной культуры переходит в «распылённом» виде в социокультурную сферу, создавая ситуацию, по словам М. Фуко, «микрофизики власти». Это является следствием того, что в XXI веке в культуре легитимирован плюрализм и гетерогенность.

Выполняя социокультурную роль, знание приобретает форму информации, поскольку только в таком образе может войти во все социокультурные сферы и влиять на их функционирование и развитие.

Проследить, как эта роль знания трансформирует образование и управление его развитием – одна из задач диссертационного исследования. Она создавала научный фон решения поставленной в нём проблемы. Основной вывод, который фиксируется в диссертации – управление в образовании приобретает характер управления его развитием.

Исходные методологические положения, использование которых привело к

указанному выводу, состояли в следующем. Во-первых, исторически изменившийся культурфилософский стиль мышления спровоцировал иной взгляд на культуру в целом, на культуру образования в том числе и, соответственно, на образование как социокультурный институт. Во-вторых, на названные изменения повлияли и технологические преобразования, осуществляющиеся в информационном обществе. Что касается нового стиля мышления, то он трансформировал и социокультурное обоснование понимания управления как власти. Дело в том, что классический стиль конституирования культуры, всегда отдававший власть первоначально – «архе», – способствовал созданию такого конструкта социокультурной реальности, который можно было характеризовать в терминах устойчивости и надежности развития. Поскольку в качестве «архе» в социокультурной системе рассматривались факторы силы, богатства, собственности, то система культуры именно ими управлялась и на них держалась. Прочностью связи с «архе» объяснялись такие характеристики социокультурной реальности, как устойчивость, однолинейность, прогнозируемость развития.

Сегодня социокультурная сфера больше не «держится» в строгой однозначности и стабильности. Динамика и самоорганизация её отношений – это её современные характеристики. Новые формы концептуализации социокультурной реальности оформились в терминах «постиндустриальное общество», «информационное общество», «информационная культура». Управление любой социокультурной сферой в этих обществах перенимает их характеристики и становится управлением развитием – динамикой.

В том же направлении управление трансформируется и под влиянием технологических изменений информационного общества, к которым, прежде всего, относится его сетевая организация. Сеть отличается от традиционных форм организации социальности тем, что не собирается в строгую рационально сконструированную систему. Возникает, по Кастельсу, новая форма пространства – пространство потоков и новая логика его организации – виртуальная логика. Пространство информационных потоков – мобильное, невозможное для прогнозируемости – тоже предполагает адекватность изменений в управлении:

управление должно приобретать характер управления развитием.

В диссертации рассуждения подобного рода были необходимы для того, чтобы сделать вывод о появлении нового характера управления. И, поскольку с фактором знания, в первую очередь связан институт образования, то диссертационное внимание, в первую же очередь, было обращено именно на этот институт. Основное изменение характера управления образованием связано с его направленностью в область развития и производства знания. Управление образованием в информационную эпоху становится управлением его развития, производства, созидания.

Поскольку знание вошло во все современные социальные структуры, обеспечивая эффективность профессиональной деятельности не только с точки зрения суммы профессиональных знаний, но и как деятельности управления, то, во-первых, образованию и профессионалам, его представляющим и им владеющим, в информационном обществе принадлежит власть. Такое высокое положение института образования предъявляет к нему соответственно высокие требования: оно обеспечивает работу власти, то есть наряду с тем, что выполняет функцию профессиональной подготовки, приобретает дополнительное предназначение – заложить в профессиональную подготовку умение управлять, способность справиться с той функцией, которая на каждого профессионала сегодня возлагается.

Возрастание роли образования в информационном обществе объективно ставит перед государственной властью вопрос о собственном приоритете в этой области. Дело в том, что к образованию как к ведущей сфере современной социокультурной и профессиональной жизни всё больший интерес проявляют различного рода корпорации. Появляется новая сфера производства – знаниевая индустрия. Поэтому перед образованием встают дополнительные, по сравнению с классическими, задачи. Встаёт необходимость формирования связей с общественностью, экономикой, производством. Возникло также невиданное в прошлом явление – «технологический трансфер» – синтез образования с промышленным производством. Отношение к этим и подобного рода новым

явлениям современного образования может быть различным. Но при всех различиях важно иметь в виду, что оно становится институтом по подготовке интеллектуалов, которым в нынешнем обществе принадлежит власть.

Подобного рода рассуждения философского и культуртеоретического характера имеют не только чисто теоретический интерес. Они связаны с непосредственными практическими вопросами, дают основание для разработки тактических шагов по изменению характера управления в образовании. Наряду с тем, что сегодня в этой сфере необходимо разрабатывать новые программы управления, важно обратить внимание на то, что конкретная педагогическая деятельность приобретает тоже характер деятельности управленческой. Педагог – это управленец. Такой вывод приводит к возможности практических рекомендаций относительно характера современного педагогического образования, которое, чтобы быть релевантным информационному обществу, должно включить в программу подготовки педагога область знания, связанного с управлением. Выпускнику педагогического вуза необходимы знания по управлению социальными системами.

Итак, диссертационное исследование решало актуальную проблему – снятия противоречия между сложившейся системой управления образованием и современным состоянием информационного общества и информационной культуры, нуждающихся в релевантных образовательных практиках и механизмах управления ими. Постановка данной проблемы в горизонте социокультурного подхода продиктовала необходимость обращения теоретико-методологическим основаниям управления, так и к конкретным эмпирическим управленческим воздействиям в разных сферах общественного бытия.

Конечно, в этом отношении есть перспективы дальнейшего исследования поставленной проблемы. То, что сделано в плане её решения в данной диссертации, является базой для продолжения работы. Ждут своего исследования смежные с поставленной проблемой вопросы. Каковы конкретные механизмы управления развитием образования? Как осуществляется управление развитием самого знания при общей власти знания в информационном обществе? Каковы

перспективы развития управления развитием образования в плане современных тенденций трансформации и модернизации российского образования? Большие перспективы открываются перед исследованием института образования, его роли в подготовке нового субъекта управления. Необходимо раскрыть методологию формирования интеллектуала как типа личности, чьей характеристикой становится управленческая функция.

Современная философская общественность и специалисты в области культуры и образования обращают свой исследовательский интерес к области переориентации и переосмысления конкретных проблем педагогики, которые, в свою очередь, вызывают необходимость изучения с новых методологических позиций и проблем управления в области образования в целом. На первом месте среди названных проблем стоит проблема иного, по сравнению с традиционным, отношения к педагогике как науке. Традиционно педагогика рассматривается как дисциплина прикладного инженерного характера, изучающая методику формирования (по особой технологии) специалиста и личности. Современный подход к данной дисциплине требует её видения как фундаментальной гуманитарной науки.

Вопросов при постановке и решении проблем управления развитием образования может быть много. Но их возможное решение обусловлено тем контекстом, который задан в настоящем диссертационном исследовании.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТРАЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ

Статьи в изданиях, входящих в перечень российских рецензируемых научных журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций:

1. Чиркова Н. В. Антропологические поиски современной педагогики // Известия Томского политехнического университета. – 2009. – Т. 314, № 6. – С. 126–129.

2. Чиркова Н. В. «Тьютор» versus – «Учитель»? // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 2 (80). – С. 38–41.

3. Чиркова Н. В. Роль науки в формировании современной информационной культуры // Известия Томского политехнического университета. – 2011. – Т. 319, № 6. – С. 74–77.

4. Чиркова Н. В. Социокультурная роль института образования в процессах производства знания и подготовки профессионала-управленца // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2012. – Вып. 4 (27). – С. 130–134.

Публикации в других научных изданиях:

5. Чиркова Н. В. Деятельностная модель подготовки специалиста: принципы и основания формирования // Трансформация научных парадигм и коммуникативные практики в информационном социуме : сборник материалов I-й Всероссийской научно-практической конференции. Томск, 20–21 октября 2008 г. – Томск, 2008. – С. 263–265.

6. Чиркова Н. В. Концепция контекстного обучения и ее статус в оформлении компетентностного подхода // Трансформация научных парадигм и коммуникативные практики в информационном социуме : сборник материалов I-й Всероссийской научно-практической конференции. Томск, 20–21 октября 2008 г. – Томск, 2008. – С. 265–267.

7. Чиркова Н. В. Природа компетентностного подхода и его роль в построении «сквозной» модели специалиста // Актуальные проблемы гуманитарных наук : труды VIII международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. Томск, 16–17 апреля 2009 г. – Томск, 2009. – С. 375–376.

8. Чиркова Н. В. Роль интеллектуально-рефлексивного компонента мышления в разрешении проблемных ситуаций // Актуальные проблемы гуманитарных наук : труды VIII международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. Томск, 16–17 апреля 2009 г. – Томск, 2009. – С. 377–378.

9. Чиркова Н. В. Интеграция образования: создание единой информационной образовательной среды в системе СПО / Н. В. Чиркова, Н. А. Мухамедзянова, Н. В. Сердцева, И. Г. Чулкова // Актуальные проблемы реализации современной модели профессионального образования : материалы всероссийской научно-практической конференции. Кемерово, 18–19 ноября 2009 г. – Кемерово, 2009. – С. 70–73.

10. Чиркова Н. В. Формирование информационной культуры специалиста в условиях среднего профессионального образования // Качество подготовки специалистов в условиях модернизации и реформирования системы среднего профессионального образования : материалы заочной научно-практической конференции преподавателей педагогических колледжей Кемеровской области. Новокузнецк, 23–25 января 2009 г. – Новокузнецк, 2009. – С. 56–59.

11. Чиркова Н. В. Опыт реализации модели формирования информационной культуры учителя в условиях педагогического колледжа // Наука и образование : сборник материалов VII Международной научной конференции. Белово, 14–15 марта 2008 г. – Белово, 2008. – Ч. 3. – С. 277–281.

12. Чиркова Н. В. Формирование информационной культуры специалиста в условиях среднего профессионального образования : Бюллетень Совета директоров ОУ СПО Кемеровской области // Среднее профессиональное образование Кузбасса. – 2009. – № 1 (58). – С. 60–63.

13. Чиркова Н. В. Опыт реализации модели формирования информационной культуры учителя в условиях педагогического колледжа : Бюллетень Совета директоров ОУ СПО Кемеровской области // Среднее профессиональное образование Кузбасса. – 2009. – № 1 (58). – С. 63–67.

14. Чиркова Н. В. Феномен информационной культуры – его природа // Современные коммуникативные технологии взаимодействия с целевой аудиторией : сборник трудов всероссийской молодежной научно-практической конференции. Томск, 20–21 октября 2011 г. – Томск, 2011. – С. 149–153.

15. Чиркова Н. В. Информатизация образования: меры и границы // Современные коммуникативные технологии взаимодействия с целевой аудиторией : сборник трудов всероссийской молодежной научно-практической конференции. Томск, 20–21 октября 2011 г. – Томск, 2011. – С. 153–157.

16. Чиркова Н. В. Феномен информационной культуры специалиста: подходы к определению понятия // Современные коммуникативные технологии взаимодействия с целевой аудиторией : сборник трудов всероссийской молодежной научно-практической конференции. Томск, 20–21 октября 2011 г. – Томск, 2011. – С. 157–162.

17. Чиркова Н. В. Природа компетентностного подхода и его роль в построении «сквозной» модели специалиста // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Система профессионального образования в условиях модернизации : материалы всероссийской научно-практической конференции. Кемерово, 19–20 марта 2014 г. – Кемерово, 2014. – Ч. 2. – С. 137–139.

18. Чиркова Н. В. Специфика управления образованием в условиях информационного общества: формирование нового вектора управленческой стратегии // Молодежь. Творчество. Поиск : сборник материалов 5-й Всероссийской научно-практической конференции студентов. Кемерово, 22 мая 2015 г. – Кемерово, 2015. – С. 132–139.

19. Чиркова Н. В. Специфика управления образованием в условиях информационного общества: формирование нового вектора управленческой

стратегии // Культура детства. Формирование и совершенствование современного педагога : материалы Региональной научно-практической конференции преподавателей и студентов. Кемерово, 24 апреля 2015 г. – Кемерово, 2015. – С. 47–53.

20. Чиркова Н. В. Новый вектор управления образованием в условиях информационного общества // Молодежь. Образование. Отечество : сборник материалов Областной заочной научно-практической конференции школьников, студентов и педагогических работников техникумов, колледжей, школ. Белово, 30 апреля 2015 г. – Белово, 2015. – С. 119–124.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алейник, Р. М. Человек в философском постмодернизме [Текст] / Р. М. Алейник. – Москва : Изд-во «МИК», 2006. – 224 с. – С. 18.
2. Аристотель. Метафизика [Текст] : сочинения в 4 т. Т. 1. / Аристотель. – Москва : Мысль, 1976. – 550 с.
3. Артюхин, В. В. Информационное общество и общество знаний – реальность, формации или концепции? / В. В. Артюхин // Прикладная информатика. – 2007. – № 6 (12). – С.112-122, С.112.
4. Артюхов, М. В. Введение в маркетинговую концепцию управления муниципальным образованием [Текст] / М. В. Артюхов, А. А. Цукер, М.П. Самойлова. – Новокузнецк : Изд-во «ИПК», 2003. – 82 с.
5. Асмолов, А. Г. Образование как расширение возможностей развития личности [Текст] : сборник нормативных документов общего среднего образования / А. Г. Асмолов, Г. А. Ягодин. – Москва, 1993. – С. 11.
6. Афанасьева, Д. О. Исследование трансформации корпоративной культуры университета [Текст] : опыт национального исследовательского Томского государственного университета / Д. О. Афанасьева, Н. С. Гулиус, В. В. Кашпур, А. Г. Кузнецов, Г. И. Петрова, Е. А. Юрина // Университетское управление: теория и практика. – 2016. – № 1.
7. Ахутин, А. В. Практики субъективности и/или герменевтика субъекта. Критический анализ отношения «познания себя» и «заботы о себе» у позднего М. Фуко [Текст] / А. В. Ахутин // Человек RU: Гуманитарный альманах. – Новосибирск : Изд-во «НГУЭУ», 2009. – С. 44–67.
8. Батищев, Г. С. Введение в диалектику творчества [Текст] / Г. С. Батищев. – Санкт-Петербург : Изд-во «РХГИЛ», 1981. – 464 с.
9. Бауман, З. Индивидуализированное общество [Текст] / З. Бауман; под ред. В. Л. Иноземцева. – Москва : Логос, 2002. – 390 с.

10. Бауман, З. От паломника – к туристу [Текст] / З. Бауман // Социологический журнал. – 1995. – № 4. – С. 133–154.
11. Бауман, З. Свобода [Текст] / З. Бауман. – Москва : Новое издательство, 2006. – 132 с.
12. Бекетов, Н. В. Роль информации и знаний в современном экономическом развитии общества [Текст] / Н. В. Бекетов // Инновации. – 2003. – № 1 (958). – С. 45-48.
13. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования [Текст] / Д. Белл. – Москва : Academia, 1999. – 956 с.
14. Бергсон, А. Творческая эволюция [Текст] / А. Бергсон. – Москва : Изд-во «КАНОН - пресс», 1998. – 384 с.
15. Бернал, Д. Наука в истории общества [Текст] / Д. Бернал. – Москва : Изд-во иностранной литературы, 1956. – 735 с.
16. Бехманн, Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний [Текст] / Г. Бехманн; пер. с нем. А. Ю. Антоновского, Г. В. Гороховой, Д. В. Ефременко, В. В. Каганчук, С. В. Месяц. – Москва : Логос, 2010. – 248 с.
17. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть [Текст] / Ж. Бодрийяр. – Москва : Добросвет, 2000. – 387 с.
18. Брызгалина, Е. В. Проблемы оценки качества образования: теория и практика [Текст] / Е. В. Брызгалина // Естественнонаучное образование: взаимодействие средней и высшей школы. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2012. – С. 124-144.
19. Брызгалина, Е. В. Управление образованием как сложным социальным институтом: философские проблемы [Текст] / Е. В. Брызгалина // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2012. – № 4 (20). – Вып. 1. – С. 12-19.
20. Брысина, Т. Н. Сетевой принцип организации социума, науки, образования / Т. Н. Брысина // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1.

21. Бурдые, П. Социальное пространство и символическая власть [Текст] / П. Бурдые // Thesis. – 1993. – № 2. – С. 17-24.
22. Вайзе, П. Номоеconomicus и Номосociologicus: монстры социальных наук [Текст] / П. Вайзе // THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем. – 1993. – Т. 1, вып. 3. – С. 115–130.
23. Валлерстайн, Н. И. После либерализма [Текст] / Н. И. Валлерстайн. – Москва : Изд-во «Едиториал УРСС», 2003. – 256 с.
24. Вальденфельс, Б. Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о чужом [Текст] / Б. Вальденфельс. – Москва : Изд-во «Гнозис», 1994. – 362с.
25. Василькова, В. В. Эволюция принципов образования: от классического к постнеклассическому университету [Текст] / В. В. Василькова; под ред. Л.А. Вербицкой, В. В. Васильковой. – Санкт-Петербург : Политехника-сервис, 2005. – С. 190–212.
26. Вебер, М. Протестантская этика и дух капитализма [Текст] / М. Вебер // Вебер М. Избранные произведения. – Москва : Прогресс, 1990. – 880 с.
27. Вебер, М. Экономика и общество [Текст] / М. Вебер // Вебер М. Избранные произведения. – Москва : Прогресс, 1990. – 880 с.
28. Веллмер, А. Модели свободы в современном мире [Текст] / А. Веллмер // Социологос: Общество и сферы смысла. – 1990. – Вып. 1. – С. 11–38.
29. Высоковский, А. Креативность как ресурс [Электронный ресурс] / А. Высоковский. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=25&article=1105>, свободный. – (19.01.2015).
30. Вяземский, Е. В. О перспективах гражданского образования в образовательных учреждениях г. Москвы [Текст] / Е. В. Вяземский, Е.Б. Евдадова, И. А. Галанцева // Основы гражданского общества и права. – 2003. – № 5. – С. 26-35.
31. Гаджиев, К. С. Философия власти [Текст] / К. С. Гаджиев, В.В. Ильин, А.С. Панарин, А.В. Рябов / под ред. В.В. Ильина – Москва : Изд-во Моск. Ун-та, 1993. – 271 с.

32. Гегель, Г. В. Ф. Философия права [Текст] / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1990. – 562 с.
33. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук [Текст] : в 3 т. Т. 3 / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1977. – 642 с.
34. Геллерт, К. Высшее образование: проблемы исследования [Текст] / К. Геллерт // Высшее образование в Европе. – 1991. – № 3. – С. 47-56.
35. Гендина Н. И. Образование для общества знаний и проблемы формирования информационной культуры личности [Электронный ресурс] / Н. И. Гендина. – Режим доступа: http://www.medigram.ru/netcat_files/108/110/h_4d6078f5bb9c0b11832651977d1e57e1, свободный. – (22.04.14).
36. Гидденс, Э. Судьба, риск и безопасность [Текст] / Э. Гидденс // Thesis. – 1994. – № 5. – С. 12-20.
37. Гидденс, Э. Убегающий мир [Текст] : сб. науч. тр. / Э. Гидденс; под ред. В. И. Игнатьева. – Новосибирск : Изд-во «НГТУ», 2006. – 410 с.
38. Гоббс, Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского [Текст] : в 2 т. Т. 2 / Т. Гоббс – Москва : Мысль, 1991. – 462 с.
39. Голобородова, Т. Н. Самоопределение в ситуации постмодернизма [Текст] / Т. Н. Голобородова // Педагогика самоопределения и гуманитарные практики: сборник статей. Вып. 2. – Барнаул : Изд-во «АКИПРО», 1999. – С. 56-68.
40. Гражданско-правовое образование в педагогическом вузе [Текст] / отв. ред. В. Ю. Сморгунова. – Санкт-Петербург : Изд-во «РГПУ им. А.И. Герцена», 2003. – 126 с.
41. Грей, Д. Поминки по Просвещению [Текст] пер. с англ. / Д. Грей; под ред. Г. В. Каменской. – Москва : Праксис, 2003. – 678 с.
42. Гусаковский, М. А. Университетское образование: перспективы развития [Текст] / М. А. Гусаковский; под ред. М. А. Гусаковского, В. В. Наумова, А. А. Пронникова. // Университетское образование в условиях смены

- образовательных парадигм: материалы научно-практической конференции (Минск, 10 – 12 декабря 1997 г.) – 1997. – С. 41 – 48.
43. Гэлбрейт, Д. Новое индустриальное общество [Текст] : пер. с англ. / Д. Гэлбрейт. – Москва : Изд-во «АСТ», 2004. – 602 с.
 44. Данилова, М. И. Образование: сокрытое сокровище? [Электронный ресурс] / М. И. Данилова // Научный журнал КубГАУ. – 2012. – №79 (05) Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-sokrytoe-sokrovische>, свободный. – (10.10.2013).
 45. Деррида, Ж. Позиции [Текст] : пер. с франц. / Ж. Деррида – Казань : Изд-во «Д.Л.», 1996. – 192 с.
 46. Дерябина, О. М. Гуманитарная экспертиза как механизм влияния [Текст] / О. М. Дерябина; под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьев // Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности: сборник статей. – Москва : Смысл, – 2006. – С. 89-113.
 47. Диев, В. С. Управление. Философия. Общество [Электронный ресурс] / В.С. Диев // Вопросы философии. – 2010. – №8. – С.35-41. – Режим доступа: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=197, свободный. – (14.07.2014).
 48. Диев, В. С. Управление. Философия. Общество. // Вопросы философии. – 2010. – № 8. –С. 35-41.
 49. Друкер, П. Бизнес и инновации [Текст] : пер. с англ. / П. Друкер. – Москва : ИД «Вильямс», 2009. – 338 с.
 50. Друкер, П. Задачи менеджмента в XXI веке [Текст] : учеб. пособие; пер. с англ. – Москва : Вильямс, 2007. – 286 с.
 51. Друкер, П. Практика менеджмента [Текст] / П. Друкер. – Москва : Вильямс, 2001. – 397 с.
 52. Друкер, П. Практика менеджмента [Текст] / П. Друкер. – Москва : Вильямс, 2009. – 400 с.
 53. Друкер, П. Управление в обществе будущего [Текст] / П. Друкер. – Москва : Вильямс, 2007. – 320с.

54. Дьюи, Д. Демократия и образование [Текст] / Д. Дьюи. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 562 с.
55. Жадько, Н. В. Теоретические и методологические основы проектирования и реализации технологии интенсивного бизнес-обучения [Текст] / Н. В. Жадько // Автореферат дисс... на соискание уч. степени д. пед. наук. – Москва, 2011. – 581 с.
56. Заболотский, В. П. Информация – ключ к информации всей России [Текст] / В. П. Заболотский, Р. М. Юсупов // Проблемы информатизации. – 1996. – № 1. – С. 34-38.
57. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
58. Зыкова, С. Н. Становление субъекта гражданского общества в образовании (социально-философский анализ) [Текст] / С. Н. Зыкова // Дисс... на соискание уч. степени канд. филос. наук. – Томск, 2008. – 146с.
59. Игнатьева, Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе [Текст] : монография / Е. Ю. Игнатьева. – Великий Новгород : Изд-во «НовГУ имени Ярослава Мудрого», 2008. – 280 с.
60. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир [Текст] : фрагменты из работ разных лет / И. Иллич. – Москва: Просвещение, 2006. – 160 с.
61. Иноземцев, В. Л. «Onmoderninequality. Социобиологическая природа противоречий XXI века» [Электронный ресурс] / В. Л. Иноземцев. – Режим доступа: <http://www.inozemtsev.net>, свободный. – (10.06.2014).
62. Иноземцев, В. Л. «Класс интеллектуалов» в постиндустриальном обществе [Текст] / В. Л. Иноземцев // Социологические исследования. – 2000. – № 6. – С. 23-30.
63. Иноземцев, В. Л. За пределами экономического общества. Информационное общество: экономика, власть, культура [Текст] : хрестоматия в 2 т. Т.1. / В. Л.

- Иноземцев; сост. В. И. Игнатьев, Е.А. Салихова. – Новосибирск : Изд-во «НГТУ», 2004. – 360 с.
64. Иноземцев, В. Л. Наука, личность и общество в постиндустриальной действительности [Электронный ресурс] / В. Л. Иноземцев. – Режим доступа: www.postindustrial.net, свободный. – (17.08.2015).
65. Иноземцев, В. Л. Неизбежность постиндустриального мира. К вопросу о полярности современного мироустройства [Электронный ресурс] / В. Л. Иноземцев. – Режим доступа: www.postindustrial.net, свободный. – (20.01.2013).
66. Иноземцев, В. Л. Социология Д. Белла и контуры современной постиндустриальной цивилизации [Текст] / В. Л. Иноземцев // Вопросы философии. – 2000. – № 5. – С. 37-45.
67. Как превратить знания в стоимость: Решения от IBMInstituteofBusinessValue [Текст] : пер. с англ. / сост. Э. Лессер, Л. Прусак. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 248с.
68. Карпов, А. О. Современная теория научного образования: проблемы становления [Текст] / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 15–25.
69. Кастельс, М. Галактика Интернет [Текст] : сб. науч. тр. / М. Кастельс; под ред. В. И. Игнатьева. – Новосибирск: Изд-во «НГТУ», 2006. – 351 с.
70. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Текст] : пер. с англ. / под науч. ред. О. И. Шкаратана. – Москва : «ГУВ ШЭ», 2000. – 606 с.
71. Кондаков, Н. В. «По ту сторону» Европы [Текст] / Н. В. Кондаков // Вопросы философии. – 2002. – № 6.
72. Конев, В. А. Философия XX века в поисках новой парадигмы [Текст] : сб. науч. статей / В. А. Конев. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2007. – 390 с.
73. Конев, В.А. Проблема универсалий в новом повороте [Текст] / В. А. Конев // Идея университета и топос мысли: материалы конференции, посвящённой

- 25-летию кафедры философии гуманитарных факультетов СамГУ. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2005. – С. 20–32.
74. Коэн, Д. Л., Гражданское общество и политическая теория [Текст] : пер с англ. / Д. Л. Коэн, Э. Арато. – Москва : Весь мир, 2003. – 278 с.
 75. Кравец, И. Управление знаниями в условиях новой экономики [Электронный ресурс] : итоговый доклад / И. Кравец, М. Семенова, И.Дугина, М. Буднев, А. Копытько, А. Ефимов, А. Орешко, В. Вашуркин, Е. Нефедов; под общ. ред. М. Шиверских. – Режим доступа: http://www.buk.irk.ru/exp_seminar/4/doc1.pdf, свободный. – (12.08.2015).
 76. Кулопулос, Т. Управление знаниями – что это такое? [Текст] / Т. Кулопулос, К. Фраппаоло. – Москва : Изд-во «Документум Сервисиз», 2001. – 120 с.
 77. Купцов, В. И. Образование, наука, мировоззрение и глобальные вызовы XXI века [Текст] / В. И. Купцов. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2009. – 428 с.
 78. Ланкин, В. Г. Между личностью и профессией: идеи и проблемы компетентностного подхода в высшем образовании [Текст] / В. Г. Ланкин, Е. Е. Ланкина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 126. – С. 9-14.
 79. Ланкин, В. Г. Модульность образования и целостность человека: к критериям экспертизы гуманитарных практик [Текст] / В. Г. Ланкин // Вестник науки Сибири. – 2012. – № 1 (2). – С. 203-209.
 80. Лебедев, О. Е. Управление образовательными системами: теория и практика [Текст] : учеб.-метод. пособие / О. Е. Лебедев. – Санкт-Петербург : Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2011. – 108 с.
 81. Левинсон, Д. К. Партизанская креативность [Текст] / Д. К. Левинсон. – Москва : Эксмо, 2007. – 320 с.
 82. Леонтьева, Э. О. Стандарты и реальность: может ли студент российского вуза учиться по правилам? [Текст] / Э. О. Леонтьева // Вопросы образования. – 2010. – № 1. – С. 208–225.
 83. Лепский, В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития [Текст] / В. Е. Лепский. – Москва : Изд-во «Когито-Центр», 2010. – 255 с.

84. Лепский, В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития [Текст] / В. Е. Лепский. – Москва : Изд-во «Когито-Центр», 2010. – 255 с.
85. Лехциер, В. Л. Феноменология «пере-»: введение в экзистенциальную аналитику переходности [Текст] / В. Л. Лехциер. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2007. – 332 с.
86. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна [Текст] : пер. с франц. / Ж.-Ф. Лиотар. – Санкт-Петербург : Изд-во «Алетейя», 1998. – 159 с.
87. Липовецки, Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме [Текст]: пер. с фр. / Ж. Липовецки. – Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2001. – 331 с.
88. Локк, Д. Мысли о воспитании [Текст] : сочинения в 3 т.Т. 3. / Д. Локк. – Москва : Мысль, 1988. – С. 407–615.
89. Луман, Н. Власть [Текст] : пер. с нем. / Н. Луман. – Москва : Праксис, 2001. – 256 с.
90. Луман, Н. Что такое коммуникация? [Текст] / Н. Луман // Социологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 12 – 17.
91. Малкова, И. Ю. Проектирование в образовании: гипотеза о содержании проектной компетентности [Текст] / И. Ю. Малкова // Вестник Томского государственного университета (сер. Психология). – 2005. – № 286. – С. 164–168.
92. Маркс К. Сочинения. 2-ое изд. [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 13. – Ч.1. – 771 с.
93. Маркс К. Сочинения. 2-ое изд. [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. Т.16. - Ч.1.- 839 с.
94. Маршалл, А. Принципы политической экономии [Текст] : Т. 3 / А. Маршалл; под общ. ред. С. М. Никитина; пер. с англ. Р. И. Столпера. – Москва : Прогресс, 1983. – 416 с.
95. Меськов, В. С. Мир информации как тринитарная модель Универсума. Поснеклассическая методология когнитивной деятельности [Текст] / В. С. Меськов, А. А. Мамченко // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 57–69.

96. Миронов, В. О кризисе культуры [Текст] / В. Миронов // Вопросы философии. – 2002. – № 5. – С. 35-40.
97. Модели человека в современной философии и психологии [Текст]: сб. материалов Всероссийской конференции 18 – 19 мая 2005 г. – Новосибирск, 2006. – 177 с.
98. Моисеева, А. П. Социальная инженерия в контексте трансдисциплинарности [Текст] / А. П. Моисеева, В. Г. Ланкин, И. В. Кондратьева. – Томск : Изд-во «ТПУ», 2012. – 240 с.
99. Морен, Э. Принципы познания сложного в науке XXI века [Текст] / Э. Морен; отв. ред. Н. К. Удумян // Вызов познанию: стратегии развития науки в современном мире. – Москва : Наука, 2004. С. 7–26.
100. Московичи, С. Век толпы [Текст] : исторический трактат по психологии масс / С. Московичи; пер. с фр. Т. П. Емельяновой. – Москва : Изд-во «Центр психологии и психотерапии», 1996. – 478 с.
101. Ницше, Ф. О будущности наших образовательных учреждений [Текст] / Ф. Ницше. – Москва : «REFL-book», 1994. – С. 101–188.
102. Новиков, Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами [Текст] / Д. А. Новиков. – Москва : Эгвес, 2009. – 156 с.
103. Новикова, Н. С. Болонский процесс и высшее юридическое образование [Текст] / Н. С. Новикова // Известия вузов. Правоведение. – 2003. – № 2. – С. 248 – 255.
104. Новикова, О. Н. Социальное мышление и образовательная парадигма [Текст] / О. Н. Новикова // Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – Пермь, 2003. – 19 с.
105. Нонака, И. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах [Текст] : пер. с англ. / И. Нонака, Х. Такеучи. – Москва : Изд-во «Олимп-Бизнес», 2011. – 366 с.
106. Образование в современной культуре [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm>, свободный. – (15.07.2013).

107. Обсуждаем статью «Знание» [Текст] // Эпистемология и философия науки. – 2004. – № 1. – Т.1. – С.131-141.
108. Общество знания: философия, управление, образование [Текст] : сб. статей III Сибирского философского семинара (Всероссийской научной конференции с международным участием) / отв. ред. В. А. Суровцев, С. И. Ануфриев – Томск : Изд-во Том.ун-та, 2013. – 376 с.
109. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век [Текст] / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – Санкт-Петербург : Изд-во Русско-Христианского гуманитарного института, 2004. – 520 с.
110. Орехов, А. М. Интеллектуальная собственность: Опыт социально-философского и социально-теоретического исследования [Текст] / А. М. Орехов. – Москва : Изд-во «ЛКИ», 2007. – 222 с.
111. Орехов, А. М. Футур-собственность [Текст] / А. М. Орехов // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 5. – С. 119 – 136.
112. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс [Текст]: эссе о литературе и искусстве / Х. Ортега-и-Гассет. – Москва : Радуга, 1991. – С. 40–229.
113. Патнэм, Р. Процветающая коммьюнити, социальный капитал и общественная жизнь [Текст] / Р. Патнэм // МЭ и МО. – 1955. – № 4. – С. 33-38.
114. Петрова, Г. И. «Истина на границах»: понятие, содержание, культурно-образовательные следствия [Текст] / Г. И. Петрова // Проблема истины в философии и науке: сб. Всероссийского семинара молодых учёных им. П.В. Копнина: труды Томского государственного университета. – Т. 270. – Сер. Философская. – Томск : Изд-во Том.ун-та, 2008. – 270 с.
115. Петрова, Г. И. Коммуникативная онтология и современное образование [Текст] / Г. И. Петрова // Философия образования. – 2004. – № 2 (10). – С. 3–8.
116. Петрова, Г. И. Негосударственное образование на рынке образовательных услуг: философско-экономический анализ проблемы [Текст] / Г.И. Петрова,

- С. П. Хаткевич // «Известия» Томского политехнического института. – 2007. – № 6. – Т. 309. – С. 189 – 193.
117. Петрова, Г. И. Образование – потребляемая услуга или дарованное благо (тенденции развития философии образования в XXI веке) [Текст] / Г. И. Петрова // Вестник ТГУ. – 2004. – С. 50-55.
 118. Петрова, Г. И. Социальные коммуникации и коммуникативная онтология образования [Текст] / Г. И. Петрова // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства. – Санкт-Петербург : Политехника-сервис, 2005. – 190 с.
 119. Петрова, Г. И. Структура теории образовательно-коммуникативного действия: образование в фокусе коммуникативной онтологии [Текст] / Г. И. Петрова // Актуальные проблемы в области гуманитарных наук: от теории к практике. – Новгород : Новгород, 2005. – С. 77 – 94.
 120. Платон. Государство [Текст] : собр. соч. в 4 т. Т. 3. Кн. 4 / Платон. – Москва : Мысль, 1994. – 654 с.
 121. Платон. Государство [Текст]: собр. соч. в 4 т. Т. 3. Кн. 7 / Платон. – Москва : Мысль, 1994. – 654 с.
 122. Порус, В. Н. Обжить катастрофу. Своевременные заметки о духовной культуре России [Текст] / В. Н. Порус // Вопросы философии. – 2005. – № 11. – С. 12-17.
 123. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс. – Москва : Прогресс, 1986. – 235 с.
 124. Рейман, Л. Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении [Текст] / Л. Д. Рейман // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 37-40.
 125. Родионова, Н. В. Модели «Номоеconomicus» [Текст] / Н. В. Родионова // Человек. – 2004. – № 4. – С. 77–91.
 126. Рорти, Р. Случайность, ирония, солидарность [Текст] : пер. с англ. / Р. Рорти. – Москва : Русское феноменологическое общество, 1996. – 282 с.

127. Россман, В. Мистерия центра. Идентичность и организация социального пространства в современных традиционных обществах [Текст] / В. Россман // Вопросы философии. – 2008. – № 2. – С. 30-34.
128. Роу, А. Д. Креативное мышление [Текст] : пер. с англ. / А. Д. Роу. – Москва : НТ Пресс, 2007 – 176 с.
129. Руссо, Ж.-Ж. Рассуждение по вопросу: способно ли возрождение наук и искусств очищению нравов? [Текст] / Ж.-Ж. Руссо. – Москва : Канон–Пресс, 1998. – 478 с.
130. Рыбин, В. А. Университет XXI века: Антропологические перспективы образования и культуры [Текст] / В. А. Рыбин. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2012. – 176 с.
131. Сайкина, Г. К. Человеческая идентичность как элемент современной социальной реальности [Текст] / Г. К. Сайкина // Человек RU: Гуманитарный альманах. – Новосибирск : НГУЭУ, 2009. – С. 174–185.
132. Санто, Б. Инновация и глобальный интеллектуализм / Б. Санто // Инновации. – 2006. – № 9 (96). – С. 32–44.
133. Селиванова, О. Б. Культура информационного общества. Глобалистика. Энциклопедия [Текст] / О. Б. Селиванова; гл. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков; Центр научных и прикладных программ «Диалог». – Москва : Радуга, 2003. – 1328 с.
134. Сидоренко, В. Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии. 1984. – № 10. – С. 86–99.
135. Словарь средневековой культуры [Текст] / под ред. А. Я. Гуревича. – Москва : РОССПЕН, 2003. – 623 с.
136. Сморгунова, В. Ю. Гражданское общество и формирование гражданских добродетелей: теоретико-правовые проблемы [Текст] / В. Ю. Сморгунова. – Санкт-Петербург : Изд-во «РГПУ им. А. И. Герцена», 2004. – 394 с.
137. Соколова, И. В. Социальная информатика и социология: проблемы и перспективы взаимосвязи [Электронный ресурс] / И. В. Соколова. – Режим

доступа: <http://infoshere.narod.ru/files/monografy/socolova/>, свободный. – (11.05.2015).

138. Татур, Ю. Г. Система образования Франции [Текст] : аналитический обзор французско-российского семинара / Ю. Г. Татур. – Москва : 1994. – 288 с.
139. Тоффлер, Э. Проблема власти на пороге XXI века [Текст] / Э. Тоффлер // Свободная мысль. – 1992. – № 2. – С. 113 – 120.
140. Тоффлер, Э. Третья волна [Текст] / Э. Тоффлер // США – экономика, политика, идеология. – 1982. – № 7 – С. 11-20.
141. Тощенко, Ж. Т. Парадоксальный человек [Текст] / Ж. Т. Тощенко. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 543 с.
142. Тульчинский, Г. Л. Новый сдвиг гуманитарной парадигмы и гуманитарная экспертиза [Текст] / Г. Л. Тульчинский // Философия и будущее цивилизации: тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса. – Москва : Современные тетради. – 2005. – С. 413-414.
143. Турен, А. От обмена к коммуникации: рождение программируемого общества [Текст] / А. Турен. – Москва, 1986. – 256 с.
144. Турчевская, Б. К. Знание и информация: от тождества к различию [Текст] / Б. К. Турчевская // Актуальные проблемы современной философии. – 2006. – Вып. 4. – С. 26–29.
145. Тюпа, В. И. Архитектоника коммуникативного события [Текст] / В. И. Тюпа // Дискурс. – 1996. – № 1. – С. 30 – 39.
146. Тюпа, В. И. Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики [Текст] / В. И. Тюпа // Дискурс. – 1996. – № 1. – С.17 – 23.
147. Тюпа, В. И. Онтология коммуникации [Текст] / В. И. Тюпа // Дискурс. – 1998. - 5 (6). – С. 4–19.
148. Университет как центр культурпорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Электронный ресурс] / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич и др.; под ред. М. А.

- Гусаковского. – Москва : Изд-во «БГУ», 2004. – 279 с. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/index38.html>, свободный. – (14.08.2014).
149. Фахрутдинова, А. З. Коммуникации в образовании и управлении [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. З. Фахрутдинова, Г. И. Петрова; под ред. Г.А. Антипова. – Томск : Изд-во «НТЛ», 2002. – 288 с.
 150. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее [Текст] : пер с англ. / Р. Флорида. – Москва : Классика XXI, 2005. – 421 с.
 151. Форрат, Н. В. Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации [Текст] / Н. В. Форрат // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С.121–139.
 152. Фраппаоло, К. Управление знаниями: от Земли неведомой к Земле обетованной [Электронный ресурс] / К. Фраппаоло, В. Томе. – Режим доступа: <http://www.vest.msk.ru>, свободный. – (23.01.2015).
 153. Фуко, М. Герменевтика субъекта [Текст] : выдержки из лекций в Коллеж де Франс 1981 – 1982 гг. / М. Фуко // Социо-Логос. – 1991. – Вып. 1. – С. 28-44.
 154. Фуко, М. Интеллектуалы и власть [Текст] / М. Фуко. – Москва : Праксис, 2002. – Ч. 1. Статьи и интервью. – 381 с.
 155. Фуко, М. Интеллектуалы и власть [Текст] : избранные политические статьи, выступления и интервью / М. Фуко.; пер. с франц. Б. М. Скуратова. – Москва : Праксис, 2006. – 320 с.
 156. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы [Текст] : пер с фр. / М. Фуко. – Москва : AdMarginem, 1999. – 479 с.
 157. Фуко, М. Право на смерть и власть над жизнью. По ту сторону знания, власти и сексуальности [Текст] / М. Фуко. – Москва : Магистериум, 1996. – 447 с.
 158. Фуко, М. Рождение клиники [Текст] / М. Фуко. – Москва : Изд-во «Смысл», 1998. – 309 с.
 159. Фуко, М. Субъект и власть. Интеллектуалы и власть [Текст] : избранные политические статьи, выступления и интервью; пер. с фр. / М. Фуко. – Москва : Праксис, 2006. – 320 с.

160. Фукуяма, Ф. Конец истории? [Текст] / Ф. Фукуяма // Вопросы философии. – 1990. – № 3. – С. 134–148;
161. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании [Текст] / М. Фуллан. – Москва : Просвещение, 2006. – 272 с.
162. Фуллер, С. В чём уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства [Текст] / С. Фуллер // Вопросы образования. – 2005. – № 2. – С. 50–76.
163. Хабермас, Ю. Демократия. Разум, Нравственность. Московские лекции и интервью [Текст] / Ю. Хабермас. – Москва : Академия, 1995. – 245 с.
164. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие [Текст] / Ю. Хабермас. – Санкт-Петербург : Наука, 2006. 379 с.
165. Хабермас, Ю. Первым почуять важное. Что отличает интеллектуала [Текст] /Ю. Хабермас // Неприкосновенный запас. – 2006. – №3 (47) – С. 5-13.
166. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме [Текст] / М. Хайдеггер // Время и бытие: статьи и выступления. – Москва : Республика, 1993. – С. 192-220.
167. Халиков, М. И. Управление и менеджмент: теоретико-методологический анализ [Текст] : монография / М. И. Халиков. – Москва : ФЛИНТА, 2013. – 104 с.
168. Хаткевич, С. П. Социально-педагогические условия управления развитием негосударственного образовательного учреждения [Текст] / С. П. Хаткевич // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2000. – 19 с.
169. Хау Дж. Краудсорсинг: коллективный разум как инструмент развития бизнеса [Текст] / Дж. Хау. – Москва : Альпина Паблишер, 2012. – 288 с.
170. Ходжсон, Дж. Социально-экономические последствия прогресса знаний и нарастания сложностей [Текст] / Дж. Ходжсон // Вопросы экономики. – 2001. – № 8. – С. 22-31.
171. Черныш, М. Ф. Новая социальная группа - «информационные» работники [Текст] / М. Ф. Черныш // Социс. – 2002. – №11. – С. 44-50.
172. Чеснокова, Т. Ю. Постчеловек – потери и приобретения. От неандертальца до киборга [Текст] /Т. Ю. Чеснокова // Москва : Алгоритм. – 2008. – 368 с.

173. Шатин, Ю. В. Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения [Текст] / Ю. В. Шатин // Дискурс. – 1996. – № 1. – С. 23 – 30.
174. Шелер, М. Положение человека в Космосе [Текст] / М. Шелер / под ред. А. В Денежкина; пер. с нем. А. В Денежкина и др. – Москва : Изд-во «Гнозис», 1994. – 490 с.
175. Шиткина, И. С. Холдинги: правовое регулирование экономической зависимости. Управление в группах компаний [Текст] / И. С. Шиткина. – Москва : ВолтерсКлувер, 2008. – 552 с.
176. Шляйхер, А. РИАСС: новая стратегия оценки компетенций взрослых [Текст] / А. Шляйхер // Вопросы образования. – 2010. – № 1. – С. 90–116.
177. Шумпетер, Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия [Текст] / Й. Шумпетер. – Москва : Эксмо, 2007. – 864 с.
178. Щетинин, В. П. Образование: некоммерческая природа и коммерческие возможности [Текст] / В. П. Щетинин // Педагогика. – 1995. - № 5. – С.35.
179. Щетинин, В. П. Экономика образования [Текст]: Учебное пособие / В. П. Щетинин, Н. А. Храменков, Б.С. Рябушкин. – М.: МПУ, 1994. – 158с.
180. Экспертотократия. Управление знаниями: производство и обращение информации в эпоху ультракапитализма [Текст]. – Москва : Изд-во «Европа», 2013. – 132 с.
181. Arendt, H. Communicative Power [Text] / H. Arendt. – Oxford : Blackwell, 1986. – P. 59-74.
182. Drucker, P.-F. The new Society. The anatomy of industrial ozoler [Text] / P.-F. Drucker. – N.Y, 1962. – 176 p.
183. Lukes, S. Power: A Radical View [Text] / S. Lukes. – L.: Basingtone, 1974.
184. Nora, S. The Computerisation of Society... [Text] : A Report to the President of France / S. Nora, A. Minc. – Cambridge, 1980. – 178 p.