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

На правах рукописи

Стаховская Юлия Михайловна

УНИВЕРСИТЕТ В ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЯ: СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ УПРАВЛЕНИИ

24.00.01 – Теория и история культуры

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Научный руководитель
доктор философских наук, профессор
Петрова Галина Ивановна

Томск – 2016

Оглавление

Введение …….3

1 **Университет в обществе знания: социокультурный контекст развития управленческих стратегий.**……...….15

1.1 Историко-культурные основания идеи классического университета как теоретический базис его стратегических установок в управлении…….……15

1.2 Социокультурная роль знания-информации в трансформации классического университетского образования в «обществе знания»……..33

1.3 Современный университет как институт знания: постановка проблемы управления……..54

Выводы по разделу 1……78

2 **Основные направления изменений в стратегии управления развитием современного университета**……...82

2.1 Значение современных вызовов социокультурного и научного развития для управленческой деятельности……...82

2.2 «Культуропорождение» как специфическая характеристика современного общества и когнитивный поворот в университетском образовании……99

2.3 Когнитивный менеджмент как ответ стратегии управления развитием университета на вызовы современной культуры……121

2.3.1 Структурные основания когнитивного менеджмента ……125

2.3.2 Корпоративные культурные ориентации когнитивного менеджмента……..134

2.3.3 Организация процессов в когнитивном менеджменте ……138

Выводы по разделу 2……...152

Заключение……...154

Список литературы……..161

Введение

Актуальность темы исследования

Сегодня общество все активнее апеллирует к знанию как средству решения социальных и экономических задач, тем самым провозглашая новый этап своего развития, именуемый «обществом знания» или «когнитивным обществом». Главным фактором успешного развития экономики такого общества является человеческий капитал, что приводит к повышению внимания к университетам как основным поставщикам как знания, так и специалистов, способных использовать знания в профессиональной деятельности. Больше того, именно от университетов, как основных институтов высшего образования ожидается формирование, так называемых, работников знания – людей, потенциально способных инициировать инновации в своей области знания, – ставших ключевыми фигурами в современной экономике. Для того чтобы университет мог выполнять эту задачу, ему необходимо пересмотреть традиционные стратегии управления. Это вызывается различными факторами: выходом в мировое образовательное пространство, необходимостью повышения своей конкурентоспособности, трансформациями, осуществляющимися в его критериальных основаниях, идее и миссии. Среди всех названных обстоятельств в диссертации будет обращено внимание на то, как современные социокультурные трансформации и трансформации в научном знании, ориентация на которое всегда являла себя в качестве идеи университета, диктуют изменения в стратегии и концепциях управления.

Традиционно на университет возложена обязанность создания, воспроизводства и распространения знаний. Вместе с тем, воспроизводство как основа традирования сегодня видится формой образования не совсем адекватной времени, основным атрибутом которого является инновационность. В условиях стремительного развития и расширения доступности открытых информационных сетей трансляция готовых знаний, «упакованных» в рамки дисциплин и программ специальностей, перестает быть главной задачей университетского обучения, поскольку исходит из методологии традиционных подходов к обучению и

управлению. Инновационная направленность социального развития, лежащая в основе общества знаний делает ставку на знаниепорождющее творчество. Изменение целей образовательной деятельности, где приоритетом была передача готового знания, на формирование компетенций, обеспечивающих самостоятельную знаниепорождающую деятельность учащихся, смещает фокус управленческого внимания на развитие знания, его постоянное изменение и порождение как нового. Это внимание и становится основой стратегии управления в университете. Поэтому для системы образования в целом и, в том числе, для системы университетского образования, становится актуальным пересмотр управленческих стратегий, тактик и концепций.

Постановка проблемы. В деятельности по переосмыслению управления в университете замечено, однако, противоречие, когда теоретический вывод относительно развития знания как объекта управленческого воздействия, не согласуется с практикой управленческой деятельности. С одной стороны, исследователи современного университета, актуализируя изменения в этой области университетской жизни, отмечают повышение роли фигуры Администратора[1]. Но, с другой стороны, управленческая практика свидетельствует, что вектор управления в университете не в первую очередь направляется на развитие знания. Первостепенное внимание уделяется таким направлениям, как управление персоналом (контроль за персоналом через увеличение объёма отчетности, требование следования разработанным сверху стандартным компетенциям, обязательно долженствующим быть представленными в учебных программах и авторских курсах и пр.), управление экономико-финансовыми и коммерческими возможностями университета, управление его внешними связями с местным сообществом и с иностранными вузами и пр. Поэтому встает вопрос о необходимости найти специфические характеристики объекта управления в университете как, в первую очередь, в

[1] Б. Ридингс отмечает, что университет «все больше превращается из идеологического орудия государства в бюрократически организованную и относительно автономную потребительски ориентированную корпорацию»[1], в качестве центральной фигуры которой выступает администратор, а не преподаватель, осмысливая задачи Университета «исходя из обобщенной логики «учета», согласно которой Университет должен стремиться к совершенству во всех аспектах своей деятельности».

образовательном институте от управления в других (например, экономических) социальных институтах. Чтобы ответить на поставленный вопрос, необходимо обратиться к теоретической разработке специфики управленческих решений в современном университете и более тщательно и всесторонне осмыслить объект управленческого воздействия. Если основным фактором развития науки и общества в целом становится постоянный процесс творческого производства знания, который предполагается требованиями инновационности, то управленческий вектор должен быть направлен, прежде всего, на знание. В управлении университетом такой подход подразумевает релевантную современности разработку того, что называется образовательным знанием[2]. Одной из основных причин, вызывающих необходимость более глубокой теоретической проработки объекта управления в университете является то, что сегодня знание вообще и образовательное знание, в частности, характеризуется такими чертами, как динамичность, тиражируемость, изменчивость, коммуникативность и междисциплинарность. Эти характеристики знание приобретает, будучи помещенным в информационную сеть, образованную многочисленными медианосителями и объединяющую большое количество субъектов – носителей личностного знания, способных изменять «текст» знания в условиях гиперреальности (Ж. Бодрийяр). В таком качестве оно актуализирует и активизирует свое социокультурное значение, воздействует на социальную онтологию, устраняя её классические характеристики вечности и абсолютности и, будучи постоянно и непрерывно производимым и распространяемым в процессе межличностного взаимодействия на основе огромного количества меняющейся информации, сообщает ей признаки неустойчивости, динамичности, коммуникативности. Будучи отчужденным от своего носителя в информационном пространстве, оно вовлекается в перманентный процесс трансформации и интерпретации. Входя в образование в таких характеристиках, оно меняет в том же направлении его онтологию, что, в свою очередь, вызывает необходимость

[2] Термин «образовательное знание» понимается в данном случае отлично от М. Шелера: под образовательным мы будем понимать знание, функцией которого является «встраивание» образования и человека в культуру, т.е. знание будет рассматриваться как социокультурная категория.

дополнительных осмыслений проблем управления его развитием. Традиционное для университета понимание организации управления теряет свою опору в связи с приобретением объектом познания информационного характера, который, в силу своей постоянной изменчивости, ожидает от субъекта познания готовности постоянно пересматривать имеющееся знание, быть открытым для его обсуждения, доверять богатству собственного воображения и ассоциаций. В условиях, когда знание стало основным фактором развития социокультурной реальности, образование как социальный институт стоит перед необходимостью ставить вопросы управления развитием именно знания в том его виде, как оно приходит сюда – то есть образовательного знания в его новых характеристиках. Проблема исследования состоит в том, чтобы найти возможное соответствие между изменившимся объектом управления образованием и управленческими стратегиями, под воздействием которых он находится. Теряя твёрдую, прочную, предметно-материальную основу и приобретая информационный, процессуальный характер, объект управления, необходимо требует релевантных форм управления. В чем состоит эта необходимость, и какой стратегией управления могут быть обусловлены управленческие практики – это основной проблемный вопрос, которому посвящено диссертационное исследование.

Степень разработанности проблемы. Основные аспекты информационного общества, эволюционирующего в общество знания, были проанализированы на основании работ В. В. Артюхина, В. И. Аршинова, З. Баумана, Д. Белла, П. Бергера, Н. И. Гендиной, П. Друкера, В. Л. Иноземцева, М. Кастельса, А. Л. Лекторского, М. Маклюэна, Ф. Махлупа, Г.И. Петровой, Б. Санто, И. В. Соколова, А. И. Субетто, Э. Тоффлера, А. Турена.

Особое внимание работнику знания, имплицитно воплощающему образ выпускника университета, отвечающего требованиям современной экономики, уделяется в трудах Дж. Гэлбрейта, Т. Девенпорта, В. Л. Иноземцева, Г. Н. Константинова, Дж. Кортада, В. Е. Лепского, Ж-Ф. Лиотара, К. Нордстерема, Й. Риддерстрале, Н. А. Слядневой, А. И. Субетто, С. Р. Филонович и др.

Рассмотрению основных положений постмодернизма как рефлексии относительно реальности общества знаний в значительной мере послужили исследования таких авторов, как В. И. Аршинов, З. Бауман. У. Бек, В. А. Кутырев, М. Лайтман, Н. Б. Маньковской, Я. Свирский, Ю. Хабермас, М. А. Чешков и др. Особую роль при этом имело выявление ключевых положений постмодернистской эпистемологии, которое было осуществлено на основании работ Р. М. Алейника, В. А. Аршинова, У. Бека, Э. В. Гирусова, Г. Гутнера, И. П. Ильина, И. Т. Касавина, В. А. Кутырева, В. А. Лекторского, В. Е. Лепского, М. К. Мамардашвили, А. П. Огурцова, Г. И. Петровой, В. В. Платонова, И. Пригожина, М. Полани, А. В. Полонского, Э. Ю. Соловьева, В. С. Степина, М. Фуко, С. Фуллера, В. С. Швырева, М. Н. Эпштейна и др. Значимой для работы стала концепция культуропорождения, разрабатываемая группой авторов (М. А. Гусаковский, Л. А Ященко, С. В. Костюкевич и др.), отражающая идею невозможности абсолютизации культурных форм в постмодерном социальном пространстве, со свойственным ему нелинейностью и самоорганизацией развития.

Эволюция университета и университетского образования как социокультурных феноменов была изучена на основании трудов Й. Г. Виссема, Г.-Г. Гадамера, В. Гумбольдта, О. В. Долженко, С. Коллини, Н. С. Ладыжец, Г. Я. Миненкова, Л. Мишеда, Дж. Ньюмена, Х. Ортега-и-Гассета, А. П. Огурцова, Г. И Петровой, Н. И. Пирогова, Б. Н. Пойзнера, А. Согомонова, Ю. Хабермаса, К. Ясперса и др.

Феномен знания был объектом размышлений Аристотеля, Гераклита, Платона, Сократа, И. Канта, Р. Декарта. В качестве социального феномена знание предстает в трудах П. Бергера, Т. Лукмана. Современная онтология знания проанализирована на основании трудов Р. М. Алейника, В. И. Аршинова, Н. В. Бекетова, Г. Бехманна, И. П. Ильина, В. Л. Иноземцева, В. И. Корогодина, М. Лайтмана, Ж.-Ф.Лиотара, Н. Лумана, Н. Б. Маньковской, Я. Свирского, Дж. Сименса и др. Большое влияние оказали труды исследователей, занимающихся вопросами социальной эпистемологии и исследующих социальные аспекты производства и функционирования знания (И. Т. Касавин, С. Даунс). Особое

значение в контексте исследуемого подхода к управлению имели работы авторов, рассматривающих знание как объект управления и организационный ресурс: П. Друкера, И. Нонака, Х. Такеучи, К. Свейби, Ф. Торуна и др.

Вопросу выработки стратегии управления в современном университете в настоящий момент уделяется немалое внимание. Так, рассмотрению социокультурных аспектов деятельности современного университета посвящены труды З. Баумана, У. Бека, Д. Белла, Г. Бехманна, А. О. Грудзинского, П. Друкера, В. И. Иноземцева, М. Кастельса, А.И. Субетто и др.

В последнее время большое внимание обращено на осмысление идеи университета в современном социокультурном контексте. Авторские точки зрения относительно места и роли современного университета в обществе можно найти в трудах Р. Барнетта, З. Баумана, М. А. Гусаковского, Ж. Деррида, О.В. Долженко, В. Куренного, Ж.-Ф. Лиотара, Л. Мишеда, Г. И. Петровой, Н. П. Рагозина, Б. Ридингса, П. Скотта, Е. В. Строгецкой, Н. Н. Суртаевой, С. Фуллера, Ю. Хабермаса, Л. И. Ямпольской и др.

Особое значение в контексте исследования имели труды, посвященные вопросам управления в современном университете. Здесь среди авторов хочется выделить В. И. Аршинова, В. А. Бурова, А. О. Грудзинского, в частности, его теоретическою разработку концепции проектно-ориентированного университета, Е. Ю. Игнатьеву, рассматривающую управление знаниями в контексте управления качеством университетского образования, А. Н. Кимберг, М. Лайтман, И. В. Налетова, Г. И. Петрову, занимающуюся вопросами трансформации идеи университета и, соответственно, изменениями в управлении развитием знания, Н. П. Пищулина, В. П. Прохорова, Г. Розовски, Л. Свирского. Рассматривая университет в современном социокультурном контексте и сопряженные с этим контекстом организационные трансформации университета, указанные авторы, в большинстве своем, не затрагивают вопрос управления образовательным знанием и разработки на его основе стратегии университетского управления. А вместе с тем, современный университет должен переходить от «статичного» статуса «знающей» организации, приверженной одному пути,

основывающейся на предсказуемости и контролируемости внешней среды, к «динамичному» статусу организации «обучающейся», продиктованному инновационно-ориентированным вектором развития общества. Университет не может не быть саморазвивающейся средой, обучающейся организацией, если он хочет отвечать требованиям, предъявляемым новой социальной реальностью общества знаний. В связи с тем, что основой обучающихся организаций является менеджмент-обучение, базирующийся на управлении знаниями, необходимо обратить внимание на указанную практику управленческой деятельности.

Рассмотрению управления знанием в качестве отправной точки в разработке стратегии университетского управления посвящены, в частности, работы А. Ю. Ашкерова, Е. Ю. Игнатьевой и Г. И. Петровой. При этом, несмотря на сформировавшийся интерес к данной теме, хочется отметить недостаточное внимание к социокультурному обоснованию методологии университетского управления. Прежде всего, отсутствует корреляция управленческой методологии с онтологическим статусом современного знания.

Объект исследования – университет в современных социокультурных условиях и в контексте изменений в научном знании.

Предмет – стратегия управления университетом в контексте современных изменений социокультурного и научного развития.

Цель исследования обосновать стратегию университетского управления в соответствии с современными социокультурными тенденциями развития знания.

Задачи исследования:

1. Доказать, что стратегия и содержание управления развитием университета изменяются вместе с изменениями (под влиянием исторически меняющихся социокультурных условий) его идеи.

2. Выявить вызовы, с которыми сталкивается современный университет как институт знания, с точки зрения реализации выбранной стратегии управления.

3. Обосновать необходимость уточнения стратегии университетского управления в соответствии с современными социокультурными установками.

4. Разработать основные принципы когнитивного менеджмента как релевантной современному социокультурному контексту стратегии университетского управления.

Теоретическую и методологическую базу работы составляют положения и идеи исследователей, занимавшихся изучением специфики современного этапа развития общества, генезиса идеи университета в социокультурном контексте, «когнитивного поворота» в современном обществе и науке. Интерес представляли работы, где выявляются особенности онтологии знания в информационном пространстве общества знания и методологии управления знанием в его коммуникативном онтологическом статусе. Для диссертационной работы основное значение имели теоретические установки относительно теории коммуникаций и коммуникативного действия Ю. Хабермаса, рискового общества Э. Гидденса, «текучей» современности З. Баумана, «пространства потоков» М. Кастельса. Соответственно, исследовательский интерес привлекали авторы, которые разрабатывали те или иные аспекты теории управления, релевантной указанной специфике общества (М. Кастельс, Ф. Фукуяма, П. Друкер, И. Нонака, Х. Такеучи, К. Нордстрем, Й. Риддерстрале). В качестве теоретических методов исследования были использованы: междисциплинарный анализ и синтез методологических, философских, социологических, экономических, культурологических, педагогических работ в области университетского управления. Диссертационный текст также строился на основе обобщения, сравнения, абстрагирования, моделирования и прогнозирования.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем.

1. Доказано, что социокультурные условия общества знания (динамика и неопределённость изменений), меняя идею университета в направлении необходимости подготовки работника знания (профессионала, готового к самостоятельному конструированию знания), вызывают новую ориентацию стратегии управления университетом, когда его объектом становится сама динамика образовательного знания.

2. Выявлено, что процессы информатизации и когнитивизации общества вместе с развивающейся демократизацией, коммодификацией и коммерциализацией знания и образования, проблематизируют современное управление университетом в силу возникающего диссонанса между классической идеей университета и сложившейся социокультурной ситуацией.

3. На основании обнаруженной взаимосвязи между характером развития научного знания и стратегией управления обоснована необходимость уточнения установок управления в современном университете в направлении его динамики и ориентации на сетевой характер знания.

4. Разработана и предложена концепция когнитивного менеджмента, релевантная по сущности, содержанию, методам и принципам специфике развития знания в условиях современного социокультурного контекста и потому необходимая и возможная для реализации в управлении развитием университета.

Теоретическая и практическая значимость диссертационного исследования определяются целью, связанной с поиском адекватной стратегии управления для университета в социокультурных условиях развития современного научного знания. Решение данной задачи может внести вклад в разработку стратегии управления развитием университета.

Результаты работы могут быть востребованы исследователями в области философии образования, философии управления и теории управления, а также использованы для анализа состояния и перспектив развития современной теории и практики университетского управления.

Материалы исследования могут быть использованы при разработке моделей и программ управления, реализуемых в университете. Также они могут быть положены в основу разработки спецкурсов по теории управления для студентов и аспирантов и соответствующих учебных пособий. В частности, на основании материалов исследования был разработан модуль массового онлайн-курса «Ловцы человеков» (Coursera), посвященный рассмотрению специфики современного образования и особенностей использования цифровых информационно-коммуникационных технологий поколения в образовании.

Положения, выносимые на защиту

1. Новые социокультурные условия и условия развития знания, трансформировавшегося в информацию, меняя идею университета (от энциклопедической суммы знания – в сторону его постоянного конструирования) диктуют необходимость уточнения управленческих установок университета. Особого внимания требует объект управления, в качестве которого сегодня рассматривается образовательное знание в его новых характеристиках: динамика, неопределенность развития, непредвиденность изменений и непрогнозируемость будущих состояний. В таких характеристиках образовательное знание направлено на подготовку нового типа профессионала – работника знания.

2. Реализация стратегии университетского управления сегодня не может не учитывать такую специфику социокультурного развития, как динамичность и перформативность знания, его демократизация и коммуникативный характер развития. Трудности в университет и университетское управление вносит также приобретение современным знанием товарных и стоимостных характеристик, его коммерциализация. Названные трудности провоцируют кризисные явления в университетском образовании, в культуре высокой профессии преподавателя, в портрете студента.

3. Новое понимание образованности смещает управленческий фокус с управления людьми на управление динамичным образовательным знанием. Традиционная образовательная функция университета, реализуемая в функции знания-истины, меняет свои управленческие ориентиры при работе со знанием, «живущим» в Сети и приобретающем черты неявности, коммуникативности и контекстуальности. Фокус управления переносится на процессуальную сторону знания, на принципы диалоговой эпистемологии и принципы управления активным нелинейным *cogito*, в форме которого существует современное образовательное знание.

4. В качестве управленческой стратегии, адекватной для современного университета в сложившихся социокультурных и эпистемологических обстоятельствах рассматривается когнитивный менеджмент. Когнитивный

менеджмент представляет собой управление через организацию движения знания-информации посредством выбора сети в качестве модели организационной структуры и основы внутриуниверситетских процессов и на основании такого управленческого механизма, как корпоративная культура сотрудничества.

Степень достоверности результатов проведенного исследования определяется опорой на методолого-теоретическую базу, соответствующую сформулированной цели, задачам и теме исследования. Релевантные предмету исследования задачи реализуются методами междисциплинарного анализа и синтеза методологических, философских, социологических, экономических, культурологических, педагогических работ в области университетского управления. Особое внимание уделяется работам, раскрывающим такие феномены как общество знания, работник знания, университет и университетское образование, знание и управление знаниями.

Публикации. Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук:

1. Стаховская Ю. М. Роль когнитивного менеджмента в формировании метаспособностей при междисциплинарном подходе / Ю. М. Стаховская // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3 (4). – С. 40–46. – 0,4 п.л.

2. Стаховская Ю. М. Теоретические принципы построения системы когнитивного менеджмента / Ю. М. Стаховская // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 327. – С. 59–61. – 0,3 п.л.

3. Петрова Г. И. Когнитивный менеджмент – инновационная стратегия теорий управления в информационном обществе / Г. И. Петрова, Ю. М. Стаховская // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2010. – № 2. – С. 101–115. – 0,95 / 0,15 п.л.

4. Стаховская Ю. М. Когнитивный менеджмент как стратегия управления университетским знанием в условиях коммуникативной реальности / Ю. М. Стаховская // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2013. – № 2 (22). – С. 93–96. – 0,2 п.л.

5. Стаховская Ю. М. Формирование корпоративной культуры сотрудничества – ответ исследовательского университета на вызов сетевого информационно-коммуникативного общества / Ю. М. Стаховская // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 392. – С. 78–82. – DOI: 10.17223/15617793/392/13. – 0,45 п.л.

Апробация результатов. Ключевые положения и идеи работы были представлены в докладах на Всероссийской научной конференции «Когнитивный менеджмент – инновационная стратегия управления развитием знания в современном классическом университете», Томский государственный университет, 7-9 ноября 2012 г., Томский государственный университет; Международной междисциплинарной научно-практической Интернет-конференции «Connect-Универсум 2012»: (секция «Социальная философия»). Томский государственный университет, 29-30 мая 2012.

Материалы диссертационного исследования были использованы в разработке массового открытого онлайн-курса (МООК) «Ловцы человеков» (раздел, посвященный вопросам современного образования).

Материалы и выводы диссертации использовались в исследовании, осуществленном в рамках гранта РГНФ № 14-13-70004 «Корпоративная культура классического университета: роль в формировании профессиональной и личностной идентичности выпускника» (2015-2017 гг.).

Структура работы представлена введением, двумя главами (шестью параграфами), выводами по главам, заключением и списком литературы.

Глава 1. Университет в обществе знания: социокультурный контекст развития управленческих стратегий

1.1 Историко-культурные основания идеи классического университета как теоретический базис его стратегических[3] установок в управлении

Институция сохраняет свою способность функционировать до тех пор, пока она воплощает в жизнь присущую ей идею.

Ю. Хабермас[4]

Университет имеет длительную историю, тесно связанную с философскими тенденциями развития. Возникнув в Средние века, университет существовал до последней трети XX в. только как классический, т.е. соответствующий классическому стилю философского мышления, рожденному Логосом[5] и разделяющему мир на мир мнений и мир Истины. Истина стала предметом деятельности университетов – они возникают ради науки и во имя поисков истины. Поиск истины регулируется разумом – разум направляет рассудок к постоянному движению внутрь законов природы, обеспечивая систематическое единство их поиска. Став «главным героем», указывающим на ценность всеобщего и универсального, разум заложил саму базу для появления института, способного взять на себя функцию ориентации мысли и знания на Универсум. В этом смысле название высшего учебного заведения, объединяющего в своем составе несколько факультетов[6] – университета – говорит само за себя: лат. universitatis «совокупность», от universus «весь», «целый», «все в совокупности»,

---

[3] Термин «стратегический» используется нами для обозначения наиболее общего плана действий в отличие от тактики. Появление концепции стратегического управления было вызвано необходимостью выделения процесса осмысления и выработки стратегии развития в быстроменяющихся условиях в отдельную от текущего управления область. Именно стратегическое управление гибкое регулирование и своевременное изменение структуры организации. Стратегическое планирование в вузе – формирование целей и методов проведения организационных изменений вуза, адекватных изменениям внешней среды в течение определенного периода времени (А.О. Грудзинский Проектно-ориентированный университет. С. 64)

[4] Хабермас Ю. Идея университета // Вестник высшей школы. 1994. № 4. С. 25.

[5] В философии Логос означает противостоящий нерациональному мышлению процесс рационального (логического) проникновения мыслящего человека в смысл явлений.

[6] Такое определение университета находим в Червинский П., Надель-Червинская М. Толково-этимологический словарь иностранных слов русского языка. Тернополь, 2012. С.556

«общий». Ориентация на мир всеобщего и закономерного, обеспечивающего познание сущностей, является отличительной чертой университета на протяжении всей его истории. В.А. Рыбин отмечает, что и сам университет в качестве социального института, и присущая ему универсализирующая образовательная установка являются достоянием исключительно европейской культурной традиции, которая зародилась в полисах Древней Греции. «Именно здесь универсализация через «вмещение» в индивида всей полноты коллективного опыта впервые была превращена в главное условие воспроизводства культуры и существования общества»[7]. Такая матрица воспроизводства культур была настроена на «формирование человека не в качестве узкого профессионала, но в качестве универсала, владеющего основным составом теоретических и практических знаний и в силу этого способного к удержанию всей полноты коллективного опыта по ходу его дальнейшего наращивания»[8]. Классический университет, таким образом, предстает как реализация древнегреческой идеи (Платон) восхождения человека к «универсуму высокого знания в его всеобщем содержании, гуманизирующем человека, составляющем среду, в которой человек образуется-становится через восхождение к своей субстанциальной сущности»[9]. Иными словами, функцией возникающего в Средние века университета является образование-возведение к образцам знания. Его деятельность исходит из необходимости восхождения человека к предельным метафизическим образцам и идеалам развития, задающимся базовыми ценностями истины, разума и знания. С самого своего основания университет рассматривался как объединение людей, связанных общими интересами – община, корпорация, характерным признаком которой был культ знания. Знание как предмет и результат деятельности университета должно было быть истинным, т.е. в полной мере (по мнению греков) соответствовать реальности.

Первыми, кто осмыслил знание и его социальную функцию, были немецкие идеалисты. Видимо именно поэтому периодом формирования классического

[7] Рыбин В.А. Университет XXI века: Антропологические перспективы образования и культуры. М., 2012. С. 11
[8] Там же, С. 13
[9] Ямпольская Л.И. Концептуализация классической «идеи университета» в неклассическом варианте. Томск, 2014. С.29

университета действительно как классического считается эпоха Нового времени, эпоха расцвета немецкой классической философии. Именно в это время классическая наука, рожденная разумом, заложила основу модели классического университета, а сформировавшиеся черты «классического» мышления определили принципы университетского образования и управления. К таким чертам относятся уверенность в наличии абсолютных и неизменных оснований знания, понимание процесса познания как бесконечного надстраивания знания, восприятие каждого объекта познания как строго очерченного и не связанного с другими объектами и рассмотрение истины в качестве основы знания.

Классический тип научной рациональности, стремился создать универсальную картину мира, сводя все разнообразие действительности под некие общие основания. Как следствие, для человеческого разума декларировалась возможность достижения абсолютного знания, уверенность в успешности сознательного изменения действительности. Все это сформировало представление о развитии человечества как линейном, поступательном и прогрессивном, в котором могущество человека в преобразовании действительности постоянно усиливается. Такая рациональность стала «несущей опорой» (Швырев[10]) всего «проекта Просвещения», а научное знание, как особый тип организации знания, стало эпистемологическим обоснованием классического университета и содержанием университетского образования. В просвещенческом толковании «разум» означает ту самую «универсальность», которая заложена и в названии университета.

В университетской истории идея разума как идея универсального знания в качестве основы модели классического университета была сплетена и непосредственно соединена с идеей культуры. Идея культуры нашла свое отражение в модели университета, предложенной В.фон Гумбольдтом и реализованной в Берлинском университете Фридриха Вильгельма, основанном в 1810 году. Основу модели университетского образования составили три принципа: отрицание примитивного утилитарного взгляда на образование, когда

[10] Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры: Традиция и современность. М., 2003.

знание оценивается лишь по его практическому приложению; уход от превалирования эмпирической науки, препятствовавшему фундаментальному теоретическому познанию; утверждение господства гуманитарного образования, без которого не может быть образованной личности[11]. Берлинский университет стал прообразом современного исследовательского университета, основанного на двух фундаментальных опорах – автономии (свободе преподавания и свободе обучения) и единстве преподавания и исследования.

«Духовная деятельность человечества может развиваться только как взаимодействие — не только с тем, чтобы один дополнял то, чего не хватает другому, но и с тем, чтобы успешная деятельность одного вдохновляла других и чтобы всем стала видна та всеобщая изначальная сила, которая в отдельных личностях проявляется лишь изредка или светит отраженным светом. Поэтому внутренняя организация этих учреждений должна порождать и поддерживать взаимодействие непрерывное, самовозобновляющееся, но при этом непринужденное и не преследующее заранее заданной цели».[12] Так, когда В.ф.Гумбольдт пишет о том, что студенты должны быть включены в поиск истины, он подчеркивает специфику университетского образования, его отличие от узкоспециализированных учебных заведений. Выпускники университета в представлении В.ф. Гумбольдта близки тем, кто сегодня называется новаторами, владеющими инновационным мышлением. Совершенствование личности должно осуществляться путем соприкосновения с научным знанием, «ибо только произрастающая изнутри и проникающая в человека наука способна преобразовать также и характер, а государство, как и человечество, заинтересовано не столько в науке и речах, сколько в характере и действии»[13].

Университетское обучение, таким образом, связывает объективное знание и субъективное образование, которое одновременно определяется как духовное и нравственное образование. Знание, преподаваемое в университете, определено идеалом абсолютного, универсального знания. В университете В.ф. Гумбольдта

---

[11] Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. М., 1994. С. 52

[12] Фон Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Современные стратегии культурологических исследований. М., 2000. С. 68-83

[13] Там же, С. 72

универсальное знание есть научное, фундаментальное, не обязательно используемое в практических целях знание, соответственно, в таком университете формировался «образ знания, который был наделен аурой истинности, и который университетским педагогам надлежало бережно хранить и передавать молодым поколениям, посвящая их именно в тайны истинного и освященного властью знания».[14] Образование через науку есть, по мысли В.ф. Гумбольдта, «одновременно и воспитание нравственности человека: от самостоятельного философского мышления истины в ее всеобщности ожидается, что она определит правильное место и человеческому действию».[15]

Еще одна идея университета была сформулирована кардиналом Дж. Ньюменом в «Идее университета», вышедшей в свет в 1852 г. В его понимании университет не был инструментом бизнеса, государства даже церкви. Знание понималось как нечто самоценное – безотносительное к тому, как оно может быть применено. Идея университета Дж. Ньюмена включала три компонента: во-первых, знание само по себе как продукт интеллекта, производство знания; во-вторых, обучение, передача знания; в-третьих, воспитание или духовное воздействие. Дж. Ньюмен видел задачу университета в воспитании интеллекта через передачу высокого знания. «Мою точку зрения на университет, – отмечал Дж. Ньюмен, – можно сформулировать так: университет – это место, где обучают универсальному знанию ….Задача университета состоит в том, чтобы интеллектуальная культура стала сферой его деятельности, его задача – формирование интеллекта...».[16] Цель университета «носит универсальный, а не моральный характер, и сводится к расширению, а не преумножению знания. Если бы его целью было научное или философское открытие, то я не понимаю, почему в университете должны быть студенты, если религиозное наставничество, я не понимаю, как Университет может быть местом литературы и науки».[17]

---

[14] Согомонов А. Меняющаяся прагматика знания и университетская идентичность в эпоху «высокой» современности // Отечественные записки. 2002. № 2 (3)

[15] Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта // Логос. 2002. № 5-6 (35). С. 65-78

[16] Ньюман Дж. Г. Идея университета. Минск, 2006. 208 с.

[17] Сапрыкин Д.Л. Концепция образования и науки в «Идее университета» Дж. Г. Ньюмана// История науки в философском контексте. Посвящается памяти Владимира Ивановича Кузнецова (1915-2005). СПб, 2007. С. 242

Таким образом, согласно Дж. Ньюману, университет – это место преподавания универсального знания. Знания в области различных наук должны формировать целостный и реальный взгляд на вещи, дополняя друг друга. Хорошо образованный человек демонстрирует многосторонность и всеохватность интеллекта. Величайшим пороком образования Дж. Ньюман считал приверженность исключительно своей специальной области знаний, ее принципам и методам. Это, по его мнению, ведет к забвению целостной истины, достигаемой только совокупностью наук в их взаимосвязи. Предотвратить такой итог может приобщение к универсальному знанию[18]. Целью свободного образования, по мнению Дж. Ньюмана, является обретение знаний, а не усвоение набора технологий. Такое образование он называл свободным – образованием, которое не просто дает частные утилитарные знания, но приводит к общему пониманию и переживанию единства знания. Так же, как и В. ф. Гумбольдт, Дж. Ньюман преследует идею целостного знания, изучаемого «ради себя самого». По Дж. Ньюману, тот, кто нуждается в знании, должен искать его, потому что оно истинно, а не потому что полезно. При этом Дж. Ньюман считает, что «универсальное образование» не должно сводиться к пассивному восприятию большого разнообразия видений по различным предметам, а культура интеллекта не может идентифицироваться с простым приобретением знаний. Знание рассматривается как условие образования, а не его завершение. Результатом образования должен быть определенный тип личности, характеризующийся точностью мышления и бесстрастием ума.

Были в истории университета точки зрения, оспаривавшие необходимость интеграции университетского образования и науки. Так, Х. Ортега-и-Гассет поставил вопрос об отделении науки и культуры, образования и профессии. В частности, Х. Ортега-и-Гассет упрекает немецкий университет в неразрывной связи исследования и обучения. Для него подлинные цели университета состоят в трансляции культуры и профессиональной подготовке, и только на третьем месте, дополнительно, — в научном исследовании и воспитании новых поколений

[18] Сапрыкин Д.Л. Указ. соч. С. 251

ученых. Гумбольдтовской идее университета он вменял в вину «уродование университета», возлагая ответственность за его бескультурье, его упадок: университет не исполняет своего долга, поскольку занялся исследованиями, и притом в качестве основной деятельности.

В свою очередь, созвучным идее университета В.ф. Гумбольдта видится понимание университета К. Ясперсом, для которого университет есть сообщество ученых и студентов, занятых совместным поиском истины. «Университет – это место, где благодаря условиям, создаваемым государством и обществом, культивируется самосознание эпохи. Люди приходят сюда с одной-единственной целью – с целью поиска истины... Но так как истина открывается в результате систематического поиска, то и исследования являются первейшей задачей университета... Поскольку масштаб истины намного превосходит масштабы науки, то и ученый обязан рассматривать этот поиск в общечеловеческом масштабе, а не только как специалист... Вторая задача университета связана с обучением, так как знание истины нужно передавать... восприятие истины предполагает интеллектуальную зрелость личности. Отсюда следует, что и обучение, и исследование нацелены на нечто большее, чем просто передача готовых фактов и умений. Их цель – формирование человека в целом... Задача университета тройственна – исследование, передача знаний (образование) и культура...».[19] Эти задачи рассматриваются в качестве классического основания университетского образования – образования, «которое базировалось на самых передовых достижениях современного фундаментального естествознания, математики и широкой гуманитарной образованности».[20]

Этот далеко не полный обзор взглядов на понимание университета и его миссии в обществе позволяет, тем не менее, проследить то общее, на основании чего мы можем рассматривать университет как особый социальный институт. Специфику университету дают знание и истина, служение которым обусловило характер и содержание той идеологии, которая стала в университетской истории

---

[19] Ясперс К. Идея университета. Минск, 2006. 159 с.

[20] Ляхович Е.С., Ревушкин А.С. Очерк становления первого Сибирского университета – центра науки, образования, культуры. Томск, 1993. 98 с.

называться «Идеей университета», идеологии, определившей университет как классический. В качестве критериальных характеристик классического университета можно назвать автономию, элитарность, ориентацию на абсолютные ценности, гуманизацию образования; культ педагога и монологические формы обучения.[21] Универсальность знания и гуманитарная направленность, взятые за предмет деятельности классического университета, позволяют дать ему следующее определение. Классический университет – это университет, в котором представлено большое количество специальностей и направлений, причем обязательно с присутствием гуманитарных или социогуманитарных специальностей, потому что, если их нет в каком-то университете, то, несмотря на то, что он называется университетом, как правило, даже не подразумевается, что он имеет отношение к классическому университету. Идея классического университета определила действующее институциональное устройство университетов и присущую им модель управления.

Прежде всего, стоит определить, что именно мы будем понимать под управлением. Существует множество позиций, отражающих разнообразие отношений к управлению. Так, в философии управление рассматривается как элемент, функция организованных систем различной природы, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализации программы, цели деятельности.[22] Системы любой природы подвержены изменениям, они развиваются в рамках собственной логики, в рамках присущих им объективных закономерностей. В каждой системе элементы не просто присутствуют, но и так или иначе взаимодействуют, координируются друг другом. Поэтому управление также рассматривается как «свойство системы, направленное на обеспечение качественной определенности этой системы посредством координации как элементов данной системы между собой, так и системы в целом с внешней средой».[23]

---

[21] Петрова Г.И. Классический университет в неклассическое время. Томск, 2010. С. 33-42
[22] Философский словарь. М., 2001. С. 590
[23] Халиков М. Управление и менеджмент: теоретико-методологический анализ. М., 2013. 104 с.

Управление может быть определено не только как элемент, свойство или функция, но и как искусство. Так, Ф.Тейлор, автор концепции научного менеджмента, определяет управление как «искусство знать точно, что предстоит сделать и как сделать это самым лучшим и дешевым способом»[24]. В целом, управление имеет место там, где осуществляется общая деятельность людей по достижению определенных результатов, как вид человеческой практики оно существует с тех пор, как возникла необходимость в совместной деятельности людей. В самом широком смысле в этом контексте оно может быть определено как действия группы людей, соединяющих свои усилия для достижения общих целей.[25] Так, П. Друкер[26], один из самых влиятельных теоретиков менеджмента XX века, описывает управление как особый вид деятельности, превращающий неорганизованную толпу в эффективную целенаправленную и производительную группу.

Сущность управления, по мнению Л.А. Мирошниченко, «выявляется через понимание его назначения, которое заключается в поддержании стабильности управляемого объекта, его упорядоченности, обеспечении его функциональности и развития». Управлять – значит «руководить, направлять деятельность, действия кого-чего-нибудь; направлять ход, движение кого-чего-нибудь»[27]. Соответственно, управление может определяться как процесс организации такого целенаправленного воздействия на некоторую часть среды, называемую объектом управления, в результате которого удовлетворяются потребности субъекта, взаимодействующего с этим объектом и имеющего определенное целеполагание. Управление может рассматриваться и как само целенаправленное воздействие на объект, в результате которого происходит определенное изменение направления, скорости, интенсивности, а также иных характеристик или параметров его

---

[24] Симонов П.Ф. Научный метод организации промышленности и труда. М., 1925. 219 с.
[25] Диев В.С. Управление. Философия. Общество. [Электронный ресурс] // Вопросы философии, №8, 2010 С.35-41 URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=197 (дата обращения 14 июля 2014 г.)
[26] Друкер П. Практика менеджмента. М., 2009. 400 с.
[27] Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1989. С. 834

движения или состояния[28]. И в том и в другом случае управление есть деятельность по отношению к определенному объекту.

Таким образом, традиционно рассмотрение управления как деятельности предполагает наличие субъектно-объектных отношений, при этом управление понимается через процессы воздействия. Например, в экономико-социологический словаре управление определяется как процесс систематического, сознательного, целенаправленного воздействия людей на общественную систему в целом или ее отдельные звенья на основе познания и использования присущих обществу объективных закономерностей и прогрессивных тенденций в интересах обеспечения его эффективного функционирования и развития. [29]

В качестве закономерностей и тенденций, которые могли лежать в основании формировании классической стратегии университетского управления, можно рассмотреть его социокультурные основания, заложенные его идеей. Рассмотрим, как основания классического университета определили особенности присущего ему управления. Как мы уже говорили, в том, как университет реализует свою миссию, нашли отражение принципы классической науки. В качестве социокультурных оснований университета и его деятельности, предположительно оказавших влияние на парадигму управления, выработанную классическим университетом, можно рассматривать:

1. основанность университета на принципах классической рациональности, для которой свойственны жесткая логика, однолинейные связи, ориентированные на открытие объективных законов природы и общества;

2. дисциплинарность как ориентация на аналитические основания классической научной парадигмы;

3. ориентация на авторитет абсолютной и объективной истины;

---

[28] Шиткина И.С. Холдинги: правовое регулирование экономической зависимости. Управление в группах компаний. М., 2008. С.299

[29] Экономико-социологический словарь. Минск, 2013. С 552

4. самостоятельное определение того, что считать знанием, с последующим предоставлением (навязыванием) его обществу (элитарность университетского образования);

5. фундаментальность знания – высокая теоретичность, игнорирование прикладных характеристик и возможностей;

6. рассмотрение знания как ценности (образование как восхождение к идеалу, к единому, извне заданному образу), а не как инструмента или ресурса (прагматизм изначально рассматривался как главная опасность для классического университета – «Знание не для пользы, а для понимания» (Аристотель));

7. ориентация на познание, представляющее собой воспроизведение реальности;

8. рассмотрение знания как атемпоральной категории, а, следовательно, понимание образования как воспроизводства устоявшегося знания и принятых культурных образцов;

9. понимание субъекта познания как познающего мир со стороны, будучи дистанцированным от него, освобождающим пространство между собой и объектом познания от возможных источников искажения познания;

10. ориентация на формирование четкой профессиональной идентичности в силу присущей науке дисциплинарности.

Каким образом эти основания университета определяют особенности присущего ему (университету) управления[30]? Классическая наука, основанная на принципах классической рациональности и имеющая жесткую организацию, словно совершенное здание, в котором «элементы прочно прилажены, никаких шероховатостей быть не может»,[31] возвела по образу и подобию своему модель организационного устройства, в котором каждому структурному элементу отводится свое конкретное место. Отдельные науки как частные взгляды, будучи абстракциями, с помощью которых разум анализирует выбранный объект и

---

[30] Говоря об университетском управлении, мы различаем административную деятельность университета в интересах государственной бюрократии и собственно управленческую деятельность, направленную на преподавателей, исследователей, студентов и аспирантов, содержание кампуса, работу с работодателями и выпускниками.

[31] Ямпольская Л.И. Указ. соч. С. 65

«занимает» определенную часть пространства знания, сформировали дисциплинарный образ знания. Дисциплинарный образ знания обусловил дисциплинарную структуру университетского образования с момента возникновения первых университетов, обозначившись в лекционных формах преподавания, предметности, факультетской и кафедральной структурах. Основу многокомпонентной модели университета составляет типичная для вузов структура: ректорат, факультеты, кафедры.

Университетская модель перенимает высокий авторитет науки, логику, единство, абсолютность высокой истины. Координация ресурсов и внутренней среды классического университета исходит из принципиальной возможности существования единственно правильного знания, а значит единственно правильного решения. Такие решения могут быть представлены, например, в учебниках, по которым можно научиться их принимать. Хранителями истины являются профессора и преподаватели университета, они открывают доступ к знаниям, транслируя их в линейных коммуникациях и получая обратную связь, осуществляя контроль при условии воспроизведения транслируемого.

Классическая рациональность и классическая наука, определившие модель управления в классическом университете, рассматривают познающего как лишенного множества склонностей, предпочтений и предрассудков, чистое мыслящее «я». Такое «я» возможно лишь при отстранении от себя всего индивидуального. Все, что может делать такой субъект, должно быть универсальным, не обусловленным никакими случайными обстоятельствами. Конституирующий себя таким способом субъект оказывается, по существу, вечным, поскольку он изъят из истории, и ни одно его суждение не обусловлено исторической случайностью. Все, что делает такой субъект, носит вневременной характер.[32] В качестве субъектов индивиды тождественны друг другу в той мере, в какой каждый есть субъект, т.е. эмпирически «субъектов» может быть сколь угодно, но по сути «субъект» один, он свободен от привнесения в познавательный процесс интересов, с «очищенным» от всего привходящего познающим разумом.

[32] Методология науки: статус и программы. М., 2005. С. 11

Понимание субъекта как тождественного себе, способного однозначно познавать и эффективно использовать внеположенные ему пассивные объекты формирует культ эффективности классического управления, основанный на рациональном действии, наилучшим образом соединяющем свои цели и средства, на вере в возможность выработки безупречно рациональных и общепонятных методов и способов достижения благ. С точки зрения образования, это означает веру в выработку способов формирования «идеальных» профессионалов, «вооруженных» необходимым для успешной деятельности набором знаний.

Выбор принципов организации классической науки в качестве основы для организационно-управленческой структуры университета в истории культуры выразился в формировании, так называемой, функциональной организационной структуры университета, основу которой составляет иерархическая департаментализация. Ведущим признаком такой структуры является деление организации на отдельные элементы, каждый из которых имеет свою четко определенную, конкретную задачу и обязанности. Эта структура имеет развитую иерархию управления, наличие большого числа фиксированных правил и процедур, группировку функционала по выполняемым задачам. В результате в университете формируются такие подсистемы, как учебная, представленная факультетами и кафедрами, научная (исследовательские институты) и вспомогательная, образованная отделами, обслуживающими учебный и научный процесс. При этом факультеты в университете способны выполнять свои функции независимо друг от друга. Дисциплины предлагаются и преподаются через традиционные подразделения – кафедры, каждая кафедра несет ответственность за предмет, цикл дисциплин или специальность. Соответственно люди и ресурсы группируются вокруг учебных дисциплин, формируется дисциплинарная департаментализация. Дисциплинарная департаментализация приводит к глубокой специализации деятельности, следствием чего становятся межфакультетские и межкафедральные организационные барьеры. В функциональных организационных структурах со свойственной им иерархической департаментализацией и специализацией деятельности затруднены

горизонтальные коммуникации между организационными единицами на одном уровне. Преимущество отдается вертикальным коммуникациям и контролю, поэтому традиционный университет называют еще вертикальным университетом с бюрократической организацией.

Кроме уже упомянутых структур в разделении труда, которое в качестве основы имеет функциональную специализацию и четкую иерархическую систему распределения полномочий и власти, можно также назвать систему правил, норм и процедур работы и поведения работников, четкую систему карьеры и пр. Можно проследить корреляцию указанных принципов бюрократической организации с семью принципами управления университетом, сформулированными Генри Розовски[33] *(Henry Rosovsky)* в его книге *The University: An Owner's Manual*[34]:

- не на всем демократизация сказывается благотворно;

- есть существенные различия между правами гражданина в государстве и правами, приобретающимися при вступлении в добровольную организацию;

- в университете решающее слово остается за теми, кто обладает наибольшим знанием;

- улучшение качества принимаемых в университете решений происходит благодаря осознанному предотвращению конфликта интересов;

- управление университетом должно улучшать способность ученых к преподаванию и исследованию;

- для эффективного функционирования иерархической системы управления необходим четкий механизм подотчетности[35].

Представление о познании как восхождении к идеальному субъекту через усвоение воспроизводимого вневременного знания и, как следствие, формирование четкой профессиональной идентичности, закрепляет за определенными структурными подразделениями право подготовки специалистов,

---

[33] В некоторых вариантах перевода Анри Росовски. Американский экономист и университетский администратор. В период с 1973-го по 1984-й и с 1990-го по 1991-й занимал пост декана факультета наук и искусств Гарвардского Университета.

[34] Rosovsky H. The University: An Owner's Manual. New York, 1990. 309 p.

[35] Розовски Г. Университет. Руководство для владельца. М., 2015. С. 255

вооруженных интеллектуальным инструментарием, позволяющим ему «возделывать» конкретный сектор профессионального трудового поля. Основными достоинствами формируемой при таком подходе структуры, безусловно, являются легкость координации в функциональных областях и эффективное решение стандартных задач – повторяющихся, находящихся в сфере компетенции каждого отдельно взятого функционального подразделения. Университет Гумбольдта, таким образом, «воплощает унифицированную систему производства кадров, которая выражает особый результат длительного процесса укрупнения и монополизации машинерии социального производства».[36] Вместе с тем, стоит отметить, что поскольку университет Гумбольдта призван осуществлять фундаментальную подготовку не узко профессионального специалиста, способного квалифицированно выполнять логические, однонаправленно выверенные, алгоритимические действия, но человека эрудированного в различных сферах естественных и гуманитарных наук[37], то здесь существовала ориентация на монодисциплинарный подход, университетский универсум понимался как совокупность научных дисциплин, входящих в образование и интегрировавшихся с ним.

В целом, основываясь на принципах организации классической науки и познания, университет характеризуется через термины устойчивости, однородности, системной неизменчивости, нединамичности и, если говорить в современных терминах, – некоммуникативности. Поэтому управление здесь не является коммуникативным, и в этой некоммуникативности оно отражает дух стабильности классического времени. В свою очередь, неизменчивость и стабильность указывают на один из главных недостатков такой структуры университета – замедленную реакцию на перемены в окружающей среде, – вызванную, прежде всего перегруженностью вертикальных связей. Именно поэтому синонимами «бюрократического», как присущего и традиционному университетскому управлению, становятся «неразвивающийся» и «негибкий».

---

[36] Экспертократия. Управление знаниями: производство и обращение информации в эпоху ультракапитализма. М., 2013. С. 30

[37] Ямпольская Л.И. Указ. соч. С. 165

Теория управления, традиционно составляющая основу управления объектами и процессами в университете, реализовывалась в создании подсистем, которые работают по заданной центром логике, т.е. логике администрирования. Такой иерархической организации свойственны прямая зависимость ответственности от положения в иерархии и выполнение работы в соответствии с принятыми формальными процедурами. Именно этот подход, проявляясь в ярко выраженном логоцентризме, обеспечивал возможность контроля и максимальную предсказуемость и непротиворечивость образовательных результатов.

Еще одним элементом управления, о котором стоит сказать, является корпоративная культура университета, которая имеет непосредственную связь с классической культурой. Стабильность развития традиционных обществ способствовала тому, рациональное знание обрело высокий этический статус, а гуманитарная идея формирования совершенного человека, человека-интеллектуала воплотила предназначение университета, его Идею возведения человека к вечным идеалам. Гуманитарное предназначение университета было стержнем этой Идеи. Соприкосновение с наукой и научным знанием было условием совершенствования личности, «ибо только произрастающая изнутри и проникающая в человека наука способна преобразовать также и характер, а государство, как и человечество, заинтересовано не столько в науке и речах, сколько в характере и действии»[38]. Ценность образования самого по себе, «чистого образования», не предполагающего непосредственного товарного выражения поддерживалась особой нравственной и эстетической атмосферой, элитарностью и аристократизмом. Культура служения с целью сохранения и порождения культуры сформировала особую культуру университета, в рамках которой он возник и развивался – высокую профессиональную культуру профессора. В такой культуре знание рассматривалось как благо, как самоцель познания.

Таким образом, взятая за основу модель восхождения к истине, продиктованная классической наукой, ставит во главу угла организацию

[38] Фон Гумбольдт В. Указ. соч. С.72

учреждения, осуществляющего научно-образовательную деятельность, внутренняя атмосфера которой формируется особым типом культуры. Только организация с определенной структурой и установленной системой коммуникаций может обеспечить формирования субъектов профессионального сообщества по заданным моделям. Все это приводит к тому, что управление в университете рассматривается, прежде всего, как управление учреждением, управление организацией под названием университет. Управление в организации, как правило, рассматривается как процесс осуществления взаимосвязанных действий по координации, формированию и изменению ресурсов и внутренней среды организации для достижения социально значимых целей. К внутренней среде организации относятся: структура, организационная культура и внутриорганизационные процессы координации, коммуникации, принятия решений.[39] Соответственно управлением в университете можно считать деятельность по координации структуры, организационной культуры и внутриуниверситетских процессов коммуникации и принятия решений, способствующие достижению целей университета, т.е. реализации его миссии, в обществе. Такое определение управления мы будем использовать в качестве рабочего для данного исследования.

Вместе с тем, в последнее время высказывается все больше мнений о том, что «заводская» модель организации и управления образовательными институтами, процессами, образовательными субъектами, образовательной политикой в целом «перерастает» себя. Несмотря на то, что следует признать за бюрократией прочно закрепившуюся позицию в университетской структуре, тем не менее, эта модель управления, скорее, характерная черта времени, когда «понятие нестабильности было, в некоем смысле, идеологически запрещено» (И. Пригожин). В радикально трансформирующихся культурных условиях современности университет должен будет приобрести определенную управленческую гибкость за счет менеджмента, призванного искать ответы на новые вызовы. Классика играет и должна сохранить своё регулятивное значение,

[39] Экономико-социологический словарь. Минск, 2013. С.552

однако необходима методология управления[40], берущая за основу регулятивное значение классики, ориентирующей на объективное познание, с поправкой на современные социокультурные реалии и тенденции. Основания подобных мнений с точки зрения места и роли университета в современном обществе, а также его эпистемологических оснований мы рассмотрим в последующих разделах исследования.

[40] Методология управления, менеджмента – это логическая схема управленческой деятельности, предполагающая взаимосвязанное понимание целей, ориентиров, а также средств и способов их достижения.

1.2 Социокультурная роль знания-информации в трансформации классического университетского образования в «обществе знания»

Социально-экономические изменения, начавшиеся во второй половине XX века, ознаменовали собой формирование нового типа общества, отличающегося сменой производственных приоритетов и пересмотром ценности используемых ресурсов. Новый этап развития общества, названный постиндустриальным, в своих основных характеристиках рассматривается многими авторами. Среди них Д. Белл (теория технологического развития), Э. Тоффлер (общество «третьей волны»), Д. Масуда (теория постиндустриального общества), Дж. Гэлбрейт (новое индустриальное общество) и т.д. Но все они, так или иначе, говорят о трансформации знания в информацию и акцентируют новую, на только гносеологическую, но и его социокультурную роль на современном этапе развития. Наступившая эпоха принципиально отличается от двух предыдущих (доиндутриальной и индустриальной): сегодня ключевым производственным ресурсом становится информация и знания в связи с тем, что предпочтение отдается наукоемким, а не трудоемким или капиталоемким, технологиям.

Обширный блок концепций, повлиявший на современные представления о типе общества, связан с понятием «информационное общество», ставшим модификацией концепции общества постиндустриального. Так, постиндустриальную стадию развития цивилизации традиционно разделяют на два периода: период информационного общества и период общества знаний. Период информационного общества рассматривается как первичный, характеризующийся накоплением информации, разработкой и резким ростом телекоммуникаций и программных средств для поиска, передачи и обработки информации. Понятие «информационное общество» для обозначения этапа постиндустриального общества появилось по причине начала преимущественного использования принципиально новой, «интеллектуальной технологии» (Д. Белл[41]), рассматривая ее как основу новой общественной организации и

[41] Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М., 1999. С. CXXI

социальных перемен. В основе таких перемен, затронувших самые различные стороны человеческой жизни, лежит процесс информатизации общества. Выражается он в системном овладении информацией как ресурсом управления и развития деятельности человека с помощью средств информатики, итогом чего становится формирование информационного общества. Свойством информационного общества, выражаясь словами Э. Тоффлера, становится «хорошо разработанная инфосфера – коммуникационные каналы, посредством которых индивидуальные и массовые сообщения могут распределяться столь же эффективно, как товары и сырье. Эта инфосфера переплелась с техно- и социосферами, которые она обслуживает, помогая интегрировать экономическое производство с поведением отдельных людей».[42] Сформировавшаяся инфосфера создает и распределяет информацию, обеспечивающую эффективную работу всей системы, провозглашая «децентрацию коммуникативных связей, социальной структуры, науки и экономики»[43] основным принципом существования общества.

Одной из неотъемлемых составляющих процесса информатизации общества является компьютеризация – развитие технологий обработки и представления информации. Так, М Кастельс говорит об информационно-технологической парадигме как основе информационного общества, выделяя следующие ее характеристики: использование информации в качестве сырья – технологии воздействуют на информацию, а не наоборот; всеохватность эффектов новых технологий, обеспечиваемая интегрированностью информации во все виды человеческой деятельности; сетевая логика любой системы или совокупности отношений, использующей новые информационные технологии; гибкость процессов, организаций и институтов – они могут быть модифицированы или даже полностью изменены за счет перегруппировки их компонентов; растущая конвергенция конкретных технологий в высокоинтегрированной системе.[44]

Несмотря на то, что информация зачастую рассматривается как основной экономический ресурс в современном обществе, В.Л. Иноземцев утверждает, что

---

[42]Тоффлер Э. Третья волна. М., 1999. С. 77
[43] Тоффлер Э. Адаптивная корпорация // Новая индустриальная волна на Западе. М., 1999. С.11
[44] Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. М., 2000. С. 59

информация не может быть признана фактором, схожим по своим свойствам с землей и капиталом, игравшими главную роль в доиндустриальной и индустриальной эпохах. «Земля и капитал противостоят труду, т.е. деятельности, как объективные факторы. Вступая в процесс производства, они взаимодействуют с деятельностью, а по окончании его сохраняют свою вещную, объективированную форму. Напротив, информация не может быть применена, не будучи осознана. Таким образом, чтобы вступить в процесс производства, она должна утратить свою объективированную форму и принять форму субъективную, превратиться из информации в знания»[45]. Таким образом, ключевой составляющей процесса информатизации является интеллектуализация общества, так как медиатизация и компьютеризация сами по себе не имеют экономического смысла. Интеллектиуализация как повышение роли знаний и инноваций затрагивает все сферы жизни общества и вызывает в них глубокие качественные изменения. Б. Санто пишет: «интеллектуализация подобна «микроскопически тонкой пленке, распыленной по поверхности глобуса», но именно благодаря ей «мир идет к единству мирового сообщества, а сегодняшнее передовое инновационное общество – к обществу гносеологическому, основанному на знаниях, к глобальному обществу интеллектуализма повышенного уровня».[46] Таким образом, сегодня именно знание, полученное благодаря беспрепятственному доступу к информации и умению работать с ней, становится условием благополучия человека и государства.

В связи с этим, современный, постиндустриальный социум часто обозначается как *«knowledge-based society»* или *«knowledge society»*, иными словами, как общество, основанное на знаниях или общество знания. В таком обществе знание и способы его распределения становятся социокультурной категорией. Когнитивные системы конструируют социальную реальность, поэтому общество знаний также рассматривается как когнитивное общество. Такое общество можно определить как общество, которое направляет на сбор,

---

[45]Иноземцев В.Л.Постиндустриальное хозяйство и «постиндустриальное» общество (К проблеме социальных тенденций XXI века) // Общественные науки и современность. 2001. №3. С. 147

[46] Санто Б.Инновация и глобальный интеллектуализм // Инновации. 2006. № 9 (96). С. 33

хранение и синтез знаний значительные усилия.[47] Д. Белл выделяет две основные причины, почему постиндустриальное общество может называться обществом знаний: во-первых, источником инноваций в таком обществе становятся исследования и разработки; во-вторых, прогресс общества все более однозначно определяется успехами в области знания.[48]

Рассуждая над идеей «общества знаний», П. Друкер говорил, что в таком типе общества значение будет иметь не знание, а знания, «потому что знание «общества знаний» будет фундаментальным образом отличаться от того, что считалось знанием в более ранних обществах, — и фактически от того, что и сейчас считает знанием широкая публика».[49] «В «обществе знаний» знание по большей части существует только в своих приложениях».[50] А это значит, что можно говорить уже не об одном знании, а о множестве знаний, то есть об их коммуникативной природе, об их существовании только в коммуникации и через неё.

Вместе с тем, согласно концепции информационализма[51] М. Кастельса, одним из определяющих факторов развития информационного общества «является воздействие знания на само знание как главный источник производительности»[52]. Таким образом, в настоящее время не знание и информация как таковые являются определяющим фактором развития, а конкретная специфика их взаимодействия. Характеризуя эту специфику, М. Кастельс вводит понятие «Сеть». Он отмечает, что действительной новизной в современную эпоху обладают новые сети информационных технологий, придающие качество нелинейности и цикличности взаимодействиям знаний и информации.[53] Так информационная коммуникативность стала основным

---

[47] Артюхин В.В. Информационное общество и общество знаний – реальность, формации или концепции? // Прикладная информатика. 2007. №6(12). С. 112

[48] Белл Д. Указ. соч. С. 288

[49] Друкер П. Эра социальной трансформации. [Электронный ресурс]. URL: http://www.archipelag.ru/geoeconomics/osnovi/leader/transformation/ (дата обращения 11.12.2007)

[50] Там же

[51] Информационализмом М. Кастельс называл способ развития человеческой цивилизации, основным источником которого является генерирование знаний, обработка информации и символической коммуникации.

[52] Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. М., 2000. С. 39

[53] Аршинов В.И. Время синергетики. [Электронный ресурс] URL: http://spkurdyumov.ru/philosophy/vremya-sinergetiki/ (дата обращения: 11.10.2007)

атрибутом современной социальной реальности – увеличивающаяся информация не дает обществу упорядочить себя в каком-то одном состоянии, остановиться в условиях перманентного движения.

Коммуникативность порождает динамизм и нестабильность социальных процессов, актуализируя принцип инновационности в качестве главного атрибута времени и инновацию как ведущий механизм социокультурного развития. В индустриальных и традиционных обществах роль механизма социального развития всегда выполняла традиция, назначение которой состояло в обеспечении социального наследования и стабильности. Культурные формы традировались, и в этом «традировании сохранялись исторические закономерности, нравственные нормы, эстетические каноны и т.д.»[54], что позволяло обществу сохранять устойчивость. Но в качестве механизма социального развития в ситуации информационного общества выступили именно инновации, заменяя традиции, свидетельствуя о постоянном развитии, становлении и движении. Они не приходят в культуру «извне», они образуются внутри самой культурной жизни благодаря работе коммуникативного внутреннего организма. Потребность в инновациях, по-видимому, определяется, в первую очередь, запросами человека, которые в настоящее время имеют тенденцию к особому возрастанию. Поэтому, в самом общем смысле, инновации могут определяться как новые знания, воплощенные человеком в ту или иную форму для удовлетворения своих возрастающих потребностей.

П. Друкер[55] отмечал, что основным видом активности в современной экономике становится не столько размещение капитала и приложение к нему живого труда, сколько инновации. Инновационность, инновационная деятельность, становятся характерным атрибутом нового времени, а инновационная культура – необходимым компонентом в структуре общей культуры личности; в основе такой культуры лежит готовность личности к самоизменениям, самосовершенствованию.

---

[54] Петрова Г.И., Стаховская Ю.М. Когнитивный менеджмент – инновационная стратегия теорий управления в информационном обществе // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2010. №2. С. 106

[55] Друкер П. Бизнес и инновации. М., 2007. 432 с.

Само понятие инновации, не имеющее в действительности однозначного толкования, но так широко использующееся в последнее время, непосредственно связано с коммуникативностью и информационностью современной социальности и культуры. Классическим является определение инновации, данное П. Друкером[56]: «инновация – особый инструмент предпринимателей, средство, с помощью которого они используют изменения как шанс осуществить новый вид бизнеса или услуг». Информационная насыщенность и доступность снизила ценность информации. Конкурентное преимущество стали иметь те организации, которые не только обладают информацией, но и на ее основе способны совершать инновацию – воплощать знания в новых продуктах и слугах. Так, согласно М. Кастельсу, «нынешнюю технологическую революцию характеризует не центральная роль знаний и информации, но применение таких знаний и информации к генерированию знаний и устройствам, обрабатывающим информацию и осуществляющим коммуникацию, в кумулятивной петле обратной связи между инновацией и направлениями использования инноваций».[57]

Итак, инновация, став неотъемлемой чертой «общества знания», принципиальным образом изменила характер социальной динамики. «Общество перестало держаться какой-либо устойчивой центральной структурой, оно держится постоянно меняющейся информационной взаимосвязанностью, коммуникативностью всех структур, «базируется» на неустойчивости и текучести информации. Оно оказывается тем более устойчивым, чем более «неустойчивой» и обновляющейся является его «база» – информация»[58]. При этом меняется роль знания в том плане, что оно теперь используется для производства знания на основе огромного количества меняющейся информации, в то время как в индустриальную эпоху знание применялось, прежде всего, к процессам организованной трудовой деятельности.

М. Маклюэн указывает, что «энергия и производство тяготеют ныне к смешению с информацией и обучением», а «маркетинг и потребление тяготеют к

---

[56] Друкер П. Указ. соч. С.39.
[57] Кастельс М. Указ. соч. С.35
[58] Петрова Г.И., Стаховская Ю.М. Указ. соч. С. 107

слиянию с обучением, просвещением и поглощением информации»[59]. В целом, когнитивный характер и усиливающаяся роль знаний и, следовательно, образования как важнейшей ценности становятся основными характеристиками общества, основанного на знаниях. При этом, основной фактор современного производства, в отличие от прежних социальных форм, оказывается неотделимым от его субъекта. Знание конструирует человека, становится его ведущей характеристикой. Как следствие растут инвестиции в человека: расходы на обучение и образование, повышение квалификации и переквалификации работников.

В связи с этим обозначается важная черта постиндустриального общества (непосредственно касающаяся образования и, тем самым, воздействующая на управление его развитием) – усиление роли и значения человеческого капитала, становящегося главным фактором успешного развития инновационной экономики общества знания, в которой доля умственного высококвалифицированного труда значительно увеличивается по отношению к труду физическому. П. Друкер писал, что «поворот от знания к знаниям открывает личности огромные возможности. Он делает возможной как таковую карьеру «работника знания» или, как называет его исследователь, «нового служащего», гармонично сочетающего умственный и физический труд. Ф. Махлуп[60], вводя в научный оборот показательный термин «работник знания» *(knowledge worker)*, указывал на то, что «работники нового типа изначально ориентированы на оперирование информацией и знаниями; фактически индифферентны к форме собственности на средства и условия производства; крайне мобильны; и, как правило, стремятся заниматься деятельностью, открывающей широкое поле для самореализации и самовыражения, хотя бы и в ущерб сиюминутной материальной выгоде». Работник знания – это не разновидность рабочей силы, а ее характеристика. «Каждый может быть работником знания», – утверждает Дж. Кортада[61]. Работник знания – это в принципе любой работник, это тот «кто использует свою голову

---

[59] Маклюэн Г.М. Понимание медиа: Внешнее расширение человека. М., 2011. С. 403.
[60] Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton, NJ, 1962. 416 p.
[61] Cortada J. Rise of the knowledge worker. 264 p.

больше, чем свои руки для производства блага», такие работники добавляют ценность производимому через внедрение идей, осуществление анализа, высказывания суждений и т.д. К работникам знания относят людей, которые создают информацию и знания в процессе своей деятельности, интегрируют их в бизнес или трансформируют в бизнес-решения, тем самым выполняя роль «лошадей, тянущих плуг экономического прогресса»[62]. Основной характеристикой таких людей является ответственность за нахождение или развитие новых знаний и решений для организации и интеграции их с существующими знаниями, а это значит, работники знания должны обладать способностью перерабатывать информацию, уметь анализировать, синтезировать и представлять свою точку зрения другим людям.

Для темы диссертационной работы важно сказать, что информация и знания в их новой роли создают тот социокультурный контекст, в котором существует современное образование – университетское образование, в том числе. Жан Бодрийяр говорил: «Информации становится все больше, а смысла все меньше». Несмотря на катастрофически быстрый рост объема информации, соответствующего роста знаний не происходит. Именно поэтому актуализируется значимость роли индивида, чье мышление способно к генерации нового знания. Таким образом, основным актором становится человек, чья способность создавать новое, характеризуемая как креативность, приводит в действие современную экономику. «Креативный этос проникает повсюду, от профессиональной культуры до общечеловеческих ценностей и сообществ, изменяя наше представление о себе как об экономических и социальных субъектах, т. е. саму идентичность».[63] Р. Флорида, отмечая современную масштабность креативности, выражающуюся в постоянной модификации продуктов, процессов и операций, вводит понятие креативного класса на основании того, что «решающее значение для нашей эпохи имеет тот факт, что большее, чем когда-либо, количество людей

[62] Davenport T. H. Thinking For A Living: How to Get Better Performance and Results From Knowledge Workers. Boston, 2005. P.3
[63] Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М., 2007. С.36

зарабатывает на жизнь креативным трудом».[64] К креативному классу, как указывает Р. Флорида, относятся не только люди, занятые в научной и технической сфере, архитектуре, дизайне, образовании, искусстве и т.д., т.е. те, чья экономическая функция заключается в создании новых идей и новых технологий, но широкая группа специалистов в других областях, чья деятельность подразумевает решение сложных задач, а значит высокий уровень образования, независимость мышления и человеческий капитал.[65]

А. И. Субетто отмечает, что интеллектуальная, инновационная революция сопровождаются креативной революцией, где творчество становится главной функцией управления. «Появление класса интеллектоемких, наукоемких, образованиеемких и информоемких экономик сопровождается изменением природы капитала и экономической ценности, капитализацией интеллекта и знаний и интеллектуализацией капитала, усилением роли знаний как субстанции стоимости и потребительской стоимости в новых условиях».[66] Как следствие, развивающиеся экономические и социокультурные условия обозначили особую роль оверстрата интеллектуалов, умеющих оперировать постоянно увеличивающимся объемом информации. П. Друкер настаивает на том, что «повышение производительности интеллектуального труда – самая важная из задач менеджмента в XXI веке».[67]

Само понятие «интеллектуалы» может быть проинтерпретировано по-разному, и в него, с точки зрения исследователей, могут входить различные социальные группы. Так, В.Л. Иноземцев, называя класс интеллектуалов новым высшим классом, отмечает, что «сегодня не общество, не социальные отношения делают человека представителем господствующего класса и не они дают ему власть над другими людьми; сам человек формирует себя как носителя качеств, делающих его представителем высшей социальной страты»[68]. На вхождение в эту страту влияет «специфика самого человеческого существа, его мироощущений,

---

[64] Флорида Р. Указ. соч. С. 23
[65] Там же
[66]Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм: Том шестой. Образование – высший императив ноосферного или устойчивого развития России в XXI веке. СПб., 2008. С. 125-126
[67] Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке. М., 2007. 286 с.
[68] Иноземцев В. Л. За пределами экономического общества. М., 1998. С. 435

условий его развития, психологические характеристики, способность к обобщениям, наконец, память и так далее – все то, что называют интеллектом, самой формой существования информации и знаний…»[69]. Творческие возможности личности и способность к усвоению информации и превращению ее в новое знание В.Л. Иноземцев считает «главным ресурсом завтрашнего дня»[70]. Дж. Гэлбрейт указывает на то, что соответствующие классы в определенные эпохи выступали в роли властвующих элит лишь постольку, поскольку они являлись ведущим фактором производства всего общественного бытия. На современном этапе развития общества собственники производственных, финансовых и других капиталов уступили место новому общественному субъекту – техноструктуре. «Техноструктура – это совокупность людей, обладающих разнообразными техническими знаниями, опытом и способностями, в которых нуждается современная промышленная технология и планирование. Она охватывает многочисленный круг лиц – от руководителей промышленного предприятия почти до основной массы рабочей силы – и включает в себя тех, кто обладает необходимыми способностями и знаниями».[71] Таким образом, складывается ситуация, когда принадлежность к ведущему классу обеспечивается способностью воспользоваться благом, а не правом распоряжаться им.

Итак, социальные трансформации, вызванные становлением постиндустриального общества, затрагивают природу человека, постиндустриальная социальность требует специфического человека. «Завтра мы проснемся в мире, в котором нам всем придется признать, что мы обречены на свободу, свободу выбора», – говорят К. Нордстерем и Й. Риддерстрале[72], указывая на проблему формирования человека нового типа – человека, способного делать адекватный ситуации выбор на основании имеющихся знаний и умения анализировать. Еще одно важное качество, свойственное тому, кого можно было бы назвать интеллектуалом в обществе риска, было отмечено Ю. Хабермасом и

---

[69] Иноземцев В. Л. Указ. соч.
[70] Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М., 2000. С. 5
[71] Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество. М., 2004. С. 98-101
[72] Нордстрем К., Риддерстрале Й. Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта. СПб., 2002. С. 85

названо им способностью первым «почуять» нечто важное. Интеллектуал «должен быть способен начать волноваться по поводу определенных критических тенденций уже в тот момент, когда остальные еще как ни в чем не бывало занимаются своими обычными делами. Добродетелями интеллектуала поэтому должны быть качества отнюдь не героические: отдающая подозрительностью чуткость к нарушениям нормативной инфраструктуры общественного организма; боязливая склонность предвосхищать опасности, грозящие интеллектуальной оснастке той политической формы жизни, которая существует в обществе; умение видеть, чего не хватает или что «могло бы быть иначе»; немного фантазии, чтобы разрабатывать альтернативы, и немного отваги, чтобы инициировать поляризацию позиций, выступить со скандальным заявлением, опубликовать памфлет».[73]

Э. Тоффлер отмечает, что «людям, которые должны жить в супериндустриальном обществе, понадобятся новые умения и навыки в трех ключевых сферах: умении учиться, умении общаться и умении выбирать».[74] Для успешной деятельности в экономике знаний необходимы «гибкий интеллект» и готовность в кратчайшие сроки переучиваться, потому что «образование как процесс становится одной из главных «технологий» жизни человека».[75] По меткому выражению Э. Тоффлера, в эпоху постиндустриализма «разносторонность вносится в графу доходов»[76].

Таким образом, можно сказать, что произошел сдвиг общественно значимой деятельности от труда к образованию и творчеству, порожденному стремлением человека к максимальному развитию собственной личности, мотивированному новой степенью свободы. Именно творческая деятельность является объединяющей для оверстрата интеллектуалов, это она, по мнению В. Л. Иноземцева, скрывает в себе основные признаки постэкономического общества[77].

---

[73] Хабермас Ю. Первым почуять важное. Что отличает интеллектуала// Неприкосновенный запас. 2006. №3 (47) С. 5-13
[74] Тоффлер Э. Шок будущего. М., 2002. С. 449
[75]Субетто А. И. Квалитология образования. СПб.-М., 2000. С. 28
[76]Тоффлер Э. Третья волна. М., 1999. С.330
[77] Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М., 2000. С. 38

В своей творческой деятельности интеллектуалы выступают в качестве интерпретаторов различных жизненных миров, культур, социальных групп и традиций; само творчество «побуждается стремлением человека к самосовершенствованию, и целью его выступает сам человек»[78].

Ж.-Ф. Лиотар, который видит современный мир знания как мир, «управляемый игрой с исчерпывающей информацией, в том смысле, что она в принципе доступна для всех экспертов», указывает, что «дополнительное увеличение эффективности в производстве знания, а не его приобретении, зависит в конечном итоге от <…> «воображения»[79], под которым автор понимает «способность сочетать между собой данные до того несочетавшиеся»[80]. Таким образом, воображение и другие когнитивные способности человека становятся определяющими с позиции оценивания его потенциала как работника знаний.

Итак, общество, основанное на знаниях, особое место отводит образованию в силу того, что выводит в поле конкурентной борьбы каждого человека отдельно, для которого теперь формирование личных когнитивных способностей становится залогом приобретения конкурентных преимуществ в условиях социального неравенства по отношению к знанию. Важнейшей компетенцией становится умение самостоятельно порождать новое знание. В связи с этим экономика, основанная на знаниях, диктует новые требования к работнику – высокий интеллектуальный потенциал, свобода мышления, творчество, инициатива, способность к постоянному обучению и инновациям. В связи с тем, что новые знания часто рождаются из межличностного взаимодействия, особое значение приобретает способность к общению и расширению связей, которая наряду с открытостью творческим переменам зачастую расценивается как более важное качество, чем профессиональные навыки, которые, так или иначе, предполагают ограничение поля знания рамками специализации. Поэтому можно сказать, что современное образование существует в обществе, где акцент больше

---

[78] Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М., 2000. С. 38

[79] Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб., 1998. 160 с.

[80] Лиотар Ж.-Ф. Указ. соч. С.127

ставится на способности учиться и приспосабливаться к новым функциям, чем на обладании навыками и приобретенной квалификацией.

Все это ставит совершенно новые задачи перед институтом образования, который логично приобретает дополнительную значимость в обществе знания, ведь знание и образование становятся неотъемлемыми условиями нормального функционирования современного общества. Так, Д. Белл[81] рассматривает университет в качестве главного социального института современного общества. Американский социолог Крейг Калхун отмечает, что «университеты ценятся, финансируются и играют важную роль в современных обществах потому, что они производят знание и делятся им».[82] В условиях повышения «стоимости» знания, обусловленных наступившим этапом цивилизационного развития, закономерным стало обращение пристального внимания на институты-поставщики этого жизненно важного ресурса, способные насыщать потребность современного общества в новых идеях и новых знаниях. Сегодня стали активно обсуждаться перспективы высшего образования, его цели и задачи, а также необходимые реформы, которые обеспечат в дальнейшем подготовку специалистов, отвечающих требованиям времени. При этом именно университеты, как ключевые институты высшего образования подверглись тщательному анализу с точки зрения идентификации, структурной организации, специфики управления, специализации, методики преподавания и т.д. Так или иначе, эксперты, предлагая варианты миссии высшей школы, среди прочего говорят об университете как о «каркасе когнитивного общества»[83], формирующем интеллектуальный потенциал страны для перехода к экономике знаний, обеспечивая развитие общества.

При этом, несмотря на необходимость знания, сегодня обостряется проблема его производительности, его эффективного участия в производстве социальных и экономических результатов человека и общества в целом. Е.Ю.

---

[81] Белл Д. Указ. соч. С. 334-335

[82] Калхун К. Университет и общественное благо// Экономика образования. 2008. №1. С. 17

[83] Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад. Красноярск, 2012. С. 47

Игнатьева[84] указывает на то, что наличие информации или знаний в определенной области уже не гарантирует успешности в профессиональной деятельности, теперь это становится лишь одним из условий. Эпоха «третьей волны» гарантирует социальную защищенность только широко образованному человеку, способному перестраивать направление и содержание своей деятельности, если это потребуется. Университет традиционно рассматривается как основной институт, призванный формировать тех, кого относят к классу интеллектуалов, производство человеческого капитала является его исторической функцией, и сегодня это его уникальное конкурентное преимущество по отношению к другим игрокам экономики знаний.

При этом с точки зрения формирования человеческого капитала, все большее значение приобретают умения, которые в традиционной парадигме если и возникали, то, как побочный продукт, на который не были ориентированы учебные планы и педагогические концепции. «…Университеты и институты высшего образования подчиняются отныне, – пишет Ж-Ф. Лиотар, – требованию формирования компетенций, а не идеалов…». Среди компетенций, нуждающихся в развитии, учебными учреждениями в отмеченных социокультурных условиях обозначаются критичность как установка на критичное принятие знания, осознание ограниченности познания и своих возможностей в этих границах; способность к диалогу, т.е. «открытость» для иного, умение выйти за рамки своих убеждений, посылок и стать на иную точку зрения; саморефлексия, заключающаяся в принятии осознанно-ответственной позиции по отношению к себе, критическом осмыслении приобретаемых знаний и ответственности за свои высказывания; зрелость как способность противостоять навязываемым взглядам, и гибкость в способности действовать в мире, умение принимать решения, основанные на знаниях, а также производить новые знания, потенциально способные лечь в основу инновации. «Университеты должны дать инновационной экономике главный ресурс её развития – высококвалифицированных

[84] Игнатьева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе. Великий Новгород, 2008. С. 86

специалистов-творцов, обученных инновационной предпринимательской деятельности, иными словами, инноваторов»[85], – считает А.О. Грудзинский.

В образовании, в связи с этим, все большее значение приобретает не передача готового знания, а овладение методологией познания; генерация знания становится элементом образования: «… в школах будущего должна преподаваться не только сумма знаний, но и умение ею оперировать»[86], – считает Э. Тоффлер. Ж.-Ф. Лиотар[87] писал, что поколение назад мало кто сомневался в функциональности университетов, поскольку они, во-первых, способствуют формированию у подрастающих поколений верности «идеалам» науки и социального прогресса, а во-вторых, поставляют обществу «игроков», способных выполнять самые различные роли на практических постах, которые требуются институтам. Сегодняшние же социокультурные условия, о которых мы говорили выше и в которых приходится действовать университету, становятся источником определенного рода содержательных трансформаций в понимании задач, стоящих перед университетом, а также изменения управленческой политики.

Философское осмысление образования и управления его развитием в обществе знаний, исходит из понимания специфики современного мира и положения человека в нем. Поскольку сегодня востребован работник знания, имеющий талант к усвоению информации из разных источников и превращению ее в новое знание, университет ориентируется на эту идею в выборе управленческих стратегий. При этом в фокусе внимания находится все то же знание как ведущий общественный и личный ресурс, однако, новая специфика образовательного знания, как знания, составляющего предмет деятельности университета – его информационная изменчивость, недолговечность и контекстуальность, обусловленные глобальной информатизацией, – не могут не повлиять на осмысление специфики управления в современном университете. Отсутствие мобильности, нечувствительность к изменениям потребностей человека, общества и государства – противоречия современной системы

[85] Грудзинский А.О., Бедный А.Б. Концепция конкурентоспособного университета: модель тетраэдра. // Высшее образование в России. 2012. №12. С.34
[86] Тоффлер Э. Шок будущего. М., 2002. С. 450
[87] Лиотар Ж.-Ф. Указ. соч. С.117

образования. Вместе с тем, как пишет Г.И. Петрова, «профессиональная социализация сегодня – это бег по тонкому льду: чтобы быть устойчивым, надо быстро меняться»[88].

В условиях развития сетевой информационной структуры, создающей условия для перманентной трансформации поля знания возникает необходимость по-новому осмыслить то, что называется образованностью. Неустойчивость знания, проявляющаяся в его постоянном изменении, мерцании несущих его информационных потоков провоцируют интерес, прежде всего, к мыслительной работе по добыванию знания, к тому, как работает cogito, ведь скорость протекания социальных процессов приводит к мысли о том, что важны не столько знания, сколько оперирование ими: извлечение, применение, генерирование. «И «cogito», и «чистому Разуму» сегодня предлагается уделить внимание себе, заглянуть в себя, увидеть собственную работу»[89]. Инновационность как приоритетная характеристика знания изменяет значимость логической строгости и всеобщности в пользу ситуационности мысли: «Контекстуальная мысль оказывается приспособленной к тому, чтобы быть всегда активной и актуализированной, успевать за изменениями информационного знания».[90]

Таким образом, ориентированное на инновации образование призвано актуализировать не предметное содержание знания, а ходы человеческого мышления, работу сознания по деятельности конструирования знания. «Заставить обычных людей творить необычные вещи – задача менеджмента в компании интеллектуальной эры»,[91] – констатирует П. Друкер, и мы можем рассматривать данный «девиз» применительно к управлению в современном образовании, понимая его как необходимость подготовки специалистов обладающих не только знаниями, но, прежде всего, качествами, позволяющими им самим создавать знания. Социальный прогресс предстает, прежде всего, как развитие познавательных способностей индивида, а социальная эволюция – как развитие

---

[88] Петрова Г.И. Классический университет в неклассическое время. Томск, 2010. С. 64

[89] Петрова Г.И. Когнитивный поворот современной науки и формирование новой формы фундаментальности университетского образования// Вестник Томского государственного университета. 2011. №344. С. 66

[90] Там же, С. 65

[91] Друкер П. Управление в обществе будущего. М., 2007. С. 139

когнитивных способностей человека (Ю. Хабермас). «Страны, которые будут успешными в будущем это страны, которые будут делать больше, чем просто раскрывать таланты отдельных молодых людей, успешными будут страны, которые будут стремиться раскрыть все таланты всех своих людей», – отмечает в этом контексте Питер Бродвелл *(P. Bradwell)*.[92] Это ставит перед системой высшего образования задачу формирования метаспособностей, позволяющих людям справляться с изменениями, конфликтами и неопределенностью, пришедшими вслед за новой эпохой. В основе таких способностей лежат, с одной стороны, рефлексивность, с другой – готовность самоизменяться и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни.

Появление концепта изменяемости, мобильности обусловлено спецификой современного социокультурного контекста и мира, который обучающемуся необходимо познать. З. Бауман пишет: «Подготовка к жизни – эта вечная и неизменная задача всякого образования – должная, в первую очередь и прежде всего, означать развитие способности сосуществовать в современном мире с неопределенностью и двусмысленностью, с разнообразием точек зрения и отсутствием неспособных ошибаться и достойных доверия авторитетов; прививание терпимости к различиям и готовности уважать право быть различными; укрепление критических и самокритичных способностей и мужества, необходимых для принятия ответственности за выбор и его последствия; совершенствование способности «изменять рамки» и сопротивляться искушению богатства от свободы по причине той мучительной неопределенности, которую она приносит вместе с новыми неизведанными радостями».[93]

Именно поэтому в подходе к управлению в современном университете закономерно говорить о смещении приоритетов управления – главным в управлении становится не управление людьми, а управление динамичным образовательным знанием. Больше того, управление начинает рассматриваться и

---

[92] Breadwell P. The Edgeless University: Why Higher Education Must Embrace Technology. 2009. P. 9
[93] Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2005. С. 175

как сфера компетенции учащегося. Он научается управлять своим знанием в условиях, когда основным предназначением образования становится не передача готовых знаний, а указание направления, в котором должен двигаться обучающийся в процессе обучения на протяжении жизни, вооружение способами открытия в себе новых возможностей, создание условий для самореализации.

Таким образом, приоритетным направлением образования становится формирование компетенций, позволяющих активизировать когнитивный потенциал человека для обеспечения постоянной потребности общества в новых знаниях. При этом ряд когнитивных способностей дополняется тем, что формирует сверхрациональный канал познания: интуицию, творческие откровения, озарение и т.д. «Инновации рождаются спонтанно, их нельзя запланировать, они — результат озарения».[94] – пишет И. Нонака, а, значит, обучение человека не может сводиться к приобретению суммы конечных знаний, от него ожидается формирование целого набора умений и личностных качеств, дающих возможность выпускнику перерасти из воспроизводящего в производящего знания. Такие ожидаемые качества все больше приобретают черты когнитивных способностей, выполняющих функции метаспособностей в системе человеческих компетенций. Развитие когнитивных способностей – быстроты мышления, непрерывности улавливания важного, способности к риску, интуиции и т.п. – логично становится ожидаемым от университета, действующего в обществе знания или когнитивном обществе. Прежде всего, все это формирует определенный вызов осмыслению принципов управления в современном университете.

В заключение этого параграфа хочется сказать, что все отмеченные характеристики современного знания, информации и образования, их новая роль в обществе представлены в диссертационном исследовании для того, чтобы сделать вывод о необходимости на этом фоне посмотреть на проблему управления образованием и ответить на вопрос о том, как всё перечисленное, с одной стороны, воздействует на изменения в этой сфере, с другой – как и насколько

[94] Нонака И., Такеучи Х. Компания - создатель знания. М., 2003. 84 с.

эффективно управление отвечает на эти вызовы. Итак, в качестве основных признаков общества знания или когнитивного общества, в котором современному университету предстоит действовать, можно назвать, во-первых, трансформацию знания в информацию, во-вторых, превращение знания в основной источник и ресурс развития общества, и, в-третьих, мобильность знания, его быстрый рост и изменение, возможность его производства практически любым социальным институтом. Когнитивизация, выражающаяся в насыщении знаниями различных видов деятельности и массовом вовлечении людей в познавательную активность, становится основным трендом экономики и общества. Таким образом, термин «когнитивное общество» демонстрирует ведущую роль знания в деле преобразования современного общества, характеризующегося другими масштабами и скоростью коммуникации, а значит и передачи знаний; другими формами организации людей и новыми возможностями для управления изменениями. На уровне отдельного человека это означает новые возможности для самоопределения, самореализации, познания, творчества и решения существующих проблем и противоречий.

Успешность организаций, причем, не только производственных или коммерческих, сегодня, в первую очередь, определяется имеющимся интеллектуальным капиталом. Знание становится ведущим фактором производства, а интеллектуальный капитал – основной ценностью организации и решающим фактором в конкурентной борьбе. Главной характеристикой организации, осуществляющей свою деятельность в обществе, основанном на знаниях, становится способность к непрерывному обучению, понимаемому не как простое накопление знаний, а как эффективное их использование. Обучающаяся организация[95], в основе которой лежит мененджмент-обучение[96], становится

[95] Термин был введен Питером Сенге и означал организацию это организация, способную создавать, приобретать, передавать и сохранять знания, способную успешно изменять формы своего поведения, отражающие новые знания или проекты. В такой организации «люди постоянно расширяют свои способности создавать то, чего они действительно хотят, где растят и лелеют новые, активные способы мышления, где возможна свобода для коллективных притязаний и где люди постоянно учатся тому, как учиться всем вместе (Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М., 2003 г. 408 с.).

[96] Или управление через обучение – парадигма менеджмента, адекватная информационному обществу. Она предполагает делегирование полномочий, ориентация на стратегическое видение, креативность и эффективные коммуникации.

жизнеспособной и перспективной моделью реализации организационного управления. Эффективность управления в такой организации определяется тем, насколько оно способствует созданию атмосферы благоприятной для производства знания внутри организации. Университету также необходим переход от «статичного» статуса «знающей» организации, приверженной одному пути, основывающейся на предсказуемости и контролируемости внешней среды, к «динамичному» статусу организации «обучающейся», для которой характерно развитие и совершенствование любого опыта для более успешной деятельности в меняющихся условиях. Способность к непрерывному обучению становится основной характеристикой организации в обществе знаний: университет не может не быть саморазвивающейся средой, обучающейся организацией, чтобы отвечать требованиям современной социальности. Этот посыл содержит в себе вызов университету, который, с одной стороны, всегда был и остается институцией знания (деятельность университета – это бытие интеллектуального сообщества), но с другой, – понимал знание как культурное наследие, которое можно развивать, преумножать и транслировать, а не использовать как экономический ресурс.

Менеджмент-обучение предполагает пересмотр подходов к процессам управления в том отношении, что динамичное, мерцающие, находящееся в постоянном движении и размноженное огромным многообразием информационных источников знание само сегодня нуждается в управлении. Управление людьми и процессами отталкивается от специфики управления динамичным знанием. Непрерывное обучение становится как организационной, так и персональной необходимостью. Такое обучение возможно лишь в совершенствовании когнитивных способностей и механизмов. Философ и социолог Э. Морен пишет: «Распределенные по дисциплинарным областям знания неадекватны для постижения реальностей и проблем, которые уже сейчас становятся невероятно многомерными. Развитие общих способностей мышления ведет к лучшему решению частных или специальных проблем».[97] То, как работает

[97] Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач. М., 2007. С. 38

мысль, cogito в схватывании калейдоскопичного информационного знания и порождении новых смыслов, воплощаемых в новых знаниях, становится приоритетным по отношению к тому, как четко оформленное и изложенное в курсах профессиональной подготовки знание усваивается и воспроизводится. Производство собственного знания становится основной чертой информационного мышления, «произведение» становится важнее «воспроизведения». В условиях, когда информации становится все больше и больше, а смысла все меньше и меньше (Ж. Бодрийяр), важно развить умение распоряжаться полученной информацией, т.е превращать информацию в знания. В сфере образования это, прежде всего, предполагает формирование специфических компетенций когнитивного характера, воплощающихся в умении порождать знания. Такое понимание образования требует пересмотра подходов к управлению в университетском образовании. Рассмотрению необходимых трансформаций в университетском управлении посвящена вторая глава данного исследования.

1.3 Современный университет как институт знания: постановка проблемы управления

Чтобы понять, в каком направлении сегодня изменяются теория и практика управления процессами, происходящими в университете, необходимо обратиться к исследованию специфики места, роли и критериальных оснований современного университета, в сравнительном анализе сопоставить эту специфику с традиционным взглядом. В сложившихся социально-экономических проекциях переосмысление университета как социального института, исторически являвшегося местом формирования высокообразованных людей, способных вносить значительный вклад в развитие общества, видится закономерным следствием и необходимостью. Университет как высшее учебное заведение, в котором происходит не только обучение универсальному знанию, но и проводятся научные исследования, осуществляется развитие культуры, производятся новые знания и образцы деятельности для ближайшей социокультурной среды[98], переживает сегодня закономерное переосмысление своей идеи в силу специфики социальных условий, в которых ему приходится осуществлять свою деятельность – специфики когнитивного информационно-коммуникативного общества. Именно классическая идея университета, под которой, прежде всего, мы имеем в виду идею, разработанную В. ф. Гумбольдтом, переживает сегодня самый серьезный кризис за все время своего существования. Современное университетское сообщество все дальше уходит от модели «гумбольдтовского университета», позиционирующего себя как автономное объединение самоуправляющихся профессионалов. Происходящие сегодня социальные процессы настолько отдалили университеты от принципов, вложенных в их понимание В. ф. Гумбольдтом, что теперь «эти принципы в

[98] Задонская И.А. История развития университетского образования// Философский век. Альманах. Вып. 29. История университетского образования в России и международные традиции просвещения. Том 2. СПб., 2005. С.141–147

лучшем случае могут показаться идеалами, а в худшем – утопиями».[99] Ситуация, в которой оказался университет, является в определенном смысле классической в теории менеджмента: радикальные изменения внешней среды могут привести либо к «зависанию» организации, либо к развитию управления[100], релевантного социокультурным изменениям. Видимо поэтому все больше авторов, занимающихся проблемами современного высшего образования, критикуют традиционную модель образования и управления, сложившуюся в рамках европейской культуры за последние несколько сот лет, за статичность, монологичность, ориентированность на дисциплинарное разграничение знания в виде относительно автономных, замкнутых систем хранения информации, «вкладываемой» в головы учащихся. Такая модель рассматривается как практически неспособная к развитию в силу своей закрытости, как неадекватная реальностям социокультурных изменений.

«Университет эпохи модерна – это институт, находящийся в руинах» констатирует Билл Ридингс.[101] К нему присоединяется профессор Института образования Лондонского университета Рональд Барнетт: «Где-то глубоко университетом осознается, что его фундаментальная ценностная структура дала трещину»[102], – пишет автор, указывая на то, что давно назрел переход к новой парадигме, адекватной современным реалиям. При этом Р. Барнетт указывает на особую роль этого состояния университета, все чаще описываемого авторами в лексике смерти и разрушения: «Воскрешение возможно только через смерть, смерть необходима»[103], – пишет автор. В попытках «воскресить» университет разные авторы предлагают разные модели идеи университета (отзывчивый

---

[99] Ашкеров А. Экспертократия. Управление знаниями: производство и обращение информации в эпоху ультракапитализма. М., 2009. С. 32

[100] Под термином «развитие управления», в отличие от совершенствования управления, понимается существенная перестройка исходных начал и, соответственно, всей системы управления организацией. Такая перестройка не означает разрушения всех старых схем, однако предполагается, что привнесение новых управленческих идей, введение новых управленческих подсистем и связей заставляет и старые подсхемы управления работать на новых принципах (Грудзинский А.О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза. Н.Новгород, 2004. 370 с)

[101] Ридингс Б. Университет в руинах. М., 2010. С. 204

[102] Барнетт Р. Осмысление университета [По материалам инаугурационной профессорской лекции, прочитанной в Институте образования Лондонского университета 25 октября 1997 года] [Электронный ресурс]. URL: http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm (дата обращения: 07.05.2008)

[103] Barnett R. Imagining the University. 2013. P. 11

университет, предпринимательский университет, инновационный университет и т.д.) Такая какофония идей коренится в осознании необходимости перемен, предчувствия кризиса классического университета под воздействием сформировавшихся сил, которые П. Бродвелл называет «идеальным штормом»[104]. Зигмунт Бауман пишет: «В мире, характеризующемся эпизодичностью, и фрагментарностью социального и индивидуального времени, университеты, будучи обременены историческим опытом и чувством линейного времени, ощущают и должны ощущать себя неуютно. Все, что сделали университеты в последние девятьсот лет, имело смысл либо при ориентации на вечность, либо в рамках доктрины прогресса; модернити же избавила от первой, тогда как постмодернити обесценила вторую».[105] Каковы же основные причины того, что современные исследователи Университета столь часто говорят о необходимости пересмотра его идеи и модели, зачастую погружаясь в достаточно пессимистические рассуждения?

Одной из главных причин появления нового взгляда на идею университета стало изменение его «разумного», исходящего из идеи научной рациональности, основания, того, что прежде считалось незыблемым и составляло основу деятельности университета. Так, Ж. Деррида[106] видит кризис университета в том, что до сего времени не известен ни один университет, чьим фундаментом служил бы принцип, отличный от принципа разума, являющегося и принципом основания, достаточных оснований, фундаментов, причин, ценностных оправданий, значений и миссии. Разумное есть идеал причастности к истине. «В «Споре факультетов» И. Кант говорил, что Университет должен строиться на «идее разума», т. е. на идее «всего существующего в настоящем поля учености». Но в настоящем ни один опыт не может быть адекватен настоящей и преподаваемой в настоящем «учености», цельности всего изучаемого, всей преподаваемой теории. Разумное основание бытия Университета всегда

---

[104] *Perfect storm* или «идеальный шторм» – это мощный шторм, возникающий в результате редкого сочетания многообразных природных факторов неблагоприятного характера. В переносном смысле это уникальное сочетание неблагоприятных обстоятельств.

[105] Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2005. С.167

[106] Деррида Ж. Университет глазами его питомцев [Электронный ресурс]// Отечественные записки. 2003. №6. URL: http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-glazami-ego-pitomcev (дата обращения: 13.08.2010)

заключалось в самом разуме, в некоем существенном отношении разума к бытию. Разум мог «схватить» мир в его основаниях, позволял видеть мир в его универсальности, представить его в логике и инвариантности. В основе самого термина «университет» обнаруживается значение – построение и удержание целостности (*universalis* – «общий», «всеобщий», «относящийся ко всему».). В «Великой хартии университетов», подписанной в 1988 г., среди фундаментальных принципов, которые «должны, отныне и навсегда, поддерживать предназначение университетов» помимо автономии, неразделимости обучения и исследования, свободы в исследованиях и профессиональной подготовке декларируется то, что «его (университета) постоянной заботой является достижение универсальных знаний».[107] Однако очевидно, что сегодня построить одну, единственную, относящуюся ко всему целостность, одну универсальную картину мира невозможно. Современный «безудержный» мир, по мнению Р. Барнетта, не просто непознаваем – он радикально непознаваем, он постоянно изменяется у нас на глазах, в связи с чем наши усилия расширить знание только расширяют наше невежество. Поэтому знание и истину – генетически идейные категории университета – ставшие его исторически красивыми и возвышающими всех причастных к университету эмблемами, автор предлагает оставить не более чем эмблемами. Среди проблем знания Р. Барнетт выделяет то, что сегодня существует не одно, а много знаний. «Процессуальное знание, невербальное знание, практическое знание, знание, основанное на жизненном опыте, – все эти типы знания указывают на множество путей к познанию в современном мире», – отмечает Р. Барнетт[108]. Он считает, что увеличение путей познания в современном мире влечет за собой то, что научные определения знания все больше ставятся под сомнение. Знание высоко ценится за его практическое значение (так, по мнению Ж. Деррида, «… между прикладным и фундаментальным знанием

[107] Куренной В. Бастард модерна. О текущем кризисе университета// Неприкосновенный запас: дебаты о полиике и культуре. 2011. №3 (77). С.103-110
[108] Барнетт Р. Указ. соч.

сегодня, в эру информации и калькулирования непредвиденных эффектов, граница становится практически неразличимой».[109]).

В основу концепции университета Р. Барнетт помещает представление о всеобщей хрупкости и неустойчивости и приходит к выводу, что «сущность современного университета заключается в том, чтобы сделать возможным существование в этих условиях».[110] Этот тезис автор предлагает в качестве отправной точки в реконструкции общей идеи университета. Современный университет должен стать пространством, «в котором создаются условия для выживания человека в чреватом последствиями, хрупком и непредсказуемом мире»[111], представленном современной коммуникативной реальностью, «подготовка человека к жизни в этом мире есть часть вызова, брошенного университету», – заявляет Р. Барнетт.[112] З. Бауман[113] радикализирует представление о непредсказуемости мира, называя его сверхсложным: «современный мир не сложен, а сверхсложен, и университет непосредственно включен в эту сложность». При такой «включенности» трансляция студентам образа жизни и занятий «университетских аборигенов, в принципе не способных к жизни за пределами своей резервации»,[114] видится наименее адекватным способом социализации современного студента. Билл Гейтс в этом отношении говорил: «Подготовка работников завтрашнего дня сегодняшними университетами похожа на попытку учить детей работе на современных компьютерах с помощью огромных ЭВМ, которыми пользовались 50 лет назад»[115].

Именно поэтому «высшим» в значении «идеальным» и «истинным» университетское образование сегодня можно считать с определенной долей условности. В частности, Р. Барнетт предлагает понимать предикат «высшее» в

---

[109] Деррида Ж. Указ. соч.
[110] Барнетт Р. Указ. соч.
[111] Там же
[112] Там же
[113] Бауман З. Указ. соч.
[114] Кимберг А.Н. Развитие университета и субъекты развития // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 3 (26). С. 14
[115] Gates B . What's Wrong with U.S. High Schools. [Электронный ресурс] URL: http://articles.latimes.com/2005/mar/01/opinion/oe-gates1 (дата обращения: 17.01.2008)

сложившемся контексте не как связанное с социальным статусом университета, с хронологическим возрастом его студентов или культурным значением высшего образования, а как отражающее способность такого обучения выявлять спорность схем высшего порядка, с помощью которых мы постигаем мир. «Образовательно высшее оно потому, что его участники призваны становиться людьми, способными ассимилировать неопределенность высшего порядка и приспосабливаться к ней»[116]. Рассмотрим ряд причин трансформации отношения к университету и его деятельности, порожденных ситуацией сверхсложности.

Прежде всего, сегодня ставится под сомнение «успевание» университета за динамикой общества, ведь в «текучих» условиях современности немаловажным становится временной аспект передачи знаний. Реализуя свою образовательную функцию с цикличностью 4-6 лет, университет зачастую превосходит по временным затратам современный период полураспада знаний – время, за которое знания в конкретной области устаревают наполовину. Например, в областях, относящихся к высоким технологиям, этот период сегодня составляет приблизительно 2-2,5 года. Выходит, что продолжительность получения образования в университете почти вдвое больше, чем период полураспада знаний. Связано это с тем, что «время образования по-прежнему мыслится преимущественно в категориях утратившего свой вес модернистского метанарратива: как переход от невежества к просвещенности за определенный срок».[117] Вместе с тем, знания сегодня очень быстро устаревают: то, что работало и было верным вчера, не актуально сегодня. Складывается ситуация, когда, как выражается С. Б. Переслегин[118], система высшего образования работает «вхолостую», «накачивая» людей знаниями, которые не будут востребованы. При этом важно отметить, что период полураспада знаний постоянно сокращается. «Постоянная и непрерывная технологическая революция превращает обретенные знания и усвоенные привычки из блага в обузу и быстро сокращает срок жизни полезных навыков, которые нередко теряют свою применимость и полезность за

[116] Барнетт Р. Указ. соч.
[117] Ридингс Б. Университет в руинах. М., 2010. С.202
[118] Переслегин С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. М., 2005. 625 с.

более короткий срок, нежели тот, что требуется на их усвоение и подтверждение университетским дипломом».[119] Соответственно, организуя свою работу на основании традиционного понимания знания, университеты осуществляют подготовку студентов и работников к будущему, которого не существует. К. Нордстрем, Й. Риддерстрале в этом контексте отмечают: «Парадоксальным образом способность забывать – «разучение» – становится ключевой способностью в деловом мире, меняющемся со скоростью звука».[120]

Новое понимание педагогических ориентиров логично актуализирует необходимость пересмотра подходов к университетскому управлению, включающему управление образовательным процессом. «В мире, где никто не может предсказать, какие специальные знания могут понадобиться завтра, какие споры потребуют вмешательства посредников и какие мнения необходимо будет интерпретировать, наличие многих разнообразных путей достижения высшего образования и различных его канонов является необходимым и достаточным условием, позволяющим университетской системе подняться до ответа на вызовы постмодернити».[121] Как следствие особую роль сегодня приобретают интерпретативные стратегии – перед университетом стоит задача формирования индивида, способного перманентно интерпретировать меняющуюся ситуацию и согласовывать полученные интерпретации с интерпретациями других, действовать в соответствии с этим согласованием. Готовность переконструировать свою идентичность в соответствии с осуществленными интерпретациями становится залогом адаптивности индивида. Стремление к сохранению «устаревшего» образа себя в обстоятельствах, требующих его изменения неизменно приводит к кризису идентичности. Таким образом, ориентация университета на «фиксированную идентичность» с определенным набором поведенческих шаблонов, свойственная классическому университету, начинает рассматриваться как отягощающий фактор. Наоборот, умение создавать «ситуативную идентичность», обеспечивающую временную «устойчивость» в

---

[119] Бауман З. Указ. соч. С. 165
[120] Нордстрем К., Риддерстрале Й. Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта. СПб., 2002. С. 50
[121] Бауман З. Указ. соч. С. 173

условиях неопределенности, становятся высоко востребованным. «Учиться жить, учиться познавать, учиться делать и учиться сосуществовать»[122] – базовые принципы образования XXI в.

В условиях, когда становится проблематичной способность человека построить универсальную картину мира на основании изучения спектра дисциплин, когда знания не дают целостного знания, которое необходимо нашему обществу, «становятся невидимыми: Контекст, Глобальное, Многомерное, Сложное».[123]. Соответственно, необходимо обучение видению всех четырех аспектов. Можно предположить, что возможность формирования относительно полной картины мира возможно лишь на пересечениях мнений, позиций, взглядов, в условиях диалога (или скорее полилога) «локалов», «малых нарративов», а это актуализирует вопрос организации университета, протекающих в нем процессов и управления ими иным, отличным от традиционного, способом. Педагогика, предстающая управленческой деятельностью, должна определиться с тем, к чему должен привести образовательный процесс, какую истину раскрыть. Если это гетерогенный, неоднозначный мир, предполагающий истину как плюрализм смыслов и интерпретаций, то особую роль в современном образовании приобретают проблемы понимания, воображения, толкования. Всё это и ставит проблему выбора как главную, педагог как управленец учит выбирать. Педагог, а не Администратор, находящийся в позиции «над», становится главным управленцем.

Таким образом, в ситуации неопределенности ставится под вопрос эффективность традиционного подхода к управлению в университете, исходящего из таких эпистемологических посылов, как понимание образования как воспроизводства устоявшегося знания и принятых культурных образцов, ориентация на авторитет абсолютной и объективной истины, фундаментальность научных исследований. Происходит смена понимания принципов

---

[122] Данилова М.И. Образование: сокрытое сокровище [Электронный ресурс] // Научный журнал КубГАУ, 2012. – №79(05) URL: http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-sokrytoe-sokrovische (дата обращения: 04. 11.2013)

[123] Морен Э. Принципы познания сложного в науке XXI века // Вызов познанию: стратегии развития науки в современном мире. М., 2004. С.8

универсальности, на которых фундируется университет. На смену универсального как единого – универсальной картины мира, воспроизводимой в универсальном знании, – приходит универсальное как разнообразное с точки зрения применения – формирование так называемой когнитивной компетентности[124], позволяющей работать с информацией, лавинообразный рост которой обеспечивается развитием информационных технологий, в целях порождения нового знания. Образовательное знание, таким образом, рассматривается в качестве средства формирования личностной мысли *(cogito)*, своевременно реагирующей на изменения профессионального мира.

Образование как процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества оказывается, перед лицом тех вызовов, которые нарушают стройную логику универсального, традиционно присущего университету. «Стационарность, т.е. стабильность, медленное и легко прогнозируемое развитие по прямой, логическая прозрачность состояний, способствовала возможности традирования культурных ценностей, их адаптации и консервированию»[125], обеспечивая ту самую универсальность, которая лежит в понимании университета. Университетская устойчивость и стационарность знания обеспечивали и характер управления университетом, в его сущности, возможность основываться на планировании, прогнозировании, прозрачном видении будущих состояний. Однако, в трактовке университета через понятия «сомнительности», «неопределенности» и «непредсказуемости» становится очевидной необходимость пересмотра понимания универсальности университетского образования, а вместе с этим развития управления в направлении управления развитием университета.

Актуальность управления развитием университета обусловлена вызовом, стоящим сегодня перед университетом – необходимостью реализовывать свою

---

[124] Когнитивная компетентность рассматривается как готовность к постоянному повышению своего образовательного уровня, реализации личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, стремление к саморазвитию на основании сформированных когнитивных стратегий. В контексте культуропорождения когнитивная компетентность приобретает еще одно значение – умение генерировать новое знание, конструировать и переконструировать культурные модусы через взаимодействие с другими носителями культуры.

[125] Петрова Г.И. Классический университет в неклассическое время. Томск, 2010. С.34

миссию в условиях непрерывного стремления социума к новизне. «Непрерывное движение к новизне устраняет настоящее как то, на чём можно было бы прочно стоять. Оно захлёстнуто непрерывностью движения, бегом в новое состояние, необходимостью спешить, успевая за новизной в профессиональной деятельности, в культуре, в социальных ориентациях, невозможностью выживания без успеха».[126] В таких условиях воспроизводство устоявшегося знания и принятых культурных образцов как характеристика университета теряет свою актуальность, современная система университетского образования вынуждена перестать быть системой дублирования знания и превратиться в систему производства знаний. Ориентация на результативность и постоянное производство (а не воспроизводство) знания «звонит отходную по эре Профессора: он уже не компетентнее, чем сеть запоминающих устройств в деле передачи установленного знания…»[127].

Можно сказать, что в целом сегодня простая передача накопленных знаний прошлого является наименее адекватным способом функционирования университета: процесс становится важнее, чем продукт, коммуникация важнее, чем решение проблемы. Если традиционное образование было призвано вооружить учащихся навыками объективного мышления, оценки фактов и логических умозаключений, выводов из полученных данных с целью выведения истины, следование которой позволяет избежать ошибок, то коммуникативная реальность формирует свои условия образования, где событие всегда опережает теорию. В таких условиях неоправданно говорить о целостной и устойчивой системе знаний, навыков, образовательных отношений и тому подобном. «Понятие универсального человека эпохи Возрождения больше неактуально», – заявляет Джордж Сименс[128], исследователь в области обучения и сетей. Это изречение очень созвучно словам Б. Риддингса: «Великий нарратив Университета, вращающийся вокруг производства либерального, рассудочного

---

[126] Петрова Г.И., Стаховская Ю.М. Когнитивный менеджмент – инновационная стратегия теорий управления в информационном обществе// Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2010. №2. С.107

[127] Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб. 1998. С.129

[128] Сименс Дж. Понятие человека эпохи Возрождения больше неактуально [Электронный ресурс] URL: //http://theoryandpractice.ru/posts/7517-siemens (дата обращения: 20.03.2015)

субъекта, больше нам не доступен».[129] Что имеют в виду авторы? В условиях несостоятельности универсальных истин, которые когда-то составляли основу университетского образования, фокус внимания сегодня смещается с формирования человека под извне заданный образ – «человека реализаций» – на подготовку «человека возможностей». Это знаменует появление новых трактовок того, что понимать под универсализмом знания. Так, З. Бауман под универсальным знанием понимает то, знание, которое обеспечивает так называемое третичное обучение. Автор идеи «обучения третьей ступени» или «третичного обучения» Г. Бейтсон[130] трактовал его как приобретение обучающимися навыков изменения привычного набора вариантов. В свою очередь, З. Бауман рассматривает третичное обучение как наиболее эффективное и соответствующее требованиям актуальной культурной ситуации, ведь оно способно научить выходить за общепринятые рамки и стандарты, избавляться от привычек, использовать фрагментарные элементы опыта для создания его новых форм. Стремление придерживаться сложившихся схем поведения и искать логически последовательные структуры сегодня скорее приведет индивида к беде, нежели к успеху, считает автор. Безусловно, это в меньшей степени касается классических профессий (например, врача, военного, инженера и т.д.). Именно поэтому, когда Генри Розовски[131] говорит об относительной значимости принципа демократизации в университетском управлении, в качестве примера сфер жизни, иллюстрирующих актуальность формальной и неформальной иерархии, приводит армию и больницу.

Новое понимание универсализма образования, обусловленное социальными ожиданиями, таким образом, начинает восприниматься как обучение студентов самым разнообразным технологиям работы с информацией, лавинообразный рост которой обеспечивается развитием информационных технологий (такое понимание мы можем найти у Строгецкой Е. В.[132]). Действительно, в условиях лавинообразного возрастания количества информации и доступности

[129] Ридингс Б. Указ. соч. С 22
[130] Bateson G. Steps to an ecology of mind. New Jersey, London. 1987. 521 p.
[131] Rosovsky H. The University: An Owner's Manual. New York, 1990. 309 p.
[132] Строгецкая Е.В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. №4. С. 67-81

информационных источников, как следствия информатизации общества, ставится под сомнение ведущая позиция университета как транслятора готового знания. Коммуникации и обмен знаниями все в большей степени происходят вне стен университетов и без их участия. «Образовательная машина университета», предстающая как «один говорящий рот, очень много слушающих ушей и вполовину меньше пишущих рук»[133] изживает себя в условиях информатизации. Модель «один многим» не выдерживает критики и уступает место модели «многие многим», характерной для сетевой организации коммуникации как основной форме организации в информационную эпоху. А, следовательно, уходят в прошлое и монологичные формы обучения, и культ педагога как критериальные признаки университета.

Кроме формирования ситуации полилога, вступление университетов в информационную эпоху привело и к возникновению разнообразных виртуальных форм знания и образования[134], противостоящих фундаментальности в ее традиционном понимании. «Доминирование хорошо обоснованных теорий исчезает, уступая место искусственно гибридизируемым форматам практических навыков и технологий с ограниченной зоной социальной ответственности. Подобные гибриды – яркие по форме, привлекательные, хорошо упакованные – легко разрушаются, распадаются на составные части, но так же быстро возникают в новой конфигурации».[135] А. Согомонов ассоциирует сегодняшнюю доступность знаний с доступностью файлов всемирной компьютерной сети. В связи с этим, считает автор, знание, преподаваемое в университетах, «лишается былой таинственности и магии посвященности, а студенчество – корпоративной замкнутости совместно с рожденным на этой основе чувством корпоративной солидарности. Стерлись четкие границы различения университетского знания от

---

[133] Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений [Электронный ресурс] URL: http://www.nietzsche.ru/works/main-works/bildung/ (дата обращения: 11.05.2011)

[134] Например, проект Массовых открытых онлайн-курсов (МООК), в основе которого лежит идея образования, доступного для всех.

[135] Покровский Н., Иванченко Г. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. М., 2008. С.281

неуниверситетского, да и само университетское знание стало возможным получать не только внутри сугубо университетских стен»[136], – отмечает автор.

В целом, в условиях информационной доступности университет теряет монополию на предоставление образовательных услуг, ведь процесс получения образования может быть, как считает П. Друкер, перенесен из «университетских центров в самые неожиданные места: домой, в автомобили и пригородные поезда, на рабочее место…».[137] Ж.-Ф. Лиотар видит в этом контексте возможным передоверить дидактику «машинам, связывающим классические виды памяти и банки данных с мыслящими терминалами, предоставленными в распоряжение студентов»[138]. Педагогика при этом будет ориентирована не на содержание, но на пользование этими «терминалами», т.е. овладение новыми языками, а также умение «вопрашать». В таком случае образованность может трактоваться как языковая компетентность доступа к бесконечности информации, которая не оценивается с помощью критериев универсальности или энциклопедичности. «Сегодняшний получатель знания уже не озабочен вопросом об истинности университетского знания, его куда больше заботит то, как можно знание использовать, можно ли его продать, эффективно ли оно для решения конкретных и локальных задач, и т. д.[139] Ж.-Ф. Лиотар[140] считает, что в свете стремления знания к перформативности (востребованности и эффективности) происходит не только снижение уровня, или даже отмирание всех видов знания, которые оказываются невостребованными и неэффективными, но и изменение представления о том, кого считать образованным человеком. Если до определенного времени образованным считался человек, который усвоил определенный объем знаний, то вместе с процессом компьютеризации важнее стало не удерживать в голове эти знания, а уметь обращаться с источниками информации и знания, которые сегодня имеют особую – виртуальную – природу.

---

[136] Согомонов А. Меняющаяся прагматика знания и университетская идентичность в эпоху «высокой» современности// Отечественные записки. 2002. № 2 (3). С.99-108
[137] Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке. М., 2007. 286 с.
[138] Лиотар Ж.-Ф. Указ. соч. С. 124
[139] Согомонов А. Указ. соч.
[140] Лиотар Ж.-Ф. Указ. соч.

Сегодня получатель знания, кроме того, что ориентируется на «легко конвертируемые» знания, все больше осваивает новую среду обитания – виртуальную. Популярности виртуальных форм знания по отношению к тем, что транслируются в университете, прежде всего, послужило формирование поколения молодежи, выросшего под влиянием нового коммуникативного пространства. Существует много определений для «нового поколения»[141], в частности, Марк Пренски[142] для обозначения таких молодых людей предложил термин «цифровые аборигены» *(Digital Natives)* – коренные жители Цифрового Века или аборигены цифровых технологий. Для «цифровых аборигенов» Интернет является естественной средой обитания. Будучи погруженными в поле постоянного информационного выбора, обеспеченного Интернетом, они, как правило, используют большое количество источников информации, отдавая предпочтение мультимедийным, а не текстовым материалам. Вырастает поколение людей, которые используют Интернет на новом уровне – как пространство обитания. Эти люди родились, когда Интернет уже существовал, они воспринимают его как естественное качество жизни, они привыкли быть в Сети. Именно Сеть становится для них главным источником знаний. Больше того, Сеть, дает пользователям в руки все коммуникационные инструменты, снимая характерное для индустриального мира четкое различение тех, кто производит знания, и тех, кто только потребляет знания. Обучающиеся получают возможность интеракции, не ограниченной временными, территориальными или дисциплинарными рамками. Становясь активными – способными самостоятельно генерировать образовательный контент – участниками глобального образовательного пространства, учащиеся получают возможность выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию. Знание, свободно циркулирующее в Сети, будучи постоянно производимым, трансформируемым, адаптируемым, оцениваемым глобальным сообществом, становится жизнеспособнее и привлекательнее знания, «заключенного» в университете.

---

[141] Поколение Y, поколение C, миллениалы, поколение большого пальца и т.д.
[142] Prensky M. Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. 2010.

Именно поэтому, все чаще обучение в университете сводится к тому, что единственным оправданием своего присутствия в этом учебном заведении студенты видят в получении диплома как документа, дающего им право на осуществление профессиональной деятельности, документа, дающего право участвовать в конкурсе на замещение вакансий. Университеты, таким образом, становятся «сертифицирующими институтами». «Макдональдизация» высшего образования *(McUniversity)* [143] превращает университеты в мощные агентства по выдаче лицензий и наделению правами, при этом также имея лицензии и права, предоставляемые им либо государством, либо рынком. Такая ситуация влечет за собой возникновение нескольких опасных моментов. Во-первых, суть университета может быть сведена к «служению» профессиям, работодателям и промышленности. Во-вторых, в такой ситуации университеты рискуют быть замещенными внешними учреждениями, которые лучше адаптируются к новым условиям и могут предоставлять новые (требуемые) знания и умения. Уже сейчас к университетам добавилось большое количество специализированных организаций, которые, базируясь на новейших достижениях в области информационных технологий, могут предложить государству и бизнесу такие же (а иногда и более) качественные образовательные услуги.

Возобладание прагматических ценностей знания также ведет к перестройке всей системы университетского образования. «Явно или неявно, но вопрос, задаваемый студентом, проходящим профессиональную подготовку государством или учреждением высшего образования, это уже не вопрос «Верно ли это?», но «Чему это служит?». В контексте меркантилизации знания чаще всего этот последний вопрос означает «Можно ли это продать?». А в контексте повышения производительности – «Эффективно ли это?»… Прекращает существовать компетенция, определяемая по критериям: истинное-ошибочное, справедливое-несправедливое»[144] Если прежде знание-истина рассматривалось в основном как абсолютная ценность, то сегодня приоритет отдается «полезному» знанию. Это

[143] The McDonaldization of Higher Education. 2002. 232 p.
[144] Лиотар Ж.-Ф. Указ. соч. С. 124

знание ограничено, сфокусировано на конкретике и нацелено на результат, приносящий непосредственную экономическую отдачу. Потребители образовательных услуг ожидают возвращения своих инвестиций, они все больше ценят доступность, «удобность» и экономическую эффективность товара, в роли которого выступают знания и умения. «Университеты уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя – в качестве священнослужителей. И те, и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, создающего эффективные продукты, готовые к употреблению».[145] Университетское образование начинает трактоваться в терминах не «элитарности», но «элитности», не предполагающих «бесполезности» знания ради самого знания, но рассматривающих знание в качестве «актуального и способного служить, быть адаптивным, гибким, отвечать быстро меняющимся запросам социальности».[146]

Будучи рассматриваемым как институт, формирующий источник богатства современного общества – работника знания, – университет превращается из корпорации профессоров и учащихся в корпорацию по предоставлению образовательных услуг, в корпорацию, «одной из функций (продуктов?) которой является присуждение степеней, носящих культурный отпечаток, но, по существу, являющихся не культурными, а корпоративными».[147] В связи с этим к пониманию университетской корпоративной культуры как служения с ориентацией на производство научного знания и подготовку интеллектуала, способного к этому производству, к теоретическому мышлению, добавляется новое понимание университетской корпоративности – корпоративности как экономического атрибута. Так, Йохан Г. Виссема, очерчивая контуры университета третьего поколения, говорит о том, что коммерциализация производства знания в университете становится целью, равной по значимости целям исследования и обучения.[148] Соответственно, к классической профессорской (преподавательской)

---

[145] Добреньков В.И. Общество и образование. М., 2003. С.43-44
[146] Ямпольская Л.И. Концептуализация классической «идеи университета» в неклассическом варианте. Томск, 2014. С. 159
[147] Ридингс Б. Указ. соч. С 25
[148] Wissema J.G. Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. P.30

культуре сегодня добавляется чисто экономическая культура, вошедшая в университет вместе с рыночными отношениями, допущенными возможностями коммерции, со знанием, увиденным не только и не столько в его гносеологических, сколько в стоимостных и товарных характеристиках.

Очевидно, что именно поэтому современный университет активно занимается позиционированием, ребрендингом, разрабатывая новые корпоративные логотипы, активно использует PR-инструменты и рекламу, разрабатывает маркетинговые стратегии. Именно поэтому в современном российском университете в разработках документов по корпоративной культуре акцент делается на экономических факторах с ориентацией на решение проблемы, прежде всего, несоответствия подготовки специалистов требованиям работодателя. Университет как относительно замкнутое сообщество профессоров и центр неутилитарного знания, так называемый «университет-в-себе» (Р. Барнетт) со сформировавшимися веками нормами академической этики и стандартными процедурами, сегодня вынужден стать «университетом-для-себя» (Р. Барнетт), т.е. предпринимательским университетом. Предпринимательский университет характеризуется знанием «здесь и сейчас», недолговечным, мультидисциплинарным и даже трансдисциплинарным, проблемно-ориентированным знанием. И здесь возникает очередное управленческое противоречие – преимущественно бюрократический по управлению университет вынужден вести себя как предпринимательский.

«Симптомом» новой, предпринимательской корпоративной культуры являются складывающиеся отношения внутри университета. Как мы уже отмечали ранее, в условиях «общества знаний» человеческий интеллектуальный капитал становится главной силой экономического развития. Человеческий интеллектуальный капитал университетов – это, в первую очередь, академический капитал (профессорско-преподавательский персонал). Университет, реализующий академический капитал, оказывается вовлеченным в академический капитализм (Ш. Слотер, Л. Лесли[149]) – рыночную деятельность организации и преподавателей

[149] Sheila Slaughter, Larry L. Leslie Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. 276 p.

по привлечению внешних денежных средств. Академическое (университетское) сообщество при этом рассматриваются как капиталисты, действующие внутри общественного сектора, являющиеся предпринимателями, субсидируемыми государством. Несмотря на внешнюю несочетаемость слова «капитализм» и того образа бескорыстия и свободы, который веками несет университетское научно-преподавательское сообщество, сегодня руководство вузов зачастую занято вопросами «выживания» вузов финансовом плане. Преподаватели выступают инструментом и ресурсом. Так, профессор Кембриджского университета Стефан Коллини, отмечает, что социокультурные изменения современности привели к тому, что «жизнь в университете сегодня меньше отличается от жизни в других крупных организациях, чем когда-либо за долгую историю этих уникальных институтов»[150], сравнивая положение заслуженного академического сотрудника (руководителя кафедрой или исследовательским центром) с менеджером среднего звена в коммерческой фирме, а условия работы младшего или временного преподавателя – с условиями работника колл-центра.

Университетские менеджеры вынуждены сосредоточить свое внимание на структурных единицах организации, приносящих прибыль, на единицах, созданных академическими капиталистами. Таким образом, ориентация на «полезное знание» существенно меняет стратификацию в среде преподавателей – при условии сохранения академической стратификации в рамках университета «выживает» тот, кто не только может произвести новое знание, но и способен выгодно его реализовать на рынке. В этом контексте Йохан Г. Виссема[151] указывает на такую характерную черту современного университета, как появление «техностартеров» – студентов или преподавателей, которые образуют свои собственные фирмы, основанные на технологиях и способные приносить реальную прибыль.

Вместе с тем следует признать, что университет является специфической корпорацией, основной работой которой является служение обществу,

---

[150] Коллини С. Зачем нужны университеты? М., 2016. С.40
[151] Wissema J.G. Указ. соч.

коммодификация знания идёт вразрез с традиционным пониманием университета как храма высокого знания: «Классическим, бесспорно академическим университет уже не будет, он погрузится в рынок, станет постакадемическим, меняющимся, и уже с очевидностью не вписывающимся ни в какой прообраз. Поэтому постакадемичность не будет исключать и академичности».[152] Напряжение между этими двумя культурами, которым приходится сосуществовать в стенах многих университетов, приводит к деморализации и демотивации персонала. Университету грозит опасность стать «пустым сосудом», в котором «остаются бюрократы от науки и образования и «потухшие» ученые и преподаватели»,[153] «получающие зарплату зомби» *(remunerated zombies)*[154], загнанные в административные рамки. А это значит, что университеты стоят перед необходимостью формирования нового типа организационной культуры, способного «помирить» профессиональную, профессорскую культуру и корпоративную культуры в ее экономическом понимании с целью сохранения самой Идеи университета. Ректор Томского государственного университета Э.В. Галажинский в частности считает, что «главным вызовом для управления изменениями является наличие противоречия между характером корпоративного менеджмента, ориентированного на совершенно определенные цели и ключевые показатели эффективности, с одной стороны, и необходимостью академической свободы и автономии, как важнейших условий успешности научных исследований, с другой. Поиск гармоничного баланса между ними и есть самое важное и сложное в управлении изменениями».[155] Развитие университетского управления в этом контексте видится в направлении поиска такого баланса.

Итак, классическая система университетского образования, содержанием которой является передача от поколения к поколению определенного набора знаний, которая основана на идее рационального мироустройства,

---

[152] Кислов А.Г. Университет эпохи постмодерна// Университетское управление: практика и анализ. 2007. №3. С.23

[153] Ефимов В.С, Лаптева А.В. Когнитивный университет: контуры будущего// Университетское управление: практика и анализ. 2014. №6. С.21

[154] Hill R. Whackademia: An Insider's Account of the Troubled University. UNSW Press, 2012. – 240 p. – p.13

[155] Галажинский Э.В. Людей нельзя заставить быть эффективными. Нужно создать условия, чтобы они сами захотели работать по мировым стандартам [Электронный ресурс]// Слово ректору от 16.02.2015 URL: http://tsu.ru/rektor/week/55349/ (дата обращения: 18.02.20015)

предполагающего возможность его познания и формирования «конечного» обобщенного знания, стоит перед необходимостью трансформации в контексте меняющихся социальных условий. Становясь «в чем-то храмом, в чем-то фабрикой, в чем-то торговой лавкой»[156], в чем-то «инкубатором новых наук»[157], университет вынужден искать новые способы управления, способные, с одной стороны, сохранить то, что делает университет специфическим социальным институтом, а с другой, – сохранить ему жизнь и обеспечить место в современном обществе.

Метафоричное представление видения способа преобразования университета находим у Б. Ридингса: «Подобно жителям итальянского города мы можем не перестраивать ренессансный город-государство и уничтожать его остатки, возводя рационально спланированные блочные многоэтажки, а лишь изобретать новые способы использования его кривых улочек и извилистых проездов, извлекая знание и удовольствие из когнитивных диссонансов, вызываемых закрытыми площадями…»[158] «Новые способы использования кривых улочек» предполагают новые способы управления «городом». На сегодняшний день, как мы уже отмечали, предпринимаются множественные попытки заново создать все «здание» университета, чтобы оно соответствовало складывающимся перспективам. При этом «реконструкция университета может означать синтез тех смыслов деятельности и позиций, которые были развернуты на предыдущих исторических стадиях его развития, с учетом складывающейся перспективы».[159] Так, Р. Барнетт[160] призывает к творческому воображению при размышлениях об идеальном университете, воображению, способному создать смелую идею, кажущуюся утопичной, но способную воплотиться в жизнь. Автор указывает на необходимость генерации критических по тону, но в то же время позитивных по духу и предполагающих осознание глобальных изменений структур, лежащих в основе, идей университета. Р. Барнетт отмечает, что большое количество

---

[156] Кислов А.Г. Указ. соч. С.23
[157] Wissema J.G. Указ. соч.
[158] Ридингс Б. Указ. соч. С. 204
[159] Ефимов В.С, Лаптева А.В. Указ. соч. С. 20
[160] Barnett R. Imagining the University. 2013. P.135-137

академической литературы носит излишне пессимистический тон и призывает к выдвижению творческих идей относительно университет будущего, идей, воплотимых в реальность. В качестве одной из таких идей Р. Барнетт предлагает идею экологического университета – университета, встроенного в глобальную экономику знания и предполагающего факторы маркетизации и конкуренции, при этом сохраняя ценности и идеи, глубоко укорененные в понятии «университета» – истина, научный поиск, критический диалог и рациональное обсуждение. Такой университет восприимчив к разным экологиям – экологии знания, культуры, экономики, физического мира. Цель такого университета – не просто сохранение стабильности, как и у любой экологии, но и нацеленность на процветание. Управление в таком университет, по мнению Р. Барнетта, требует поощрения коллективного воображения и управления таковым, так чтобы университет реализовал свои возможности на каждом уровне и во всех видах деятельности. Это, в свою очередь, требует не меньше, чем открытия нового вида пространства в университетах – пространства свободного духа. Таким образом, экологический университет – это не «университет-в-себе» (исследовательский университет) и не «университет-для-себя» (предпринимательский университет), это «университет для других».

Таким образом, общая картина современного общества формируется через эпистемологический и социальный плюрализм, а значит эпистемологические и социальные основания, на которых покоилась идея классического университета, разрушены. Обе опоры, на которых держалась классическая идея высшего образования – возможность объективного знания и социальная независимость – сегодня подвергаются критике, обе они дали серьезную трещину. Эпистемологическая объективность и социальная независимость не просто проблематичны, они невозможны. Как следствие, теория и практика университетского управления поставлена в условия необходимости осознания и преодоления двойного – социального и эпистемологического – подрыва своих основ. Возникающая задача управления напряжением между постоянством и изменениями, совмещения необходимости приспосабливаться к условиям и

сохранять имеющийся образ, прошлого и будущего, идей и конкретных действий, указывает на то, что управление в условиях «текучей реальности» (З.Бауман) не может ориентироваться на четко заданные параметры. «Текучая» внешняя среда не позволяет остановиться на однажды сделанных изменениях методов управления и организационной структуры, система управления университетом должна стать адаптивной.

В случае непринятия идеи о необходимости изменения подхода к управлению университетом вообще и образовательным процессом, в частности, университет вряд ли сможет реализовать свою миссию в современных условиях. Дж. Дудерштадт[161] пишет: «Будет просто нереалистично ожидать, что механизмы управления, сложившиеся десятилетия или даже столетия назад, способны служить современному университету или обществу в целом. Представляется совершенно ясным, что университетам XXI в. нужны новые модели управления и руководства, позволяющие учесть меняющиеся потребности и возникающие проблемы нашего общества и его образовательных учреждений». «Сверхсложность как форма организации жизни в университете должна найти отражение в управленческой инициативе менеджеров», – поддерживает мысль Р. Барнетт[162]. Это сложная задача, если учесть, что университет как социальная система обладает высокой долей инерционности – имея память и помня о своей истории, он склонен к стереотипному поведению, больше того – сильной стороной университета исторически была традиция организации внутренней жизни и управления. Тем не менее, время диктует свои требования этому социальному институту, ставя его перед выбором – продолжать выполнять свою миссию (как бы она ни трансформировалась в современных условиях) или «умереть» (Р. Барнетт).

Кризис университета обусловлен изменением общекультурной и человеческой ситуации. Не меняя привычных моделей функционирования, университет «выпадает» из общественной и культурной ситуации. Особенностью

---

[161] Duderstadt, James J. A University for the 21st Century. 376 p.
[162] Барнетт Р. Указ. соч.

сложившейся ситуации становится то, что процесс изменения, обновления вуза должен быть непрерывным. «Текучий университет», *(«liquid university»)* (Р. Барнетт), университет трансформирующийся предполагает «текучие» границы управления. Основу такой динамики создает централизация университетских процессов вокруг знания, которое сегодня приобретает роль ведущего ресурса. Именно со знанием, которое не только становится ведущим экономическим ресурсом, но и приобретает новые черты, которые мы подробно рассмотрим в следующих разделах работы, связана актуальность темы управления процессами, протекающими в университете. Больше того, сущностное содержание университетской корпоративной культуры – культура работы со знанием. Именно поэтому в качестве причины сложившегося кризиса в университетском управлении можно считать пренебрежение онтологическими основаниями знания в пользу сохранения структурно-функциональных категорий, присущих классическому университету. Необходима выработка «методологического интерфейса» развития управления в университете на основании знаний об онтологических основаниях современного знания.

Когнитивный поворот в понимании управления в образовании переориентирует управление с управления организацией на управление образовательным знанием в его новом понимании. Если миссия гумбольдтовского университета – производить знания через исследования и одновременно воспроизводить в обучении, то миссия университета сегодня – развитие человеческих ресурсов, человеческого капитала, а точнее когнитивного капитала, т.е. умений, навыков и способностей эффективно работать с информацией и знаниями. Если цель университета в сложившихся социокультурных условиях – прежде всего, вооружить учащихся компетенциями поиска, обмена и генерирования необходимого знания, то управления организацией (учреждением) как основа выработки общей стратегии управления в университетском образовании должна смениться управлением индивидуальными образовательными траекториями через управление знаниями. Университет должен перейти из состояния организации обучающей в организацию

обучающуюся, предполагающую более творческие способы использования и развития знаний и умений учащихся и персонала, если они нацелены на развитие и изменения для того, чтобы отвечать на вызовы современности. А это, в свою очередь, свидетельствует о необходимой когнитивизации управления.

Выводы по разделу 1

Идея классического университета, сформированная под влиянием стиля мышления и культуры, который задавала классическая философия и наука, определила институциональное устройство современных университетов. В качестве оснований университета и его деятельности, оказавших влияние на парадигму управления, выработанную классическим университетом, можно рассматривать следующее. Во-первых, стиль философского мышления, основанный на классическом научном типе рациональности, полагал жесткую логику, однолинейные связи, ориентацию на авторитет абсолютной и объективной истины не только в познавательном процессе, но и во всех регионах человеческой деятельности – в управленческом процессе, в том числе. Во-вторых, определение знания в качестве фундаментальной ценности, подчиняющейся единой истине, стабильной и атемпоральной, а познающего – как субъекта, конструирующего вечную и неизменную истину, явились изначальной установкой в ориентации на соответствующее понимание образования. Оно выстраивалось как строгая дисциплинарная практика, жесткая закрытая и унифицированная система, управляемая из центра по логике иерархии, бюрократии и администрирования. Положенные в основу организации университета эти позиции нашли свое выражение в иерархичности университетской структуры и дисциплинарности университетского образования, в строении университета по принципу факультетской разрозненности (факультеты, кафедры, отделения, диссертационные советы и т.д.), в приоритетной монологичности обучения, культе учителя и восходящей образовательной траектории.

В-третьих, нельзя не отметить диктуемое классической культурой особое гуманитарное состояние университета, его специфическую духовную ауру, высоту нравственной и эстетической атмосферы, элитарность и аристократизм. Всё это сопутствовало пониманию ценности образования самого по себе, «чистого образования», вне его коммерческих возможностей и товарных

характеристик, превращающих его в образовательную услугу. Управление в таком университете, конечно, будучи административным и центрированным, тем не менее, служило образовательной идее, базировалось на высокой профессиональной, профессорской, культуре.

Вместе с тем, анализ современных процессов, происходящих в университете, нашедших отражение в работах Р. Барнетта, Ж. Деррида, Б. Ридингса, Ю. Хабермаса и других исследователей позволяют констатировать наличие кризиса в сфере высшего образования как социального института. Исторически сложившаяся в университете модель управления вступает в противоречие с современной культурной ситуацией. Говоря о современности, мы имеем в виду контекст сетевого информационного общества, трансформирующегося в общество знаний или когнитивное общество с характерными для него чертами лавинообразного нарастания объема информации, изменения в способах ее производства и передачи, переход обществообразующей роли к социальным сетям, фрагментацию общества и культуры, выбор инновационности в качестве ведущего механизма социокультурного развития, а также существенные изменения в условиях социализации.

С одной стороны, общество, находящееся в когнитивной фазе своего развития, становится более зависимым от социальных институтов, которые создают знания, обучают людей и обеспечивают их познавательными инструментами для жизни. С другой, – учащиеся сегодня не испытывают недостатка в информации и ее источниках. Современная социальная реальность представлена огромным разнообразием самоорганизующихся и довольно самодостаточных коммуникаций, обеспеченных, в том числе, и новыми техническими возможностями. Монополия в определении знания «людьми науки» постепенно исчезает. Прежде всего, это связано с тем, что современное общество формирует свой собственный взгляд на то, что такое знание. Сегодня оно не предполагает пассивный характер, это не просто знание, обеспечивающее личное понимание, или знание, несущее истину. Общество нуждается в знании,

которое может быть конкретно-применимым, может повысить экономическую конкурентоспособность и улучшить персональную производительность.

Возрастающие объемы информации и знания, аккумулируемые и тиражируемые современными средствами информации и коммуникации, актуализируют потребность в развитии навыков ориентирования в информационных потоках, навыков выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, способных обеспечивать профессиональную «адекватность» в быстроменяющихся социокультурных условиях. Целью современного университета выступает производство релевантного современности интеллектуального капитала, в подготовке нового типа работника – работника знания, – который не просто имеет определённую сумму знания, но может работать с ним, его конструировать, постоянно менять, пополнять, отказываться от устаревающего, интегрировать знания в бизнес или трансформировать в бизнес-решения. Смена приоритетов с предметного содержания знания на ходы человеческого мышления, работу сознания по деятельности конструирования знания должна найти опору в стратегии университетского управления, соответственно необходимо внесение динамической составляющей в систему управления университетом.

Таким образом, складывающийся социокультурный фон управления развитием университета меняет его (управления) объект. Объектом управления становится не персонал, не выстраивание строгой системы на административных основах, объектом управления становятся знания и процессы работы с ним. Получив статус стратегического приоритета, основного ресурса, конкурентного преимущества, общественной ценности, знание, с одной стороны, создает специфику управления и вызывает необходимость соотнести культурно-образовательный и социально-экономический институты по принципу и характеру их управления; с другой, – остается необходимость исторической преемственности и сохранения культурного наследства университета в новых условиях его существования. Необходимо найти те возможности современной

управленческой практики, которые бы позволили университету остаться ведущим образовательным институтом в новых условиях постиндустриального общества.

Этому вопросу будет посвящена вторая глава диссертации.

Глава 2. Основные направления изменений в стратегии управления развитием современного университета

2.1 Значение современных вызовов социокультурного и научного развития для управленческой деятельности

Если бы мы осознали все, что знаем,
то мы изумились бы великому множеству наших знаний.
И. Кант[163]

Если ранее был сделан вывод о том, что направление развития университетского управления должно быть смещено на знание, то для выстраивания стратегии и концепции управленческой деятельности прежде всего надо знать современную природу этого объекта, специфику состояния знания и специфику его конструирования – познания.

Коммуникативная революция, появление высоких технологий и процессы всеохватывающей информатизации привели к формированию нового типа социальной реальности, в котором суждено действовать современному университету. Указанные процессы и связанное с ними изменение статуса знания спровоцировали возникновение специфического постмодернистского видения мира. Философское учение о современном социокультурном состоянии, определяемом как общество постмодерна, рассматривается нами в качестве методологического основания исследования проблемы управления в современном университете, т. к. специфика постмодернистского развития, его характеристика в категориях децентрации, мобильности и неопределенности не могут не учитываться в характере и установках современной управленческой деятельности. «Вопрос постмодерна – это вопрос, стоящий как перед Университетом, так и внутри него», – пишет Б. Ридингс[164]. В свете указанной нами важной роли знания

[163] Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 371
[164] Ридингс Б. Университет в руинах. М., 2010. С. 16

как основного ресурса производства, а также учитывая тот факт, что университет имеет дело прежде всего со знанием, которое составляет предмет его деятельности, особую значимость при рассмотрении управленческих перспектив университета имеют эпистемологические аспекты постмодернизма.

Постмодернизм появился как рефлексия относительно современной реальности, где «нет иерархии, денотации заменяются коннотациями, нет земного притяжения и обусловленной им вертикализации отношений, связь и ее узлы в непрерывном изменении и перекомбинации»[165]; это уже не однородное пространство, заполненное веществом, а сеть взаимосвязанных событий; это сеть взаимосвязей, в которую включен человек. Исходной, элементарной единицей выступает не «вещь», а отношение, единица мысли, чистых отношений, связей, коммуникации. Мир предстает как «семантический континуум», как «текст». В таких условиях усложняется вопрос о критериях реальности, демаркации между реальным и вымышленным. «Современный объект приобрел информационную структуру, которая в силу своей постоянной изменчивости не укладывается больше в категории ни истинности, ни ложности, но подчиняется богатству воображения субъекта, ассоциаций, фантазий и т. п.»[166]. Здесь человек становится элементом или фактором чего-то созданного им самим, чего-то более сложного – субъектное становится гомогенным информационной сети.

Стоит отметить, что «то, что сегодня именуется термином «реальность», зачастую возникает и существует в пространстве между коммуницирующими инстанциями»[167]. В таком случае – когда реальность понимается как продукт коммуникативных самоорганизующихся процессов, – появляются основания говорить о множественности реальностей, «построение или открытие которых уже не может осуществляться только посредством или на основе рационалистической интуиции»[168]. Коммуникативная реальность как продукт

---

[165] Кутырев В. А. Философия постмодернизма. Нижний Новгород, 2006. С. 34

[166] Петрова Г. И. Социальные коммуникации и коммуникативная онтология образования // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства. СПб., 2005. С. 181–182

[167] Стаховская Ю. М. Когнитивный менеджмент как стратегия управления университетским знанием в условиях коммуникативной реальности // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2 (22). С. 93

[168] Аршинов В. И., Лайтман М., Свирский Я. Сфирот познания. М., 2007. С. 194

человеческого общения принципиально множественна, и множественность этой реальности не связана с предметной, объективной реальностью, которая, представляя собой «реальность устойчиво воспроизводимой обратной связи, получаемой нами как реакция в ответ на наше (осмысленное) взаимодействие со средой, которая нас окружает»[169], теперь включена в реальность коммуникативную.

«Жидкая», или «разжиженная»[170] постмодерная реальность, в основе которой лежит сеть, противопоставляется «твердой» модернити с ее системностью. С точки зрения постмодернистов, любая попытка сконструировать модель мира в таком его понимании бессмысленна. Они считают невозможным пытаться устанавливать какой-либо иерархический порядок. Понятию структуры как систематизированному и иерархически упорядочивающему принципу организации здесь противопоставляется понятие ризомы как синергетической среды. «Если структуре соответствует образ мира как космоса, то ризоме как «хаосмоса»[171]. Отрицая возможность структурирования мира в заданном порядке, философия постмодернизма бросает вызов классическому пониманию организационного управления через выстраивание сложных структур управления и подчинения. Такое структурирование исходило из посыла о возможности достижения истинного знания, предполагаемой классической рациональностью.

Классический эссенциализм как методологическая установка на получение знания во всеобщей форме, несущего представление о сущности изучаемого объекта, требует воспроизведения данной сущности именно в чистом виде. Истинное однажды остается истинным всегда. Однако такой подход дискредитирует себя в условиях непознаваемости мира, ставшей очевидной сегодня. Современность, обнаруживающая себя в состоянии «пост-» в силу характерного ей информационного движения не может быть схвачена «универсальным» знанием. «…Реальность растворилась в произведенных данных. Тем самым «факты» – давние дары реальности – суть всего-навсего ответы на

---

[169] Аршинов В. И., Лайтман М., Свирский Я. Указ. соч. С. 192
[170] Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2005. С. 127
[171] Кутырев В. А. Философия постмодернизма. С. 32

вопросы, которые можно было бы поставить и иначе. <...> Другой компьютер, другой специалист, другой институт – другая «реальность»[172]. Перманентное нахождение в состоянии онтологической неопределенности формирует сомнение относительно возможности человека что-либо знать о мире, в котором он живет, что поднимает вопрос познавательных устремлений человеческого разума, ведь «событие всегда опережает теорию» (Ж. Бодрийяр).

Идея нестабильности, лежащая в основе нового типа рациональности, «кладет конец претензиям на абсолютный контроль над какой-либо сферой реальности, кладет конец любым возможным мечтаниям об абсолютно контролируемом обществе. Реальность вообще не контролируема в смысле, который был провозглашен прежней наукой»[173]. Здесь «становление бытия осуществляется в становящемся знании о нем; объекты порождаются познанием, которое имеет принципиально «коммуникативную» природу»[174]. Антиуниверсалистские и антисистематические импликации становятся основными чертами нового типа рациональности, для которого характерно преобладание познаваемого в форме «проблемного»: «Ни в чем нельзя быть уверенным до конца, нет ни универсальной правды, ни долговечных структур, ни определенных ценностных систем. Всё подлежит сомнению»[175]. М. М. Бахтин обвиняет «теоретизм», присущий классической рациональности, в уходе от ответственности, от риска принятия решения, от «поступка»: «Почему, поскольку я мыслю, я должен мыслить истинно? Из теоретически-познавательного определения истинности отнюдь не вытекает ее должность, этот момент совершенно не содержится в ее определении и не выводим оттуда; он может быть только извне привнесен и пристегнут»[176]. «Жаждать истины – значит жаждать чего-то общезначимого»[177], но общезначимость уступает место значимости

---

[172] Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000. С. 251
[173] Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46–52
[174] Язык, знание, социум: Проблемы социальной эпистемологии. М., 2007. С. 22
[175] Барнетт Р. Осмысление университета // Центр проблем развития образования Белорус. гос. ун-та [Минск, 2002]. URL: http://www.charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm (дата обращения: 07.05.2008)
[176] Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М., 1986. С. 80–160
[177] Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М., 1985. С. 313

локальной, временной, значимости «здесь и сейчас», и истина становится контекстуальной.

Одним из философов постмодернизма, убежденных в необходимости критики и изменения теории познания, опирающейся на классический тип мышления, является Ю. Хабермас. Он разрабатывает тезис о кризисе «старой» рациональности как формальной, ориентированной на количественные критерии, и обосновывает необходимость ее гуманизации путем обращения к культуре, сфере личностных проявлений, коммуникации и общения[178]. Коммуникативная метапарадигма соответствует коммуникативной парадигме современной постнеклассической науки, ориентированной на междисциплинарный подход к познанию сложноорганизованных саморазвивающихся систем, включая также и системы, называемые «человекомерными» (В. С. Стёпин). В условиях формирования коммуникативной философской метапарадигмы обозначилась необходимость переосмысления того, кто или что является носителем истинных сообщений, переосмысления проблемы сознания и самосознания.

Классический способ познания не учитывает ценностных аспектов человеческого бытия. Свободная воля у Декарта представляет собой иррациональное начало в человеке, приводящее к заблуждениям. Вместе с тем постмодернизм выражает скептическое отношение как к процессу познания, так и к субъекту познания. Так, М. Фуко рассматривает субъект как «переменную и сложную функцию дискурса». Автор при этом является одной из возможных или необходимых спецификаций субъекта как функции. Французский философ говорит, что не существует абсолютного субъекта, но все-таки субъект есть: субъект желания, дискурса и т. д. Функция же автора «не отсылает просто-напросто к некоему реальному индивиду – она может дать место одновременно многим»[179]. Именно «смерть автора» (Ж. Деррида) или «смерть субъекта» (М. Фуко) обозначают проблему самообмана, а также ограничений и противоречий установления истины людьми, тем самым разоблачая аутентичную личность,

---

[178] Фарман И. П. Социально-культурные проекты Юргена Хабермаса. М., 1994. – 244 с.

[179] Ильин А. Н. Субъект в пространстве философии постмодернизма // Знание. Понимание. Умение. Информационный гуманитарный портал. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/1/Ilyin_Subject/index.php?sphrase_id=61753 (дата обращения: 10.12.2013)

способную достичь абсолютного знания. Постмодернизм, таким образом, предстает как тип философствования «без субъекта»: субъект как центр системы репрезентаций распался.

Преодоление противопоставления субъекта познания его объекту послужило рассмотрению мира в качестве «текстуализированного» образования. Под текстом в постмодернизме понимается буквально всё, начиная с литературы, продолжая культурой, обществом, историей и заканчивая человеком. Основанием такого подхода к толкованию мира стало отождествление сознания человека с письменным текстом как единственным возможным способом его фиксации. В результате такого рассмотрения человеческого сознания через, произошло «интертекстуальное растворение суверенной субъективности человека в текстах-сознаниях, составляющих «великий интертекст» культурной традиции»[180]. Мир рассматривается как огромный текст, в котором всё уже было когда-то сказано, а новое возможно лишь при смешении элементов текста. В условиях, когда мы в полной мере не знаем себя, потому что всегда находимся в процессе обучения и постоянно подвержены влиянию множества трудных для понимания факторов, которые даже не осознаем, идея единого автора нежизнеспособна, ведь мы все состоим из комплекса взаимоотношений множества людей и идей. «Интеллектуальный одиночка ныне гораздо менее достоверен в качестве автора не только философемы, но даже самостоятельного текста в свете постмодернистских опытов, раскрывших псевдосамостоятельность и псевдооригинальность классических философских систем, каждая из которых как будто имела своего автора-основателя, но в действительности есть след множества иных следов человеческого соприсутствия в культуре, а каждый новаторский текст есть на самом деле палимпсест»[181].

Все это, так или иначе, сказывается на характере процесса познания, которое представляется как творческая интерпретация «текста». Если человек модерна есть «симулякр» (Ж. Бодрийяр), за которым нет реальности, то эпистема

---

[180] Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М., 1996. С. 225

[181] Иванова Н. Н. Онтологический статус «Ego Cogito», или О некрасивом мыслеформе // Мысль: Декарт – четыре века новой философии. СПб., 1998. С. 67–79

постмодернизма строится на основе «доверия к человеку как целостному субъекту познания»[182]. Процесс познания «заменяется плюральной интерпретацией, каждый раз нагруженной контекстом ситуации, индивидуальности, пространственного расположения и т. п.»[183]. Таким образом, каноны изложения и представления знаний в информационно-коммуникативных технологиях кардинально меняются. «Классическое знание предполагает лишь один тип языковой игры, чья ставка – истина. Оно изолировано от других языковых игр, в том числе и социальных. Связь знания и общества является лишь внешней и требует легитимации, институализации»[184]. Виртуализация текста означает, что «каждый может «дополнить» виртуальное пространство текста своим текстом, изменив прежние тексты и осуществив тем самым свой «ход» в этой языковой игре (ложен или истинен этот ход – продемонстрирует другой участник электронной коммуникации»[185]. Теряется фундаментальный смысл авторства – автор сегодня многолик; коммуникация, развивающаяся по типу «многие – многим», перманентно изменяет авторский текст, не просто нарушая его целостность, а трансформируя его до неузнаваемости.

Ситуация «эпистемологической неуверенности», ставшая результатом отказа от безоговорочной веры в рационализм, наделяет полномочиями не только естественные и точные науки, опирающиеся на понятийный аппарат логики с ее строгими законами, но и интуитивное, ассоциативное, творческое мышление. Меняется само толкование мысли – она по своей природе не может быть представлением или узнаванием. Мышление выступает как «внутреннее отношение», «коммуникация», «несогласное согласие» способностей души, где несущественно различие рационального и иррационального»[186]. Мыслительный акт представляется актом творения, интерпретации, перевода; в основу мышления кладется не системность, не проектирование, а хаос, нелинейность, вычисления и программирование.

---

[182] Алейник Р. М. Человек в философском постмодернизме. М., 2006. С. 17
[183] Петрова Г. И. Социальные коммуникации и коммуникативная онтология образования. С. 182
[184] Маньковская Н. Б. Париж со змеями (Введение в эстетику постмодернизма). М., 1994. С. 201
[185] Актуальные проблемы философии науки. М., 2007. С. 94
[186] Алейник Р. М. Человек в философском постмодернизме. С. 18

Развивая идею коммуникативной рациональности, Ю. Хабермас сконцентрировал свое внимание на поиске нереализованных возможностей коммуникативных связей и способов их реализации с целью выйти, в том числе, на новый уровень социально-культурной практики. По определению Ю. Хабермаса, в условиях коммуникативной реальности, о которой мы говорили ранее, «фокус исследования переместился от когнитивно-инструментальной к коммуникативной рациональности»[187]. Он описал три мира знаний и связанные с ними типы рациональности, которые, в свою очередь, лежат в основе предложенной им системы познания природы.

Во-первых, существует техническая, или объективная реальность, представляющая собой сферу взаимодействия человека и природы. Техническая реальность, по Ю. Хабермасу, представляет собой результат намеренного вмешательства человека и ассоциируется с инструментальной рациональностью.

Во-вторых, существует межличностная (интерсубъективная) реальность, представляющая социальный мир людей. Она является предметом интерпретации значения и связана с успешным выполнением социальным субъектом своего рабочего задания, а также со стратегической рациональностью. Стратегическое поведение ориентировано на достижение цели, предполагает асимметричную субъект-объектную процедуру и прагматическое использование другого в качестве объекта или средства.

В-третьих, существует субъективная реальность, представленная личным миром людей. Она является предметом саморефлексии и ассоциируется с коммуникативной рациональностью. В отличие от служения фиксированным образцам и программам, коммуникативная рациональность предполагает «способность выхода за рамки любой заданной системы познавательных посылок, более глубокое постижение реальности»[188]. Она включает критико-рефлексивную установку по отношению к своим предпосылкам, способность выхода за пределы жестких познавательных конструкций, признание невозможности и

---

[187] Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 1993. Т. 1. № 4. – С. 58

[188] Швырев В. С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность // Мир психологии. 1999. № 3. С. 195

нецелесообразности исчерпывающей рационализации отношения человека к миру.

Замена «монологической» конструкции «диалогической» стала результатом осознания философией и социологией XX в. условности фундаментальной субъект-объектной оппозиции. При диалогическом отношении обращение к предметам и людям строится по модели «Я – Ты». Здесь во взаимодействие вступают «конкретно-индивидуальные, неповторимые миры действительно поступающих сознаний, из которых, как из действительных реальных слагаемых, слагается и единое-единственное бытие-событие»[189]. Коммуникация сама выступает как процессуально-созидательная, деятельностная форма общения, направленная на выработку новых целей, а также на поиск наиболее эффективных средств их достижения. Средством установления такой коммуникации становится дискуссия.

В интерсубъективной коммуникативной практике отражаются личностные качества человека, его скрытые духовные потребности и т. д. Противостоя субъектно-объектной позиции, современный разум отказывается поверить идее, согласно которой сознание направлено на вещь и обретает значение и смысл в мире. Смысл в мир вносит человек. Введение же субъекта в культурное поле, которое должно быть транслировано, обуславливает пересмотр значимости таких характеристик, как решимость, воля, ответственность, выбор, понимание, самосознание[190].

Коммуникативная рациональность выступает в качестве схемы достижения консенсуса. Субъекты стремятся к достижению согласия (а не к достижению заданной истины), и, несмотря на то, что согласие не всегда достижимо, данная интенция определяет коммуникативный процесс. Коммуникативное поведение принципиально субъект-субъектно и, предполагая принятие другого в качестве самодостаточной ценности, исключает какие бы то ни было цели, помимо самого акта своего осуществления. В этом Ю. Хабермасу видится главный смысл такого

---

[189] Бахтин М. М. К философии поступка. С. 80–160

[190] Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004. С. 77

рода коммуникации, которую он называет коммуникацией целе-формирования и целе-сообразного коллективного творчества. Сюда относятся такие «интеракции, в которых их участники согласуют и координируют планы своих действий; при этом достигнутое в том или ином случае согласие измеряется интерсубъективным признанием притязаний на значимость»[191]. Такие притязания, в свою очередь, представляют собой воплощенные в высказываниях знания. В. Е. Лепский[192] подчеркивает, что (взаимо)принятие на уровне «Я – Другой» как проявление коммуникативной свободы не означает «простого довольствования тем, что есть, а предполагает взаимодействие и взаимоизменение. При этом речь идет не о детерминации, а именно о свободном принятии, основанном на понимании в результате коммуникации».

М. Маклюэн отмечал, что «коммуникация воссоздает такую общину, то есть такую форму социального взаимодействия, при которой возникает режим «взрывного» сжатия пространства, времени, информации. Происходит интеграция знаний, имеющихся в отдельных науках, сливаются мысли с чувствами, сознание с реальностью. Мозг как бы выносится во вне…»[193]. Коммуникация, направленная на выработку новых целей, имеет творческий характер, потенциально эвристична и может вызвать определенный синергетический эффект – продуцировать новое знание.

Таким образом, субъективному рациональному разуму противопоставляется разум открытый. В. И. Аршинов[194] рассматривает его как коммуникативное воссоединение сферы разума со сферами чувства и нравственности; воссоединение, «в результате которого мы получаем разум не только как разум практический, мыследействующий, но и разум эмоциональный, мыслечувствующий, а также разум посткритический, ограничивающий сомнение верой, прежде всего верой в существование некоего высшего трансцендентного

---

[191] Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2006. С. 91
[192] Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. М., 2010. С. 108
[193] McLuhan M., Hutchon K., McLuhan E. City as Classroom: Understanding Language and Media. N.Y., 1977. P. 79
[194] Аршинов В. И., Буров В. А., Пищулин Н. П., Прохоров В. П. Прикладная философия и менеджмент второго порядка как интерфейс современного инновационного развития // Материалы XII международной научной конференции «Цивилизация знаний: проблема человека в науке XXI века». URL: http://www.iph.ras.ru/uplfile/Vladimir_Burov/burov_doklad_8.doc (дата обращения: 11.07.2014)

начала в мироздании». Ю. Хабермас вводит понятие «коммуникативный разум», который, по сравнению с инструментальным разумом, во-первых, не может быть приписан некоторому субъекту, поскольку его носитель – языковая деятельность, коммуникация, а язык изначально – стихия интерсубъектная. А во-вторых, коммуникативный разум является не абсолютной истиной, а источником нормодействий.

Коммуникация у Ю. Хабермаса предполагает проявление активности ситуативного интеллекта, продуктивной способности воображения, способности мыслить моделями и т. д. – всего того, что скрыто за настоящим, подавлено им, но что в обстановке свободной коммуникации может «вырваться наружу», проявив свой созидательный потенциал. Именно поэтому коммуникативная парадигма пробуждает интерес к личностному знанию. Коммуникативная ориентированность на межличностное взаимодействие привносит в содержание знания субъективный компонент, при этом объективность как целостность не отрицается. Личностный компонент в знании рассматривается не как субъективизм, а как высоко мотивированная позиция познающего, включающая в себя такой параметр порядка, как мировоззренческие убеждения. «Будучи человеческими существами, мы неизбежно вынуждены смотреть на Вселенную из того центра, что находится внутри нас, и говорить о ней в терминах человеческого языка, сформированного насущными потребностями человеческого общения. Всякая попытка исключить человеческую перспективу из нашей картины мира неминуемо ведет к бессмыслице»[195], – отмечает М. Полани. Такой центр наделен, по его мнению, личностным знанием, неявными предпосылками, образовавшимися в ходе контактов с этим миром и с себе подобными.

Можно отметить, что современные коммуникационные процессы по-новому обнаруживают идею рациональности. Так, для Ю. Хабермаса рациональным является всякое действие, относительно которого его участник может выдвинуть рационально оправданные суждения, – это есть «имманентная рациональность»,

[195] Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. С. 20

рациональность, обнаруживаемая интерпретаторами в высказываниях[196]. Она есть проявление критической рефлексии, способности к доказательному обоснованию, которое должно быть адекватно практическому дискурсу. Под последним понимаются средства, при помощи которых мы можем гипотетически подвергнуть тесту норму действия, чтобы выяснить, приемлема она в действительности или нет. В дискурсе индивидуальность избавляется от давления, проявляя себя во всем ее богатстве, удовлетворяя свою потребность в общении и трансляции своих взглядов и ценностей, в проявлении чувственных впечатлений.

Дискурс предполагает возможность выбора, когда одни значения отмечаются как важные, а другие отвергаются. Это свойство дискурса противостоит принудительному характеру системы; выбор производит новые комбинации: «высказывание еще не высказанных фраз»[197], эксплитизация скрытого, вербализация неявного. М. Фуко вводит понятие дискурса для того, чтобы уловить «скрытую в практике говорения, речи, возможность сопрягать разбегающееся, то, что ускользает из-под власти культурной идентификации. То, «что» сказано, нельзя разграничить от того, «как» это говорится, поскольку именно произнесение оказывается тем, что конституирует содержание»[198]. Любая речь формирует ситуацию избыточности субъекта в отношении к собственной речи, при этом говорящий может и не подозревать об этой избыточности. «Сколько бы ни называли видимое, оно никогда не умещается в названном; и сколько бы ни показывали посредством образов, метафор, сравнений то, что высказывается, место, где расцветают эти фигуры, является не пространством, открытым для глаз, а тем пространством, которое определяют синтаксические последовательности»[199].

---

[196] Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. С. 50

[197] Гусаковский М. А., Ященко Л. А., Костюкевич С. В. и др. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе // Центр проблем развития образования Белорус. гос. ун-та [Минск, 2004]. URL: http://www.charko.narod.ru/index38.html (дата обращения: 17.02.2010)

[198] Там же

[199] Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. С. 47

Ж.-Ф. Лиотар считает глубоким заблуждением полагать, что дискуссии (имея в виду прежде всего научные дискуссии), ‚должны завершаться победой одного из противоположных мнений. «Мы считаем неосмотрительным и даже невозможным ориентировать разработку проблемы легитимации в направлении поиска универсального консенсуса, как это делает Хабермас», – указывает Ж.-Ф. Лиотар[200]. «Консенсус стал устарелой ценностью, он подозрителен. Но справедливость к таковым не относится. Следовательно, нужно идти к идее и практике справедливости, которая не была бы привязана к консенсусу»[201]. Идея «справедливости», уместности знания для каждой конкретной ситуации его использования видится нам созвучной ситуации постоянного движения социокультурной среды, выдвигающей задачи, требующие «нешаблонного» решения: «Консенсус – лишь одно из состояний дискуссии, а не ее конец»[202] (Ж.-Ф. Лиотар).

Таким образом, в новом типе рациональности начинает учитываться соотнесенность получаемых знаний не только с особенностями средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами саморазвивающихся человекомерных систем. Базовой ценностной установкой, определяющей такую рациональность, является осознание готовности к постоянному совершенствованию оснований мироориентации человека – познаваемое, преобладающее в условиях современной реальности в виде «проблемного», заставляет человека «проблематизировать» и свою позицию по отношению к миру, недосягаемому для полного освоения. «Проблематизация» собственной позиции требует актуализации феномена среды, прежде всего среды коммуникативной.

Каковы последствия описанных нами установок постмодернизма для управленческой деятельности, какие проблемы они поднимают в отношении формирования подходов к управлению в современном университете? Начнем с того, что возможность нахождения идеальных решений, которым можно было бы

---

[200] Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб., 1998. С. 155
[201] Там же, с. 157
[202] Лиотар Ж-Ф. Состояние постмодерна [Электронный ресурс] Режим доступа: http://sociologos.net/book/export/html/71 (дата обращения 20.10.2015)

раз и навсегда научиться, которые можно зафиксировать и передавать как непреложные истины, ставится под сомнение, когда субъект познания становится соположенным его объекту, когда реальность конструируется субъективными интерпретациями коммуницирующих субъектов. В условиях быстро меняющейся коммуникативной реальности трудно выработать универсальные правила, определить «рецепты» на все случаи жизни. В отсутствие таких привил и заданных образцов (вернее, в их сомнительной жизнеспособности) не оправдывают себя и традиционные проявления управления: функциональная иерархия и горизонтальная и вертикальная специализация, строгое разделение на дисциплины и области знаний, формализованный контроль, материальная мотивация. Этому же способствует уменьшение разрыва между обыденно-практическим и личностным знанием, с одной стороны, и научным знанием – с другой.

Управление на основании однолинейных иерархических процессов информационного администрирования и подчинения в условиях коммуникативной реальности не может оцениваться как успешная, ибо не предполагает возможности инновационности. Когда есть один источник и интерпретатор информации и знаний и те, кто лишь принимает за основу такую интерпретацию, коммуникативность научного знания и гетерогенность истины невозможны, что напрямую сказывается на творческом потенциале взаимодействия. Эпоха постмодерна подвергла критике тейлоризм[203], считая данную теорию управления, «базирующуюся на единстве истины и утверждающую ее как стабильную и окончательную, порочной и бесплодной»[204], ибо она уничтожает талант и инициативу работников Кредо постмодерна – «свободное самоизменение, творческий отклик на спонтанно возникающие обстоятельства, игровое отношение к действительности»[205].

---

[203] Тейлоризм – система управления производством, связанная с именем Ф. У. Тейлора, выдвинувшего идею научной системы знаний о законах рациональной организации труда. Среди составных элементов системы: стандартизация производственных процессов, функциональная администрация и особая система мотивации труда. Механизм данной системы управления исключает любой произвол (Экономико-социологический словарь. Минск, 2013. 615 с.)

[204] Малявин В. В. Китай управляемый. Старый добрый менеджмент. М., 2005. С. 96

[205] Там же

Приближение к уровню субъективного трансформирует представление о роли человека в организации, будь то бизнес-организация или университет. Если раньше сотрудник был лишь фактором производства (бизнес) или «сосудом», который необходимо заполнить готовым знанием (университет), а не субъектом-носителем личностного знания, то сегодня он выступает как агент социокультурных практик, способный по-новому прочесть «текст», внести свою лепту в его интерпретацию и даже создать свой собственный «текст» на основании интерпретаций, предложенных другими. Постмодернизм осмысливает мир в категориях отношений, обратной связи и сетевого взаимодействия, где уже «нет одного деятеля, а есть, скорее, всеобщее делание, за которое ответственны все члены корпорации»[206].

Таким образом, постмодернизм актуализирует учащегося как агента социокультурных практик, актуализирует возможности его *cogito* в производстве нового знания на пересечении личностного знания и когнитивных практик других участников коммуникации. Вопрос о личном участии в познавательных процессах (Ж.-Ф. Лиотар) важен в силу того, что в этом случае (кроме, например, свободы творчества и пр.) возникает не только рациональная позиция субъекта практического и мыследействующего, но и позиция эмоционального интеллекта. Знание, базированное на разуме и эмоциях, полагает необходимым пересмотреть роль учащихся в образовании и, соответственно, по-другому управлять процессом преподавания. Сегодня каждый учащийся может вносить вклад в итоговый знаниевый продукт, при этом за счет включения эмоционального уровня познания повышается мотивация познавательного процесса. Кроме того, создаются условия для аргументированного коммуникативного взаимодействия, в котором учащиеся приобретают необходимые компетенции знаниепорождающей деятельности. Монологизм образовательной ситуации, порождаемый классической рациональностью и традируемый знанием, редукция как методологический принцип переориентируются на диалогизм и даже полилогизм, предполагающие интерпретацию субъектами предмета в соответствии со своим внутренним

[206] Малявин В. В. Китай управляемый. Старый добрый менеджмент. М., 2005. С. 96

опытом. В этих условиях считается, что преподаватель в управлении учебным процессом исходит из того, что многозначная истина более неподвластна классическому трансцендентальному субъекту, а значит, не может быть представлена в раз и навсегда заданной, прописанной в учебниках и представленной в программах форме. Приближение к истине возможно в условиях свободной коммуникации стремящихся к ней субъектов, их личного ответственного участия в познавательной деятельности через рефлексию, самоанализ, вербализацию индивидуального опыта и анализ получаемой информации. Учитывая тот факт, что субъект входит в объект познания, обнаруживая значимость личностного, неявного, культурно укорененного знания, теория управления, основанная на принципах классической рациональности, рассматривается как «губительная» для талантов и инициативы членов управляемого университетского сообщества. В постмодернизме устойчивая сущность человека уступает место сущности трансформирующейся, переходящей от одной языковой игры к другой, от одного дискурса к другому, а значит, образование сегодня должно предпочесть множественность дискурса универсальной концепции содержания образования. Полидискурс как образовательная среда не предполагает освоения конечного знания, но подразумевает овладение моделями коммуникативного познания. Безусловно, «объективная истина» сохраняет свое регулирующее значение, но для выявления практической истинности необходимо создать условия продуктивного дискурса. «Когнитивность уже не может отождествляться только с интеллектуальными операциями, т. е. хорошо мыслить можно только в хорошо устроенной среде»[207]. Постмодернистский подход к управлению образованием, подчеркивая важность понимания плюрализма различных взглядов, многообразия описаний и языков, актуализирует необходимость создания условий, когда уважаются альтернативные картины мира, возникающие в иных мировоззренческих и культурных традициях, когда обмен ими рассматриваются как возможность

[207] Сыров В. Н., Агафонова Е. В. Когнитивный менеджмент в структуре образования и науки: философско-методологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 370. С. 50

взаимообогащения различных познавательных позиций. Следовательно, управление в образовании должно предпочесть организацию условий для формирования личности, способной жить в пространстве коммуникативной реальности. Выработка новых принципов управления продиктована потребностью создания условий взаимодействия, позволяющего учащимся интерпретировать их жизни и открывать новые таланты в результате столкновения с образовательным знанием. Кроме этого, в условиях меняющихся конфигураций мира, субъект познания сам должен овладеть когнитивными управленческими практиками.

2.2 «Культуропорождение» как специфическая характеристика современного общества и когнитивный поворот в университетском образовании

Рассмотренные нами в первой части исследования социокультурные ожидания и установки современного этапа развития общества вкупе с объективными основаниями для пересмотра подходов к пониманию деятельности университета, ее целей и методов, заставляют уделить особое внимание знанию. Именно оно, получив новый статус, поменяв свою природу и поставив новые задачи перед системой образования, становится главным объектом управления и основой выбора управленческих стратегий в университете.

«Напряжение жизни в университете так или иначе связано именно со знанием, будь то производство нового (академического, научного) знания или только его трансмиссия студенчеству»[208], – отмечает А. Согомонов. Вопрос о том, что есть знание, волновал людей с самого начала развития философской мысли, оно традиционно находится в центре философских размышлений. На протяжении веков философы старались дать такое определение, которое бы в большей мере отвечало требованиям разнообразных сфер действительности. Гераклит, Сократ, Платон, Аристотель заложили основу европейской мысли относительно знания и концептуализировали процесс познания и приобретения знаний. Вместе с тем греческие философы верили не в разнообразие видов знания, а в гармонию, которая может быть достигнута через слияние физического, этического и политического мышления. Так, у Аристотеля можно найти не только характеристику знания как постижения, но и как «соотнесенного». Соотнесенным при этом называется то, «о чем говорят, что то, *что* оно есть, оно есть в связи с другим или находясь в каком-то ином отношении к другому»[209]. Знание есть соотнесенное, т. к. то, *что* оно есть, оно есть в связи с другим – знание есть знание о чем-либо. Также у Аристотеля знание выступает как качество, т. е. то, благодаря чему предметы определенным образом называются. Такое качество

---

[208] Согомонов А. Ю. Меняющаяся прагматика знания и университетская идентичность в эпоху «высокой» современности // Отечественные записки. 2002. № 2 (3). С. 99–108

[209] Аристотель. Соч.: в 4 т. М., 1976–1984. Т. 2 С. 66

выступает в виде устойчивого свойства. При этом знание как соотнесенное предполагает отношение «знание – познаваемое», а знание как качество есть качество познающего[210].

В классической форме вопрос обоснования знания впервые был поставлен Р. Декартом, в рационалистической метафизике которого нашел выражение взгляд на знание как на особый род сущего, противопоставляемого материи. Знание рассматривается Декартом как охватываемое мыслящей субстанцией – *cogito,* оно есть ее модус. *Cogito,* мыслящая субстанция, открыта нам непосредственно, а субстанция материальная – опосредованно. Последняя обладает формой, положением, протяженностью, делимостью на отдельные части. Декарт выделяет в качестве высшего вида «ясные и отчетливые представления ума», или «ясное познание»: «Никогда не принимать за истинное ничего, что я не познал бы таковым с очевидностью, <...> включать в свои суждения только то, что представляется моему уму столь ясно и столь отчетливо, что не дает мне никакого повода подвергать их сомнению»[211]. Знание, претендующее на достоверность, таким образом, очевидно и свободно от сомнительных и недостоверных элементов.

В целом философское осмысление того, что есть знание, имеет долгую историю, выражающуюся в разнообразии подходов и оснований трактовки, которые трудно рассмотреть в рамках одной работы. Это представляется практически невозможным и на уровне перечисления трактовок того, что есть знание. Многогранность использования концепта порождает целый спектр его определений. Так, философский словарь трактует знание как селективную, упорядоченную, определенным способом полученную, в соответствии с какими-либо критериями оформленную информацию, имеющую социальное значение и признаваемую в качестве именно знания определенными социальными субъектами и обществом в целом[212]. Знание также описывается как «форма социальной и индивидуальной памяти, свернутая схема деятельности, общения,

---

[210] Алексеева И. Ю. Человеческое знание и его компьютерный образ. М., 1993. С. 126
[211] Декарт Р. Рассуждение о методе. Метафизические размышления. Начала философии. Луцк, 1998. С. 21
[212] Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск, 1998. С. 392

результат обозначения, структурирования и осмысления объекта в процессе познания»[213]. Или как результат (объективную сторону) познавательного процесса, цель которого – приобретение истины. «Знание, с одной стороны, противопоставляется мнению, не претендующему на объективную истину, а выражающему лишь субъективное убеждение, с другой стороны – вере, претендующей на объективную истину, но опирающейся на иные, чем знания, основания»[214]. Объективность знания при этом предполагает его полное совпадение с объектом познания, возможность дать его полное изображение. Так, П. Бергер и Т. Лукман определяют знание как уверенность в том, что феномены являются реальными и обладают специфическими характеристиками[215].

Неопределенность термина прежде всего вызвана его сложностью, которую отчасти отобразил В.И. Иноземцев, говоря, что в знании «противоречиво сочетаются безграничность с редкостью высшего уровня, объективный характер – с беспрецедентным субъективизмом, невоспроизводимость с тиражируемостью».[216] Дать четкое определение того, что есть знание, представляется достаточно сложной задачей. Это связано с несколькими причинами: во-первых, это понятие является одним из самых общих, что затрудняет выведение единого определения для всех сфер применения; во-вторых, существует достаточно много различных видов знания, которые невозможно объединить одним определением. В свете сказанного согласимся со словами Дж. Сименса: «Дать единственно верное определение тому, что есть знание, значит сделать его бесполезным для разнообразного применения»[217]. Чем точнее описание – тем менее оно применимо в различных ситуациях.

Тем не менее определим основные положения, выдвигаемые относительно знания в его классическом понимании. Такое знание всегда предполагало претензию на то, что оно является обобщающим выражением, отражающим деятельность ума, и притязает на объективную истину, которая подтверждается

---

[213] Обсуждаем статью «Знание» // Эпистемология и философия науки. 2004. Т. 1. № 1. С. 131–141
[214] Радлов Э. Л. Философский словарь. Логика, психология, этика и история философии. Иваново, 2013. С. 147
[215] Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. 323 с.
[216] Иноземцев В. И. За пределами экономического общества. М., 1998. С. 320
[217] Siemens G. Knowing Knowledge. Lulu.com. P. 17

практикой. Традиционная, пропозициональная модель знания состоит из серии знаков, выражений, предложений или репрезентаций, которые находятся в связи с внешней реальностью или ее подмножеством таким образом, что свойства внешней реальности отражаются в высказывании. Знание в таком понимании состоит из набора таких высказываний, моделей или предложений, а умение оперировать ими позволяет осуществлять объяснения, делать прогнозы и определять понятия. Возьмем, к примеру, традиционное понимание знания как «истинного и обоснованного мнения» (Платон). Как правило, когда мы говорим, что знаем нечто, то полагаем, что имеем об этом достаточно правильное и достоверное представление. Мы также убеждены в том, что наше представление не является заблуждением, иллюзией или только нашим личным мнением. Наконец, мы можем привести какие-то обоснования и аргументы, подкрепляющие это убеждение. То есть в нашей обычной жизни мы считаем знанием такие убеждения, которые соответствуют реальному положению дел и которые имеют определенные основания. Знание как истинное и обоснованное мнение, таким образом, предполагает три условия: условие истинности (адекватности), условие убежденности (веры, приемлемости) и условие обоснованности. Ожидается, что такое знание соответствует миру или правильно его представляет, следовательно, является истиной – предполагаемая связь между внешним миром и его представлением является обоснованием истинности знания.

Вместе с тем, как мы показали ранее, истинное знание более не может сохранять свою определяющую роль в наступивший «век деталей». «Истина, ранее открывавшаяся субъекту как единая, распалась на исторические, временные, контекстуальные и ситуационные смыслы. Гомогенная истина уступила место гетерогенному смыслу, а познание как однонаправленный процесс, в едином фокусе высвечивающий истину, заменилось плюральной интерпретацией, каждый раз нагруженной контекстом ситуации»[218]. Что может называться знанием сегодня, каковы пути его приобретения в информационно-коммуникативную эпоху?

[218] Петрова Г. И. Классический университет в неклассическое время. Томск, 2010. С. 57

С. Даунс[219] отмечает, что наши знания в действительности не состоят из предложений и представлений. Он указывает, что *то, что мы знаем,* более точно демонстрирует *то, что мы делаем,* а язык получает свое значение не от того, *что* он представляет, но от того, *как* мы это используем. Логические структуры, которые мы используем в мышлении, являются лишь частью гораздо более сложной серии выражений, поведения, взаимодействия, манипуляции, творения, эмоций и многого другого – всего, что указывает на гораздо более глубокие структуры. Слова, которые мы используем, факты, которые мы описываем, принципы и правила, которые мы выводим, – это простые абстракции того, что мы знаем. Уникальность ситуаций взаимодействия человека с миром формирует уникальное знание для каждого человека.

Основной эпистемологической тенденцией сегодняшнего дня является приоритет подхода к трактовке знания, учитывающего его субъектные характеристики. В классическом типе рациональности основными критериями научного познания являются те, что сосредоточивают внимание исследователя только на характеристиках изучаемого объекта, не принимая во внимание субъективную сторону познавательного процесса. Неклассическая рациональность учитывает соотнесенность объективных характеристик со средствами и операциями, используемыми в процессе исследования. Наконец постнеклассический тип рациональности соотносит знания об объекте не только со средствами, но и с ценностно-целевыми структурами деятельности. При этом ценность как таковая здесь не только выполняет нормативную и оценивающую функцию сознания, «она эмоционально окрашена, содержит интересы и предпочтения под влиянием разных факторов»[220].

Иными словами, «постмодернистская мысль пришла к заключению, что все, принимаемое за действительность, на самом деле есть не что иное, как представление о ней, зависящее к тому же от точки зрения, которую выбирает наблюдатель, и смена которой ведет к кардинальному изменению самого

[219] Downes S. Connectivism and Connective Knowledge Essays on Meaning and Learning Networks // [Персональный сайт Стивена Даунса]. URL: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf (дата обращения: 05.06.2011)
[220] Алейник Р. М. Человек в философском постмодернизме. С. 19

представления»[221]. Такое положение вещей привело к формированию гетерогенного характера знания («знание в лохмотьях»)[222] – на смену «метарассказу» приходит «маленький рассказ», вступающий в диалог с другими «рассказами». В диалоговой эпистемологии знание ориентировано на понимание, а ценность знания связана не с абсолютными истинами и фундаментальными законами, а с социальной значимостью, творческой продуктивностью. Здесь знание и вера не противопоставляются друг другу. «Вера базируется на подтверждающем ее опыте, на коммуникативной, социокультурной апробации. Через это возрастает роль когнитивной веры (принятие на веру интерпретационного знания)»[223]. Постмодернистская эпистемология в целом строится на основе доверия к человеку как целостному субъекту познания. Жизнь человека и его приспособляемость к миру рассматриваются как познавательный процесс, а знание трактуется как понимание, выступая как атрибут человеческого бытия, как культурно-исторический феномен, определяемый факторами пространства и времени, разными формами человеческой деятельности[224]. Действительно, каждое человеческое действие обладает комплексным характером – оно есть система референций, состоящая из объективных фактов, социальных норм и личностного опыта. Иными словами, любое действие управляется знанием, но это знание может быть различным. Научное знание при этом не является ни единственно возможным, ни единственно правильным или рациональным.

Первым, кто сделал смелую и далеко идущую попытку ограничить традицию скептицизма в научном познании в пользу некоторой формы веры, был М. Полани («Личностное знание. На пути к посткритической философии»)[225]. В своем труде он пытается преодолеть ошибочное представление о существовании так называемого «бессубъектного знания». М. Полани различает два вида знания: одно концентрируется на понимании предмета как некоторой целостности,

---

[221] Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. С. 230
[222] Маньковская Н. Б. Париж со змеями (Введение в эстетику постмодернизма). С. 170
[223] Черникова И. В. Трансформация концепта «знание» в постнеклассической науке // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2007. № 296. С. 74
[224] Алейник Р. М. Человек в философском постмодернизме. С. 18
[225] Аршинов В. И., Лайтман М., Свирский Я. Сфирот познания. С. 71

которая не зависит от нас и наших потребностей; другое исходит из представления о том, какой цели служит исследуемый объект в составе той целостности, частью которой является сам познающий субъект («неявное» знание). Оба вида знания находятся в отношениях дополнительности. Благодаря тому, что информация, получаемая через органы чувств, значительно богаче той, что проходит через сознание, человек знает больше, чем он может сказать. Соответственно, познание включает в себя не только логические, но и интуитивно-эмоциональные процессы. Скрытое, неявное знание является частью его носителя, оно есть часть субъекта, в то время как явное знание существует как объективное. Ресурсы скрытых знаний гораздо обширнее явных, они включают интуицию, опыт, ощущения, секреты мастерства, впечатления, ассоциации, навыки и житейскую мудрость.

Огромная масса знаний, которыми располагает человек, является «неявной», т. е. в значительной мере неосознаваемой, и, в свою очередь, влияет на характер и содержание установок познающего, а значит, и на результат познания. М. Полани подчеркивал: «Личностная причастность познающего субъекта тому процессу познания, которому он вверяет себя, осуществляется в порыве страсти»[226]. Именно «неявное» знание направляет познавательный процесс и является основанием логических форм познания. Оно оказывается личным, специфическим для контекста, в котором конкретное лицо – носитель этого знания – находится. Концепция личностного знания приводит к концепции вовлеченности как условия его формирования. Некая информация, определяемая как объективно существующее знание, по М. Полани, приобретает характер личностного знания «лишь в контексте моей ситуативной вовлеченности»[227]. М. Полани так определяет концепцию личностного знания: оно «не есть ни субъективное, ни объективное. Поскольку личностное подчинено требованиям, которые оно само признает как нечто от него независимое, оно несубъективно; но поскольку оно есть действие, руководимое индивидуальными страстями, оно и

[226] Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. С. 20
[227] Там же. С. 304

необъективно. Оно преодолевает дизъюнкцию между субъективным и объективным»[228].

Рассмотрение существующих концепций знания видится нам необходимым для того, чтобы показать, что в современный университет приходит знание в специфической, релевантной времени форме. Поэтому и развитие управления в университете необходимо в направлении управления знанием, понимаемым неклассическим образом. Что конкретно учитывает управление знанием в современном университете? Прежде всего, учитывается новая – сетевая – среда существования знания. Уже отмеченная нами личностность как характеристика знания становится неотделимой чертой сетевого контекста, более того, «она сама этот контекст порождает, она его коммуникативно выстраивает и подчиняет»[229]. Личностное знание с присущей ему неявной составляющей рассматривается как одна из основных характеристик нового типа знания, характерного для сетевого общества – общества, в котором значительная часть информационных взаимодействий производится с помощью информационных сетей. Ряд зарубежных исследователей (Джордж Сименс[230], Стивен Даунс[231]), занимаясь проблематикой современного подхода к определению знания, посвящают свои труды исследованию знания новой природы, берущего начало в развитии коммуникативных сетей. В качестве такого знания выступает «знание в сети», или совместное, коннективное знание *(connective knowledge)*, под которым понимается знание, формируемое путем активного взаимодействия пользователей коммуникативных сетей. Такое знание становится социальным явлением. «Мы вступаем в новый этап активного, постоянного познания. Мы больше не можем полагаться на категоризации для удовлетворения наших потребностей в быстроразвивающемся глобальном климате знаний. Мы должны полагаться на формирование сети и развитие экологии знаний. Мы должны стать другими людьми с другими привычками»[232], – отмечают авторы. Коннективное знание,

---

[228] Там же. С. 300
[229] Аршинов В. И., Лайтман М., Свирский Я. Сфирот познания. С. 70
[230] Siemens G. Knowing Knowledge. P. 17
[231]Downes S. Указ. соч.
[232] Siemens G. Knowing Knowledge. P. 23

таким образом, выделяется в отдельный вид наряду с рациональным и эмпирическим.

Такое знание подразумевает содержание невыразимого в языке компонента – неявного знания. Идея неявных знаний берет свое начало в уже описанной нами концепции М. Полани. Это знания, которые в буквальном смысле не могут быть представлены в словах. Знания, которыми мы можем обладать, гораздо сложнее, гораздо многограннее, гораздо «калейдоскопичнее», чем мы можем выразить в словах и предложениях. Неявные знания проявляются во взаимодействии с другими – соответственно, они могут быть распространены среди людей как разделяемые понимания, появляющиеся в результате совместной деятельности.

Именно в неявном знании сегодня видится потенциал для развития организационных субъектов и общества в целом. Именно это знание, по мнению теоретиков управления знаниями, может послужить основой для инновации. Так, Карл-Эрик Свейби [233] утверждает, что явное знание вообще не является знанием как таковым, потому что знание в его строгом значении не может существовать без своего носителя, в связи с этим эксплицированное знание должно быть «смешано», приложено к личному знанию человека для того, чтобы стать подлинным. Вообще наибольшее значение личностному знанию отводится именно в теории управления знаниями. Согласно Томасу Дэвенпорту и Лоренсу Прусаку, знание представляет собой комбинацию определенного опыта, ценностей и контекстной информации, которая обеспечивает основания для оценивания и наращивания новых видов опыта и информации[234]. «Исключить социальное, эмоциональное или духовное измерение знания значит лишить его выразительности. Чем шире объектив нашего восприятия, тем ярче и полнее картинка»[235]. Таким образом, неявное, невербализуемое знание становится эпистемологическим фаворитом современности.

Особое место субъективной составляющей знания отводит и Ж.-Ф. Лиотар. Формируя образ знания, характерного для постмодернистского подхода, в своем

---

[233] Sveiby K. E. The Organizational Wealth: Managing & Measuring Knowledge-based assets. San Fransisco, 1997. 220 p.
[234] Torun F. Knowledge Management as Key Factor in Project Performance. Munich, 2013. P. 10
[235] Siemens G. Knowing Knowledge. P. 22

труде «Состояние постмодерна» он указывает, что «под термином «знание» понимается не только совокупность денотативных высказываний, сюда примешиваются и представления о самых разных умениях: делать, жить, слушать и т. п. Речь, следовательно, идет о компетенции, которая выходит за рамки определения и применения истины как единственного критерия, но помимо этого оценивается по критериям деловым (техническая квалификация), справедливости и/или добра (нравственная мудрость), красоты звучания, окраски (аудио и визуальная чувствительность) и т. д. Понимаемое таким образом знание есть то, что делает кого-либо способным произносить «хорошие» денотативные высказывания, а также «хорошие» прескриптивные или оценочные высказывания... Оно не сводится к компетентности, направленной на какой-то один вид высказываний, скажем, когнитивных, и исключению других. Напротив, оно дает возможность получать «хорошие» достижения по многим предметам дискурса, которые нужно познать, решить, оценить, изменить... Отсюда вытекает одна из главнейших черт знания: оно совпадает с широким «образованием» компетенции, оно есть единая форма, воплощенная в субъекте, состоящем из различных видов компетенции, которые его формируют»[236]. Компетенция здесь предстает как «компонент качества человека, некая группа его свойств, определяющих его способность (возможность, приспособленность, пригодность) выполнять определенную группу действий или определенный комплекс задач того или иного вида деятельности»[237]. Компетенция может рассматриваться как форма бытия знания: она является моделью поведения человека при решении определенного класса задач, осуществления ролей или функций в определенных ситуациях деятельности, в том числе профессиональной. В данной трактовке понятие «компетенция» ближе к понятию «знаю, как», чем к полю «знаю, что».

Как следствие возрастания внимания к личностной и процессуальной стороне знания, весомая роль в его понимании начинает отводиться обыденному

---

[236] Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. С. 53
[237] Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода. СПб., 2006. С. 8

знанию[238] как его компоненту. Если в классической рациональной традиции обыденное знание рассматривалось как ограниченное, неглубокое, несистематизированное, некритическое, то в концепции коммуникативной рациональности вычленяется такой праксиологический аспект, где этот вид знания начинает рассматриваться практически наравне с теоретическим знанием. Безусловно, обыденное знание не всегда отличается широтой и масштабностью, но составляет важнейшую часть жизни человека. Социальные акторы оказываются компетентными носителями знания, выраженного в совокупности культурных форм, моделей или кодов, а переплетение соответствующих им когнитивных практик, коммуникативно опосредованных состязательностью и конфликтами, является конститутивным для общества. «Личность утверждает свою рациональную независимость, повинуясь велениям своей совести, т. е. обязательствам, возлагаемым личностью самой на себя»[239].

Еще одно ключевое отличительное свойство знания, формируемого в сети, – это динамичность, постоянная изменчивость. То, что было верным вчера, может не быть верным завтра, что будет верным завтра, может не считаться истиной уже на следующий день. Безусловно, дважды два всегда четыре, но мир не состоит только из независимых фактов. Так что даже если есть неизменные составляющие нашего мира, наше отношение к этим вещам меняется. Изменчивость знания связана прежде всего с приобретением им информационного онтологического статуса. В условиях глобального коммуникативного пространства информатизированного общества меняется онтологический статус знания, так как сейчас знание «может проходить по другим каналам и становиться операциональным только при условии его перевода в некие количества информации»[240]. Знание приобретает характер информации. Распространение высоких технологий приводит к переполнению нас данными, а способность

---

[238] Обыденное знание – это стихийно складывающийся образ мира, порожденный эмпирическими условиями жизни людей и выражающий их потребности и нужды. Это житейское познание, складывающееся под влиянием различных форм деятельности. Его результатом является особый вид живого, практического знания, которое формируется в процессе повседневной жизнедеятельности и общения людей. Объектом обыденного познания является повседневность.

[239] Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. С. 313

[240] Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. С. 16

приобретать и понимать знания сводится к умению обращаться с постоянно увеличивающимся количеством данных. В. Л. Иноземцев так описывает суть информирования знаний – приобретения ими характера информации: «Как только основным производственным ресурсом становятся знания, со всей очевидностью оказывается, что они не имеют объективированной формы, ибо, приобретая ее, они становятся не более чем информацией. Собственно же знания неотделимы от каждого конкретного человека, и усвоение той или иной информации может дать совершенно различные результаты – в зависимости от индивидуальных качеств того или иного человека. В такой ситуации особую важность приобретают качественные параметры»[241].

В. И. Корогодин рассматривает знание как «специфическую для человека информацию, которой обмениваются люди при помощи устной и письменной речи». Все информационные акты осуществляются с помощью специальных механизмов или устройств, совокупность которых называется информационной системой. «Сообщества людей представляют собой информационные системы высокого ранга, сложнейшим образом переплетающиеся между собой и входящие в единую общечеловеческую информационную суперсистему»[242]. Г. Бехманн объединяет понятия информации и знания следующим образом: «Знание создает способность действия (знание – предпосылка действия), в то время как информация представляет собой знание, обработанное для целей использования. Потому знание отражает статический структурный аспект, а информация – процессуальный аспект коммуникации»[243]. Таким образом, информация рассматривается как динамическая форма существования знания, обеспечивающая распространение и социальное функционирование последнего. Знания есть информация в контексте, информация выступает «коммуникацией знания» (М. Кастельс). Именно в таком виде знание начинает доминировать в условиях развитой информатизации. Мы переживаем период, когда знания

[241] Иноземцев В. Л. Наука, личность и общество в постиндустриальной действительности / В. Л. Иноземцев // Российский химический журнал. 1999. № 6. // VIVOS VOKO: Электронная библиотека, 2000. URL: http://www.vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/ECCE/ETHICS/INOZEM.HTM (дата обращения: 05.05.2007)

[242]Корогодин В. И., Корогодина В. Л. Информация как основа жизни. Дубна, 2000. 208 с.

[243] Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М., 2010. С. 109

рассматриваются как некоторый поток. «Сложность этого ускользающего явления в том, что знание <…> при переводе его в явную форму становится информацией – осмысленными и переработанными данными, помещенными в определенный контекст. Однако надо учесть один существенный момент. Информацией она является не для всех, а только для подготовленных пользователей, у которых в головах уже есть некоторый набор информации о предмете, которые могут ею воспользоваться. При этом либо происходит личное восприятие, «восстановление» чужого, уже имеющегося у других знания, либо порождение в своей голове нового уникального знания. При последующей его формализации круг замыкается. Таким образом, строго разделить знания и информацию невозможно»[244]. Понятие «информация» можно рассмотреть следующим образом: *in form* – то, что находится «в форме», то, что оформлено, проявлено. То есть информация – это оформленное знание. Тогда процесс порождения информации представляет собой превращение неявного знания в явное, где человек выступает как инструмент превращения.

В условиях глубокой информатизации практически каждый член общества получает и обрабатывает огромное количество данных и информации, превращая их в знания. Так он создает информационные ресурсы, становящиеся при использовании информационных сетей не только его собственностью, но и достоянием общества. Подобная информация (в нашем случае – знания) изначально относится к категории «личностной». Один из родоначальников современной теории управления знаниями И. Нонака отмечал: «Новое знание всегда начинается с человека. Талантливому ученому приходит в голову идея – и появляется новый патент на изобретение. Интуиция подсказывает руководителю, в каком направлении будет развиваться рынок, – и рождается идея нового продукта. Рабочий, основываясь на своем многолетнем опыте, предлагает

[244] Кравец И., Семенова М., Дугина И. и др. Управление знаниями в условиях новой экономики: итоговый доклад группы // Байкальская международная бизнес-школа Иркутск. гос. ун-та [1997–2016]. URL: http://www.buk.irk.ru/exp_seminar/4/doc1.pdf (дата обращения: 01.07.2014)

рационализировать производственный процесс. В каждом случае знание человека превращается в корпоративное, ценное для всей компании»[245].

Истина становится контекстуальной. Состояние незнания становится естественным. В то время как традиционная эпистемология подчеркивает абсолютную, статичную и нечеловеческую природу знания, И. Нонака и Х. Такеучи рассматривают знание как динамический процесс обоснования человеком своего мнения до уровня истины. Понятия «истина», «благо», «правильное» приобретают функциональный и адаптивный характер; истину не констатируют, ее «творят». Знание, в свою очередь, не имеет цели заполнять умы, оно нацелено открывать их. Категоризация и иерархичность знания сменились контекстуальностью и сетевой организацией. Личностное знание, участвующее в сетевом взаимодействии, – это «интеллектуальная самоотдача, поэтому в его претензии на истинность имеется определенная доля риска. Объективное знание такого рода может содержать лишь утверждения, для которых не исключена возможность оказаться ложными»[246].

В этой связи видится актуальной версия принципа универсальности знания, предложенная Ю. Хабермасом. Принцип универсальности он представляет как некий консенсус, вырабатываемый сообществом в ходе рационального обсуждения. Однако стоит отметить, что здесь речь идет скорее об универсальности для того сообщества, в рамках которого проводится обсуждение. Такое обсуждение есть не только путь к согласию в отдельном сообществе, но и путь к универсальности – оно приводит к максимальному прояснению скрытых мотивов и навыков деятельности, определявшее коммуникацию неявное знание становится явным и, соответственно, доступным осознанному принятию или изменению. Таким образом, универсальность в коммуникативной реальности существует только в качестве интенции, направляющей и регулирующей коммуникативную деятельность.

---

[245] Нонака И., Такеучи Х. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. М., 2011. С. 2

[246] Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. С. 19

Диалог и стремление к достижению интерсубъективного согласия в ситуации сетевой коммуникации формируют еще одну ключевую характеристику современного знания – конструируемость. Это знание всегда создается, а не воспроизводится. Знания в сети есть результат взаимодействия субъектов, формирующих новые соединения. «В человеческом разуме знание создается, когда образуются связи между нейронами, один нейрон связывается с другим. В социальном плане знание создается, когда мы соединяем физических лиц, одного человека с другим»[247]. Знание, существующее в сети, способно объединяться, менять структуру и пересоздаваться в зависимости от контекста взаимодействия. Динамичность, наличие неявной составляющей и конструируемость рассматриваются в качестве ключевых характеристик современного знания.

Также в качестве дополнительной характеристики постмодерного знания можно выделить высокие темпы производства – исчез такой фильтр, как время, события интерпретируются в режиме реального времени, наше умение узнавать то, что нам пригодится завтра, важнее, чем то, что мы знаем сегодня. В ситуации, когда знание необходимо, но неизвестно, способность «подключаться» к источникам для того, чтобы восполнить потребности, становится жизненно необходимой. В качестве же источников знания сегодня выступают самые разнообразные медиа – и это тоже характеристика современного знания.

Кроме того, знание, существующее в сети, рассматривается прежде всего как поток. Сеть пришла на смену иерархии, она управляется пользователем. То, что было истинным сегодня, может уже не быть таковым завтра. Создание, сохранение, использование потока знания должно стать основной деятельностью организации.

Децентрализация как черта знания формируется за счет делегирования полномочий по созданию знаний субъектам, не относящимся к классу экспертов. «Говорящий сам компетентен судить, адекватны ли его слова той реальности, которую он стремится ими выразить»[248], – утверждает М. Полани. Содержание

---

[247] Downes S. Указ. соч.
[248] Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. С. 166

коммуникативных сетей генерируют их пользователи, а не «центр». М. Кастельс[249] называл такую тенденцию сетевым индивидуализмом, определяя его как доминирующую форму социальности в мире с постоянно развивающимися информационными технологиями. Именно индивидуумы строят свои сети, онлайновые и офлайновые, основываясь на своих интересах, ценностях, склонностях и проектах. Отсутствие в сети центра, способного транслировать знание в его неизменной форме, возможность пользователей коммуникативных сетей самостоятельно участвовать в «достройке» знания формируют еще одну черту знания – самоорганизацию.

Сеть и «живущее» в ней знание становятся эпистемологическими категориями современности. Сетевая логика нужна сегодня для «структурирования неструктурированного при сохранении в то же время гибкости, ибо неструктурированное есть движущая сила новаторства в человеческой деятельности»[250]. Нелинейное мышление, возникающее как следствие использования информационных сетей, становится приоритетным по отношению к мышлению линейному, оно отнюдь не тождественно «дезорганизованности, беспорядочности, невнятности и хаотичности… <…> Подход к мышлению как гетерогенной и нелинейной системе предполагает не только осознание важности для него парадоксов, гибкости, динамизма, метафоричности, нарушения им привычных правил порядка и симметрии, но и создание им нового языка и новых моделей мышления. <…> Нелинейная модель мышления исходит из понимания его как одной из характеристик когнитивного поля, в которое вносятся многие из тех способностей, которые ранее выносились за скобку при изучении мышления, – воображение, воля, ценностные ориентации, аффекты и др.»[251]. Познание, таким образом, перестает быть чисто логическим процессом, становится процессом социально обусловленным – связи изменяют содержание.

---

[249] Кастельс М. Галактика Интернет: размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург, 2004. 328 с.
[250] Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М., 2000. С. 59
[251] Актуальные проблемы философии науки. С. 97

Содержание наполняется новым значением, когда оно помещается в сеть, точнее сказать, сеть приобретает новое значение, когда добавляется новое содержание – содержание, привносимое субъективным компонентом. Субъективный компонент, отражающий личностную позицию, – это не субъективизм, а высокомотивированная позиция участника взаимодействия. Коммуникативная ориентированность сети на межличностное взаимодействие дает знание по согласию или взаимной договоренности. Его формирование идет не за счет объединения знаний субъектов, а как сложный синтез разнообразных познавательных оценок. Знание предстает не в виде суммы общепринятых истин, а в виде совокупности практик, включающих в себя процедуры наблюдения, изучения, расшифровки, регистрации и принятия решений. Процессуальная проекция *cogito* и когнитивная сторона знания, его производство оказываются в связи с этим не менее значимыми, чем результативная сторона – результат становится интересен в проекции его получения.

Предметом интереса сегодня выступают случайность, многолинейная контекстуальность, обуславливающие возможность познавательного результата в его гетерогенности, относительности и контекстуальности. Внимание к контекстуальной мысли, успевающей за изменениями информационного знания, свидетельствует о своеобразном когитарном повороте в современной эпистемологии. Внимание современной эпистемологии к когнитивным процессам является ответом на информационную форму знания. Знание представляет собой функцианализированую информацию, одна и та же информация может стать основой для разных типов знания, т.к. сама она не задает своего способа функционирования. Соответственно, проблема осуществления определенного знания – это проблема осуществления определенной функционализации информации. Формирование нового знания на основе информации базируется на информационно-когнитивных процессах. В этом смысле одной из адекватных стратегий современного образования и современного типа социализации личности являются стратегия и установка на формирование когнитивной компетентности как умения производить знание и изменять его в соответствии с

социокультурным контекстом. Когнитивная компетентность становится наиболее востребованной в качестве атрибута выпускника в условиях современной культуры, имеющей коммуникативную онтологию. Предстоящее ему погружение в социокультурную реальность, характеризуемую понятиями «хаоса», «спонтанности», «безосновности» и т. д., есть погружение в реальность непрерывного культурного порождения. Для успешного существования в таких реалиях культуропорождения[252] индивид должен быть способен к социокультурному проектированию и конструированию, к производству и перепроизводству знания. Для развития таких способностей университет должен вырабатывать соответствующие практики и механизмы управления. «Именно новый – постмодерный – университет будет выводить молодые поколения в современный глобальный и одновременно мультикультуральный мир множества идентичностей, фактически его и создавая», – считает Г. Я. Миненков[253].

Вместе с тем сегодня образовательная функция университета, прежде всего отечественного, реализуется в рамках главным образом одной функции знания – знания-истины. А значит, приобретаемые в результате такого обучения знания, это «не есть способ мыслить в границах своего и чужого опыта, ─ это способ отделения истинного знания от неистинного. В этой системе знание не играет роль опыта, ибо опыт есть способ делать нечто свое, знание же требует простого воспроизведения чужого опыта»[254]. Классическая рациональность предполагает возможность «найти некую безусловно правильную познавательную «монологическую» позицию, которой можно было, так сказать, передоверить свободу и ответственность отношения человека к миру таким образом, чтобы человек выступал бы просто рупором, транслятором истины, непреложность которой обеспечивается авторитетом данной позиции»[255].

---

[252] Гусаковский М. А., Ященко Л. А., Костюкевич С. В. и др. Указ. соч.

[253] Миненков Г. Я. Трансформация университета и учебный процесс : методическое пособие для преподавателей. Минск, 2004. С. 13

[254] Ященко Л. А. Университет как социальный институт // Центр проблем развития образования Белорус. гос. ун-та [Минск, 2001]. URL: http://www.charko.narod.ru/tekst/alm1/jazh.htm (дата обращения: 18.03.12)

[255] Субъект, познание, деятельность: к 70-летию В.А. Лекторского/ отв. ред. И.Т Касавин. — М.: Канон+ ОИ «Реабилитация», 2002. — 720 с. – С.188-189

Управление процессом формирования профессионала в новых социокультурных условиях, характеризующихся когнитивным поворотом (смещением фокуса внимания на принципы диалоговой эпистемологии и принципы управления активным нелинейным *cogito,* в форме которого существует современное образовательное знание), означает научение постоянно порождать и производить это знание. Знание как объективная истина сохраняет свою образовательную значимость, но дополняется знанием о том, как приобрести «правильное» знание в том или ином контексте и как его использовать. Такое знание позволит «самостоятельно соединить точки координат и создать новые виды или новые уровни понимания дисциплины»[256].

Переопределение категории знания, заключающееся в переносе акцента в знании с предметности и определенности на его свободу и неопределенность, на процесс конструирования и организации смыслов мира, позволяет говорить о необходимости выработки принципиального нового подхода к управлению в образовании на основании знания о знании и особенностях управления им как основным ресурсом университета. Пренебрежение онтологическими основаниями знания в пользу сохранения структурно-функциональных категорий, присущих классическому университету, может стать причиной возможных трудностей для системы современного высшего образования. Р. Барнетт пишет: «Как ни странно, но университеты, заявляя, что они занимаются знанием, очень мало знают о самих себе. Поэтому я предлагаю всем университетам провести детальный эпистемологический и профессиональный аудит своих сотрудников. Это позволит очертить территорию знания, на которой они работают»[257]. Озвучивая такой призыв, автор предлагает, с нашей точки зрения, не что иное, как «примерить» университету в его современных условиях существования практику управления знаниями, которая настолько популярна в качестве ведущей модели управления в крупных корпорациях.

---

[256] Сименс Дж. Понятие человека эпохи Возрождения больше неактуально [Электронный ресурс] Режим доступа: // http://theoryandpractice.ru/posts/7517-siemens (дата обращения: 20.03.2015)
[257] Барнетт Р. Указ. соч.

«Работоспособность» знания, являющегося предметом классического образования, обеспечивается исходным положением о том, что предметы, которыми мы пользуемся, неизменны, как неизменны и способы оперирования ими, и человек, который это делает. На этом положении основывается обучение профессиям – обучение действовать правильно в определенной области. Предметное знание консервирует профессиональную деятельность: человек любой профессии всегда предполагает неизменность объектов и вещей, с которыми он взаимодействует, соответственно, он не меняет способов работы и мышления. Вместе с тем «для усложняющегося современного мира парадигма сущностной простоты мира для познания индивидуальным сторонним наблюдателем, транслируемая и репродуцируемая образованием, становится для специалистов институциональной ловушкой – устойчивой нормой неадекватного управления знаниями, снижает их производительность во всей сумме практик»[258]. Как мы уже отмечали, утрата современным научным знанием своей фундаментальности и приобретение им информационной формы в ее бесконечном производстве и воспроизводстве смещает внимание с результата на процесс получения знания – на познание. Когнитивное поле знания-как-объекта, теряя свою целостность, складывается в определенную мозаику необходимых познаний, «которая отражает идею гетерогенной цельности, возможной в образовательном опыте каждого отдельно взятого субъекта (студента»)»[259]. Ж.-Ф. Лиотар отмечает, что «если преподавание должно обеспечивать не только воспроизводство компетенций, но и их прогресс, то, соответственно, необходимо, чтобы передача знания не ограничивалась передачей информации, а учила бы всем процедурам, способствующим увеличению способности сочленять поля, которые традиционная организация знаний ревностно изолировала друг от друга»[260]. Таким образом, дискурс, будучи своеобразной формой существования знания, задает определенные параметры в этом существовании, формирует определенные требования и может служить критерием в оценке и исчислении

[258] Аршинов В. И., Буров В. А., Пищулин Н. П., Прохоров В. П. Указ. соч.
[259] Гусаковский М. А., Ященко Л. А., Костюкевич С. В. и др. Указ. соч.
[260] Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. С. 126

понятийного и содержательного аппарата образовательного знания. По сути, формируется необходимость овладения студентом не столько дискурсом, сколько логикой дискурса, его правилами, с одновременной подстановкой себя на место полноправного и полновластного субъекта дискурсивной практики[261].

При освоении знания в информативном виде акцент смещается с результативности на процессуальность. «Вопрос ставится о познаваемости знания в его порождаемости. Речь идет не столько о том, что (какая истина) в результате познания открылось, сколько о том, как эта истина открывается, как уловить ее рождение и дальнейшую трансформацию в актах ее устаревания и бесконечного информационного порождения как новой»[262]. В центре внимания оказываются когнитивные процессы, умение улавливать движение «истины». Знание *(knowledge)* становится тождественным мысли *(cogito)* на основании нового характера и специфики состояния современного знания. Таким образом, знание, приобретающее черты неявности, коммуникативности, контекстуальности, проблематизирует принятые в традиционной западной эпистемологии понимание знания и основанную на нем систему университетского управления.

И здесь, прежде всего, вызывает интерес процессуальность мышления, те когнитивные практики, в ходе которых знание производится. В связи с этим философия и теория образования сталкиваются с задачей анализа такого процесса формирования личности, который изначально не ориентируется на заранее определенную цель и представляется моделированием без четкого видения модели, которое может проясниться только в процессе. Исходя из современного подхода к пониманию познания и знания, такой процесс должен быть открытым и нацеленным на сохранение открытости, а не на создание конкретного продукта. «…Университеты и институты высшего образования подчиняются отныне, – пишет Ж.-Ф. Лиотар, – требованию формирования компетенций, а не идеалов…».[263] В качестве таких компетенций, в свете обозначенной нами

---

[261] Гусаковский М. А., Ященко Л. А., Костюкевич С. В. и др. Указ. соч.
[262] Петрова Г. И. Методологические основания когнитивного менеджмента как инновационной стратегии управления знаниями // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2012. № 2 (25). С. 127–131
[263] Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. С. 118

специфики знания, мы рассматриваем прежде всего компетенции когнитивные, составляющие основу когнитивной компетентности.

Когнитивная компетентность рассматривается в качестве личностной характеристики, необходимой сегодня в любой сфере профессиональной деятельности. Содержание когнитивной компетентности – умение производить новое знание. Формируется когнитивная компетентность через развитие процессуальной стороны *cogito*. Развитие процессуальной стороны *cogito*, смещение внимания с образовательного знания как продукта на формирование когнитивной компетентности как умения работать со знанием-потоком, знанием-информацией заставляют по-новому взглянуть на управление знаниями в образовании, на управление структурами университета через организацию движения знания-информации. Такое основание организации управления задает динамику образованию, ориентируя его на постоянное созидание культурных образцов (культуропорождение), тем самым обеспечивая инновационность образования.

2.3 Когнитивный менеджмент как ответ стратегии управления развитием университета на вызовы современной культуры

Современный университет стоит перед необходимостью перехода к такой стратегии управления, которая имеет объектом управления знание в его порождении и которая в этом качестве является для университета эффективной с точки зрения реализации его миссии. Когнитивное общество, опирающееся на «экономику знаний», ожидает от университета выполнения задачи «воспитания» работников нового типа – работников знания, наделенных компетенциями, основной из которых выступает способность генерировать новое знание. Работник знания не есть раз и навсегда сформированный образ специалиста в определенной области, это человек, компетенции которого позволяют ему учиться не только всю жизнь *(lifelong learning)*, но и у всей жизни *(lifewide learning)*. Этого от человека как социального субъекта ожидает общество, выбравшее в качестве ведущего механизма своего развития инновационность. Включаясь в коммуникативные сети, анализируя и оценивая имеющуюся информацию и ее источники, используя свой собственный опыт взаимодействия с объектами интереса и непосредственно участвуя в производстве нового знания, человек демонстрирует особый уровень компетентности, который мы называем когнитивной компетентностью. Ее формирование невозможно при сохранении традиционных (ориентированных на ритуализированное традирование образов, поддерживаемых прежде всего имеющимися структурными и процессуальными ориентирами управления) подходов в университетском управлении. При этом необходимо найти такую стратегию, которая одновременно была бы и релевантна современности в социокультурном и эпистемологическом обосновании, и сохранила бы культурное университетское наследие – идею университета не как экономической корпорации, но как социально-образовательного института. В качестве такой стратегии мы рассматриваем когнитивный менеджмент.

В чем состоит содержание данной стратегии, и на какие структуры она опирается? Прежде всего, обозначим основания выбора термина «когнитивный

менеджмент». В поисках стратегии университетского управления, релевантной современным реалиям, мы обратились к анализу актуальных эпистемологических тенденций и онтологических характеристик знания ввиду того, что именно оно приобретает значение ведущего ресурса. Гораздо раньше, чем академические сообщества, с потребностью поиска новых подходов к организационному управлению, в основе которого лежало бы использование знаниевого потенциала организации, обеспечивающее сохранение конкурентных преимуществ на современном рынке, столкнулись крупные технологические корпорации, значительная составляющая успеха которых связана с необходимостью постоянных инноваций. Знание, получившее статус стратегического приоритета, основного ресурса, конкурентного преимущества, общественной ценности, нуждалось в определенной стратегии, методологии и культуре управления, позволяющего формализовать процесс его накопления и обеспечить сохранение и передачу интеллектуального капитала.

В связи с этим в последнее время активно разрабатываются теоретиками и тестируются практиками методы управления, в основе которых лежит управление знаниями *(knowledge management)*. Управление знаниями представляет собой систематический процесс обнаружения, отбора, организации и фильтрации информации; иными словами, это «систематическое управление процессами, посредством которых знание идентифицируется, накапливается, распределяется и применяется»[264]. В тактическом плане управление знаниями выступает как комбинация отдельных аспектов управления персоналом, инновационного и коммуникационного менеджмента, а также использования новых информационных технологий в управлении организациями. Это «создание организационных технологических и коммуникационных условий, при которых знания и информация будут способствовать решению стратегических и тактических задач организации»[265]. Управление знаниями есть целенаправленная организация деятельности всей компании, где знания рассматриваются как

[264] Холден Н. Кросс-культурный менеджмент. Концепция когнитивного менеджмента. М., 2005. С. 85
[265] Мариничева М. К. Управление знаниями на 100%. Путеводитель для практиков. М., 2008. С. 18

главный стратегический фактор успеха. В качестве такой организации может рассматриваться и университет, вся жизнь которого связана со знанием, будь то его производство (научные исследования) или реализация (преподавание). «В условиях академического капитализма стало очевидно, что направление организационных изменений вузов в целом совпадает с организационными изменениями, происходящими в современных крупных корпорациях»[266], – пишет А. О. Грудзинский. В связи с этим, будучи изначально обозначенной бизнес-структурами, необходимость управления знаниями не могла не коснуться университетов – организаций, которые принято рассматривать в качестве субъектов процессов формирования, распространения и обмена знаниями.

Актуальность и особенности рассмотрения концепции управления знаниями применительно к современным университетам определяются действием следующих противоречивых факторов. Университет, как и любая другая организация, существующая в условиях рыночных отношений, вынужден заботиться об обеспечении конкурентоспособных преимуществ на внешнем и внутреннем рынках образовательных услуг. Качество образовательной услуги должно носить опережающий и инновационный характер по отношению к современному состоянию развития экономики[267]. К тому же, определение качества образовательной услуги, как мы отмечали в первой главе, значительно усложняется в связи с разнообразными требованиями к ней различных заинтересованных сторон и зависимостью от ценностно-смысловых ориентиров как общества в целом, так и отдельных субъектов образовательного процесса. В этом контексте управление знаниями может рассматриваться как новая гуманитарная технология формирования человека третьего тысячелетия.

Вместе с тем чаще всего управление знаниями рассматривается как процесс, посредством которого происходит отбор и аккумулирование значимого знания из внешних по отношению к данной организации источников, а также

---

[266] Грудзинский А. О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза : монография. Нижний Новгород, 2004. С. 58

[267] Необходимость соответствия таким требованиям отражена, например, в миссии НИ ТГУ: «Служение интересам России, способствование развитию ее интеллектуального потенциала путем производства новых знаний и опережающей подготовки научно-педагогической, управленческой и культурной элиты общества»

распространение и обмен знаниями в рамках организации и за ее пределами, использование знаний в работе, принятие решений, включение знаний в документы, базы данных и программное обеспечение. При таком подходе знание понимается прежде всего как объективированное, формализованное явление. В этом контексте широко развивается тема накопления, патентования, хранения, интеграции и дальнейшего использования знания, что и называется управлением знаниями. Здесь, как правило, управление сводится к использованию соответствующих информационных технологий.

Однако, по нашему мнению, управление знаниями, сохраняя свою значимость как гуманитарная технология когнитивного общества, требует пересмотра в процессуально-организационном плане с учетом постмодерной специфики знания и познания как объектов управления. Сегодня, когда знание все чаще рассматривается не с точки зрения приложения к какому-либо объекту, а с точки зрения приложения к самому себе, управление знаниями предполагает не просто статический менеджмент информации, а динамический менеджмент процесса создания знания из знания. Учитывая трактовку знания как динамичного явления, в основе которого лежит неявная составляющая, обеспечивающая продуцируемость через социальное взаимодействие, на первый план, как мы уже отмечали, выходит когнитивно-процессуальная сторона управления знаниями, что позволяет рассмотреть в качестве актуальной управленческой стратегии *knowledge management* как когнитивный менеджмент. Когнитивный менеджмент при этом понимается шире, чем просто управление знаниями. Если знание превратилось в информацию, а информация стала репрезентировать характер работы всех социокультурных структур, то когнитивный менеджмент – это управление этими структурами через организацию движения знания-информации. В такой специфике когнитивный менеджмент предстает не как некая отдельная управленческая сфера, а скорее как управленческая стратегия, присущая

управлению в целом как специфической форме деятельности, имеющая целью воздействовать на знание как на объединяющий социальную систему фактор[268].

Проведенный анализ современных подходов к пониманию знания как основного объекта управления, вокруг которого конструируется общая стратегия управления организацией, готовой к изменению и развитию вслед за изменяющимися условиями, позволяет очертить контуры управленческой стратегии, названной нами «когнитивным менеджментом». Исходя из понимания управления в университете, принятого нами в качестве основного в первом параграфе работы, т. е. как деятельности по координации структуры, организационной культуры и внутриуниверситетских процессов коммуникации и принятия решений, способствующих реализации миссии университета в обществе, рассмотрим основы когнитивного менеджмента как управленческой стратегии.

2.3.1 Структурные основания когнитивного менеджмента

«Наиболее существенным барьером для организационных изменений в вузе является преобладающее мнение в среде университетских управленцев о «священности» существующей организационной структуры, основанной на иерархической функциональной департаментализации вуза в целом, а также дисциплинарной департаментализации учебной и научной деятельности», – считает А. О. Грудзинский[269]. Теория управления, составляющая основу управления объектами и процессами в классическом университете, реализовывалась в создании подсистем, которые работают по заданной центром логике, т. е. логике администрирования. Такой иерархической организации свойственны прямая зависимость ответственности от положения в иерархии и выполнение работы в соответствии с принятыми формальными процедурами.

---

[268] Петрова Г. И., Стаховская Ю. М. Когнитивный менеджмент – инновационная стратегия теорий управления в информационном обществе // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2010. № 2. С. 104

[269] Грудзинский А. О. Проектно-ориентированный университет. С. 50

Именно этот подход, проявляясь в ярко выраженном логоцентризме, обеспечивал возможность контроля и максимальную предсказуемость и непротиворечивость образовательных результатов.

Однако на практике внутренняя непротиворечивость представлений сегодня возможна только в результате определенных редукций, результатом которых становится неполнота познаваемого. Известный британский социолог, занимающийся проблемами постмодерна, Зигмунт Бауман пишет, что если люди эпохи постмодернити «предполагают найти связную и логически последовательную структуру в путанице случайных событий, то впереди их ждут опасные ошибки и болезненные разочарования. Если привычки, обретенные в ходе обучения, подсказывают им необходимость поиска логически последовательных и связных структур, коррекции своих поступков в зависимости от обнаружения таковых, – им не избежать беды. Люди эпохи постмодернити должны уметь не столько раскапывать скрытую логику в ворохе событий или обнаруживать скрытый смысл в случайных сочетаниях цветных пятен, сколько незамедлительно уничтожить сохранившиеся в их сознании модели и одним резким движением сорвать искусно оформленные картины; короче говоря, уметь воспринимать свой опыт на манер ребенка, играющего с калейдоскопом, найденным под рождественской елкой»[270].

Если управление, преобладающее в эпоху модерна, представляло собой набор приемов и практик управления ключевыми процессами дифференциации, предполагало выработку определенных правил и инструкций, обязательных для выполнения на разных уровнях иерархической системы организации, то управление в эпоху «недифференцируемости» (С. Клегг)[271] должно базироваться на принципиально иных основаниях и иметь другую природу. Коммуникативная реальность создает условия, когда субъект познания входит в познаваемую им систему как составляющая этой системы, а коммуникативная картина мира образуется сетью частных субъектных картин мира и не имеет ограничений в

[270] Бауман З. Индивидуализированное общество. С. 157
[271] Clegg S. Modern Organizations: Organization Studies in the Postmodern World. SAGE Publications Ltd, 1990. 272 p.

своем развитии. Такая картина мира не может быть удержана традиционной линейной связью, свойственной бюрократическому управлению, она нуждается в развитых сетевых субъектных структурах. Компетенция здесь приобретается не за счет перенятия конечного знания, она формируется через взаимодействие с другими.

Напомним, что принципиальная стартовая задача менеджмента в обучающихся организациях – запустить процесс порождения различных интерпретаций знания. Традиционные же корпоративные структуры, имеющие в своей основе иерархию, ориентированы на производство продукта – конечного знания. Иерархическую организацию можно сравнить с пирамидой; ей свойственны прямая зависимость ответственности от положения в иерархии и выполнение работы в соответствии с принятыми формальными процедурами. Такой способ организации обеспечивает возможность контроля и максимальную предсказуемость результатов.

Однако, учитывая тот факт, что инновация не возникает в иерархии, появляется необходимость внедрения структурной организации, позволяющей преодолеть «конвейерную» модель создания и распространения знаний, свойственную большинству современных университетов. «Создавать новое знание значит буквально пересоздавать компанию и каждого ее сотрудника в ходе непрерывного процесса корпоративного и личного самообновления»[272], – пишут И. Нонака и Х. Такеучи, указывая на губительность для креативности жестких структур и рамок. Как функция креативности инновация нуждается в доверии, открытости, в духе экспериментирования, когда случайные идеи, мысли сталкиваются для того, чтобы быть созданными заново: «Новое приходит не в однолинейной ожидаемости, а в непредсказуемости направлений, непрогнозируемости векторов развития, которые реализуют себя все сразу, одновременно»[273]. Именно децентрализация позволяет людям соединять знание таким образом, какой кажется им наиболее уместным. По мнению М. Кастельса,

[272] Нонака И., Такеучи Х. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. С. 2
[273] Петрова Г. И. Классический университет в неклассическое время. С. 55

именно «морфология сети хорошо приспособлена к растущей сложности взаимодействий и к непредсказуемым моделям развития, возникающим из творческой мощи таких взаимодействий»[274].

В качестве децентрализованной организационной структуры выступает сеть, приходящая на смену иерархии. Определяемая как структура, состоящая из узлов, которыми являются социальные субъекты – люди и группы людей, – и связей между ними, сеть управляется социальными субъектами, образующими ее, а не единым центром. Вместе с тем действующие сегодня в образовании подходы к управлению продолжают опираться на классические представления о сущности процессов познания, предполагающие возможность конструирования полной и внутренне непротиворечивой картины мира. Реальная же картина не удерживается индивидуальным субъектом и требует не традиционной линейной связи, а развитых сетевых субъектных структур. Именно поэтому ключевым принципом организации образовательного пространства, соответствующим постиндустриальному, информационному обществу, все чаще называют сетевой принцип, способный обеспечивать культурную событийность образовательной траектории обучающегося.

Исходя из того, что категория сети сегодня относится к области эпистемологии и в этом качестве влияет на образование, мы можем сделать вывод, что управление знаниями в университете инициирует процесс пересмотра его организационных структур. Предпочтение сети иерархической структуре способствует тому, что знание может быть выражено через множество индивидуумов – «оглушительное крещендо противоположных и дополняющих мнений и взглядов»[275]. Создание связей формирует сеть различных идей, которые вносят свой вклад в развитие индивидуального знания. Будучи уникальными личностями, участники взаимодействия вкладывают свои мнения и взгляды для того, чтобы углубить понимание и тем самым избежать видения знания с одной точки зрения. Таким образом, сеть становится когнитивным элементом – она

[274] Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. С. 59
[275] Siemens G. Knowing Knowledge. P. 72

производит, фильтрует, оценивает и утверждает новую информацию. Если знание эпохи постмодернити имеет короткую «жизнь», логично предположить, что система обучения должна быть направлена не на усвоение содержания вообще, ее целью должно быть усвоение текущего, актуального содержания. «Знание не должно быть ценностью, ценностью должно быть не-знание. <…> …ибо то знание, что уже родилось и есть – уже устарело. Оно не актуально. Актуально становящееся знание. Оно и есть настоящая ценность»[276]. Создание сетей в этом случае служит обеспечению непрерывного процесса знаниеформирования и своевременному обновлению знаниевого содержания. Перманентное состояние «не-знания» побуждает студента в таких условиях овладевать навыками выхода на актуальное знание, умением выстраивать сотрудничество в целях производства нового знания. Состояние не-знания есть состояние, близкое к процессу его порождения, а значит, приобретает особое значение – способность длить такое состояние и создавать атмосферу интеллектуального напряжения в аудитории – «без неустойчивости нет развития»[277].

Как следствие, обозначается еще одна задача когнитивного менеджера – формирование «естественных» сообществ, без которых, собственно, любые попытки генерации и распространения знания обречены. При этом важно создавать внутри университета такие группы, в которых у людей формировались бы личные предпосылки совместного использования знаний. М. Кастельс пишет: «Поскольку информационализм основан на технологии знания и информации, в информациональном способе развития имеется особо тесная связь между культурой и производительными силами, между духом и материей… Люди все чаще организуют свои смыслы не вокруг того, что они делают, но на основе того, кем они являются… Смысл продуцируется, репродуцируется и пронизывает все пласты социальной структуры: производство, потребление, опыт, власть. То, что создает смысл, определяется осуществляемой людьми бесконечной

[276]Ященко Л. А. Указ. соч.
[277] Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение. Диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 11

реконструкцией целей и ресурсов социального действия, всегда ограниченного, но никогда не предписанного»[278].

Это основной принцип организации сетевых структур – люди объединяются в сетевые «узлы» на основании собственных интересов и предпочтений. Одна из групп авторов, занимающихся развитием теории управления знаниями, в этой связи указывает, что «очень важно суметь посмотреть за рамки традиционных организационных конструкций, таких как рабочие группы и географические подразделения, найти области естественного объединения сотрудников в коалиции. Попробуйте обнаружить их в своей организации, если найдете какие-либо, раскройте их полный потенциал, и они станут той плодородной землей, на которой может быть возделано управление знаниями»[279]. Естественные объединения практиков «функционируют как единый механизм, открыто обмениваются наблюдениями и знаниями, оперативно реагируют на нужды коллег и не смещают фокус с общей цели»[280]. В рамках таких сообществ происходит «естественное» стимулирование когнитивных процессов, обеспечиваемое условиями соучастия.

Сетевая организационная структура способствует созданию условий для коллективного самоанализа на разных уровнях университетской практики, что, по мнению Р. Барнетта[281], является одним из приоритетных качеств современного университета. Самоанализ выступает как необходимое условие для творческой разработки университетом новых перспектив своего существования. Так, в университете могут создаваться советы и группы, объединяющие людей в «узлы» на основании решаемой проблемы или в целях выработки коллективного решения по определенному вопросу.

Кроме того, имеющая сетевую организацию образовательная структура обеспечивает междисциплинарность и коммуникативность, столь востребованные сегодня ввиду существующих эпистемологических и социокультурных установок.

---

[278] Кастельс М. Материалы для исследовательской теории сетевого общества. [Электронный ресурс] URL: http://christsocio.info/content/view/142/1/ (дата обращения 05.05. 2013)
[279] Кулопулос Т., Фраппаоло К. Управление знаниями – что это такое? М., 2001. С. 61
[280] Там же, с. 62
[281] Барнетт Р. Указ. соч.

Размышляя о будущем современного университета, Р. Барнетт выделяет ряд основных организационных черт. Первой среди них выступает критическая междисциплинарность. Междисциплинарность должна стать качеством современного университета, где постоянно сталкиваются друг с другом разные мнения. Университет выступает не только местом проведения многочисленных дискуссий, он сам вовлечен в процесс создания новых форм знания[282]. Ключевой целью стирания междисциплинарных границ является многообразное знание. Междисциплинарная интеграция в образовании становится, соответственно, не просто пожеланием, но жизненной необходимостью, если университет хочет «действительно интеллектуально и морально подготовить <…> студентов для жизни в мире, контуры которого сегодня даже сложно представить»[283]. В университетской реальности подразделения живут своей собственной жизнью, редко взаимодействуя друг с другом, из-за чего образовательные результаты часто предстают суммой опыта, приобретенного на занятиях, не связанных друг с другом. Так, Йохан Г. Виссема отмечает, что если «в монодисциплинарную эпоху факультеты выступали идеальной организационной формой», то «для междисциплинарных команд факультеты часто становятся препятствием»[284], поэтому необходим поиск новых организационных форм.

«Иерархия адаптирует знание к организации, сеть адаптирует организацию к знанию», – отмечает в этом контексте Джордж Сименс[285]. А это значит, что университету, трансформирующемуся из организации обучающей в организацию обучающуюся, следует направить управленческие усилия на преодоление дисциплинарной департаментализации. Запрос на знание широкого компетентностного характера, и прежде всего – компетентности, обозначенной нами как когнитивная, – способности к самостоятельному порождению нового знания, конструированию и переконструированию культурных модусов, – не может быть удовлетворен в условиях структурной организации, предполагающей

[282] Барнетт Р. Указ. соч.
[283] Чебышев Н., Каган В. Основа развития современной высшей школы // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 17–22
[284] Wissema J.G. Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. P.xiv
[285] Siemens G. Knowing knowledge. Lulu.com. – P.90

лишь линейные и однонаправленные траектории, выверенные образовательные «маршруты». Учащийся должен видеть возможные связи, узлы, точки соприкосновения, пересечения, влияния областей знания, «физики иногда должны спорить с химиками, а социологи – с экономистами»[286]. Таким образом, фундаментальность университетского образования в значении универсальности знания в своей инновационной интенции приобретает значение междисциплинарности. Междисциплинарность как новая форма фундаментальности образования, порожденная коммуникативной онтологией науки, обеспечивается сетевой организационной структурой. Маркеры дисциплинарности в университетском образовании – факультетская и кафедральная структуры – вследствие приобретения наукой коммуникативного характера уступают место новым университетским структурам: междисциплинарным факультетам, коммуникативным площадкам, межфакультетским проектным и рабочим группам и лабораториям и т. д.

Обращаясь к такой характеристике современного знания, как информационность (знание приобретает форму информации), делаем вывод о том, что от университета в современной ситуации требуется не только открытие доступа к собственным ресурсам, но и соответствующее управление огромными объемами данных и знаний. Сеть как форма организации социальности призывает социальные структуры быть открытыми, если они хотят быть успешными в таком типе социальности. Только будучи открытым и готовым к когнитивному диалогу, университет способен сформировать вокруг себя сообщество приверженных лиц. Возникающий при этом вопрос сохранения традиционной для университета автономии снимается проектом «включенной» автономии, когда университеты становятся партнерами в исследованиях и обучении, а не единственными их поставщиками. Открытость университета для новых пространств образования предполагает диверсификацию форм обучения, расширение сферы дистанционного и электронного образования (применение систем управления обучением (LMS), разработка онлайн-курсов (MOOC, BOOC, SMOC, SPOC и т.

[286] Калхун К. Университет и общественное благо// Экономика образования. 2008. №1. С.27

д.)), предоставляет многочисленные варианты структур непрерывного образования, расширяет сотрудничество с заинтересованными сообществами, в том числе на международном уровне.

Взаимодействие с разными сообществами, вступление в альянс с промышленными объединениями, умение говорить на понятном этим общностям языке образует такое необходимое для современного университета качество, как ангажированность (Р. Барнетт). «Ученые должны будут стать своего рода общественными деятелями, даже политиками, но в своей сфере, – заявлял Р. Барнетт. – Ученые должны стать практикующими эпистемологами. Это означает жить, не ограничиваясь рамками ученого сообщества, и проецировать результаты своего труда на окружающую реальность. Ученые много знают, теперь им надо научиться говорить о своих знаниях со всеми, в том числе с несогласными, то есть научиться искусству коммуникации»[287]. Таким образом, Р. Барнетт акцентирует внимание на проблеме коммуникации, которая «в университете стоит в новых условиях особенно серьезно»[288]. Связано это с тем, что ключевыми для сетевой организации принципами выступают принцип распределенной специализации и принцип отношений, основанных на взаимозависимости (в отличие от зависимости в иерархической структуре). Создать взаимозависимость, поддерживаемую коммуникативными связями, сугубо механистическим путем, т. е. через формирование дополнительных структур, отвечающих за координацию задач и работ, практически невозможно. Именно поэтому место структурных механизмов должны занять механизмы социальные, прежде всего – культурные, способные сформировать климат сотрудничества.

[287] Барнетт Р. Указ. соч.
[288] Барнетт Р. Указ. соч.

2.3.2 Корпоративные культурные ориентации когнитивного менеджмента

О том, что успешность обмена знаниями в организации зависит от культуры, писали теоретики управления знаниями И. Нонака и Х. Такеучи[289]. Они отмечали, что лучше всего процессы управления знаниями внедряются в восточных компаниях, для культуры которых свойственны коллективное сознание, эмоциональная зависимость от компании, относительность норм и ценностей, потребность в стабильных социальных отношениях. Как минимум в организации должна быть создана особая атмосфера, побуждающая людей делиться знаниями. Как утверждают Т. Кулопулос и К. Фраппаоло[290], управление знанием в прямом смысле слова невозможно – нельзя управлять активом, находящимся в головах сотрудников и передаваемым в основном посредством речевого общения. Слово «менеджмент» (*knowledge management*) предполагает нечто, связанное с управлением, хотя имеется в виду, что каждый сотрудник должен быть вовлечен в процесс обмена знанием и его порождения. Все, что при этом можно сделать, – это управлять условиями, в которых можно создавать, обнаруживать, фиксировать, обменивать, отбирать, подтверждать, передавать, усваивать, приспосабливать и применять знания. Роль когнитивного менеджмента – стимулировать обмен ими и активизировать использование коллективной базы знаний, а не владеть ею, что напрямую указывает на создание определенной среды для реализации эффективного знаниепорождающего взаимодействия. Каково содержание такой среды?

П. Друкер писал: «Регулярное поступление информации не заменит личных контактов. Личное общение приобретает все большее значение, потому что позволяет людям понять, чего ждать друг от друга. Общение дает возможность увидеть, как ведут себя другие. У людей сегодня растет потребность в доверии друг к другу. Все это означает, что возрастает роль как информирования – в особенности информирования о переменах, – так и организованного личного

---

[289] Нонака И., Такеучи Х. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. М., 2011. 384 с.
[290] Кулопулос Т., Фраппаоло К. Управление знаниями – что это такое? С. 64

общения»[291]. Важнейшей характеристикой сетевой коммуникативной среды является возможность соединения и способность к взаимодействию, именно поэтому культурным макроиндикатором сети становится коннективность *(connectivity)*. Свободное взаимодействие индивидов есть дискурс, в котором индивидуальность проявляется во всем ее богатстве, здесь индивид передает свои взгляды и ценностные представления, проявляет свои чувственные впечатления и принимается как самодостаточная ценность. Коммуникативная рациональность, в основе которой лежит достижение консенсуса посредством свободного дискурса, в целом выступает как рациональность сотрудничества. Именно сотрудничество, в отличие от соперничества, которому отводилась ведущая роль в индустриальном обществе, становится основной моделью взаимодействия, которое претендует на продуктивность в современном, постиндустриальном, обществе. Обращение к вопросу сотрудничества содержит потенциальную возможность ответа на вопрос о том, как участники дискурса приходят к согласию относительно того, какие способы коммуникации, какие смыслы и связанные с ними действия признавать рациональными. Таким образом, коммуникативная рациональность, в отличие от стратегической рациональности, есть рациональность сотрудничества, а не эксплуатации, ведь в коммуникации действия вовлеченных агентов скоординированы не эгоцентрическими исчислениями успеха, а стремлением достижения взаимопонимания.

Благодаря взаимопониманию достижимо согласие относительно значимости выраженного в высказываниях знания. И хотя стремление к взаимопониманию, с точки зрения Ю. Хабермаса, спонтанно формируется в стихии естественного языка, все же возникает вопрос: что заставляет одного участника взаимодействия отвечать на речевые действия другого, участвовать в его намерениях, быть готовым принять его требования? Каким образом можно привести к диалогу позиции, не имеющие на первый взгляд общего знаменателя? Как осуществить их конструктивное взаимодействие?

---

[291] Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке. М., 2007. 286 с..

В условиях гетерогенности познавательных позиций ситуации дискурса показателем рациональности становится конструктивность работы. Учитывая, что коммуникативная рациональность предстает как процесс выработки целостных культурных смыслов в единстве когнитивного, морального и эстетического суждений (Ю. Хабермас), становится очевидным, что все большее значение должны приобретать социальные аспекты управления. И здесь на первый план выходит корпоративная культура организации[292]. Именно корпоративная культура должна обеспечить преодоление разумного эгоизма (модернистской морали с приоритетом личных интересов над любыми другими общественными или субъективными интересами) в пользу сознательного альтруизма как новой, постмодернистской, морали. В таком случае, какой должна быть культура организации, управление которой ориентировано на управление знанием в его современных характеристиках?

Характеризуя среду деятельности сотрудников организации, корпоративная культура является основой формирования социального капитала организации. Роберт Патнэм под социальным капиталом понимает «связи между индивидами – социальные сети и нормы взаимодействия, а также доверие, возникающее из них»[293]. Социальный капитал состоит в способности людей формировать друг с другом некую общность, он содействует обмену информацией, коллективному принятию решений, коллективным действиям, связывает воедино знания индивидов. Не случайно Эрик Лессер и Лоренс Прусак в книге «Как превратить знания в стоимость»[294] рассматривают содержание понятия «социальный капитал» как необходимого условия управления знаниями в организации. М. Кастельс[295] в этом отношении задается вопросом о том, что связывает сети, и приходит к выводу, что «сетевая форма организации должна иметь свое собственное культурное измерение – «этический фундамент сетевого предприятия», «дух

---

[292] Под корпоративной культурой как элементом внутренней организации традиционно понимается совокупность ценностей, традиций, норм и стандартов поведения, разделяемых всеми сотрудниками организации

[293] Putnam R. Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community. New York, 2000. P. 19

[294] Как превратить знания в стоимость: решения от IBM Institute of Business Value. М., 2006. – 248 с.

[295] Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М., 2000. 608 с.

информационализма[296]». Такое измерение характеризуется как «культура эфемерного, культура каждого стратегического решения, скорее лоскутное одеяло, сшитое из опыта и интересов, чем хартия прав и обязанностей».

Проблема формирования социального капитала предстает в тесной взаимосвязи с феноменами сотрудничества и доверия. Создание «лоскутного одеяла» в корпоративном масштабе, как личностных проекций участников процесса обмена знаниями, в качестве основания для взаимодействия предполагает, прежде всего, корпоративную культуру сотрудничества. Культура сотрудничества, или «коллаборативная культура»[297], – это культура, подразумевающая веру в то, что сотрудничество является лучшим способом достижения поставленных целей. Она признает гетерогенность сообщества, то, что его члены обладают разными личностными знаниями и когнитивными практиками, что, в свою очередь, определяет их подход к участию в сотрудничестве.

Сотрудничество подразумевает взаимное доверие между членами сообщества, оно является залогом их непринужденного взаимодействия. Ориентированность на доверие является чертой диалогового типа личности: «Субъект Декарта самоопределяется посредством его знаменитой формулы: «Я мыслю, следовательно, я существую». Но мыслю, согласно Декарту, – значит, сомневаюсь, рефлексирую и, в итоге, получаю доступ к самому себе посредством критического интеллектуального автодиалога. Однако более интересным и существенным представляется диалоговый тип личности – личности открытой, креативной и ориентированной на доверие к другому, а тем самым предрасположенной к достижению устойчивого интерсубъективного согласия»[298]. Именно доверие ложится в основу «объединяющего» социального капитала (Р. Патнем) – капитала формируемого просто знакомыми людьми, а не, например, родственниками («связывающий» капитал): «Связывающий социальный капитал представляет собой некое подобие социального суперклея, в то время как

[296] Информационализмом М. Кастельс называл способ развития человеческой цивилизации, основным источником которого является генерирование знаний, обработка информации и символической коммуникации
[297] *Collaboration* (англ.) – сотрудничество, участие, совместная работа
[298] Аршинов В. И., Лайтман М., Свирский Я. Сфирот познания. С. 70–71

объединяющий общественный капитал – социальный вариант WD-40[299]», – пишет он[300]. М. Полани также придает очень большое значение доверию, указывая, что без него никакие аргументы не будут убедительны. Не существует чисто формальных методов убеждения. Необходимо поверить тому, что утверждается. Вера является источником знания (М. Полани). Таким образом, социальный капитал, основанный на доверии, содержит в себе необходимый потенциал знаниепорождающей деятельности.

Можно утверждать, что университет все больше должен становиться основным носителем «социального капитала». Для этого необходимо формирование определенного уровня коллаборативной культуры, или культуры сотрудничества. Корпоративная культура сотрудничества одновременно и способствует экономической выживаемости университета, и сохраняет в новом облике традиционную культуру университетской жизни, преодолевая индивидуализм «академического капитализма» через корпоративность, сохраняя университет в его университетском, а не экономическом образе. Сотрудничество становится основой внутриуниверситетских процессов, реконфигурируемых новым пониманием знания и результатов образовательной деятельности.

2.3.3 Организация процессов в когнитивном менеджменте

Как мы уже отмечали, в отличие от централизованной структуры, рассредоточенная сетевая структура требует иного взгляда на организацию внутренних процессов и управление ими. Возвращаясь к рассматриваемым основаниям изменения стратегии управления в университете, отметим, что принятие знания в его дискурсивной форме, понимание его как знания совместного, коннективного, формируемого через обоснование участниками образовательного взаимодействия личной веры в истину, становится истоком

---

[299] Сокращение от англ. *Water Displacement – 40th Attempt* – торговая марка известного аэрозольного препарата. Входящее в состав минеральное масло, оставаясь на любой поверхности, обеспечивает смазку и долговременную защиту от влаги (Википедия. URL: https://www.en.wikipedia.org/wiki/WD-40)

[300] Putnam R. D. Bowling alone. N. Y., 2001. P. 23

принципов когнитивного менеджмента в образовательном процессе. Они (принципы) формулируются в следующих положениях: существуют разнообразные подходы в обучении с возможностью выбора наиболее оптимального из них; обучение представляет собой процесс формирования сети; знание находится в сети; технологии помогают в обучении; обучение и знание – это всегда процесс, а не состояние; потенциальное знание имеет большее значение, чем знание реальное; ключевой навык – способность видеть связи и смыслы между областями знаний, концепциями и идеями; знания постоянно обновляются; обучающиеся принимают активное участие в принятии решений в процессе обучения; обучение происходит через принятие решений «здесь и сейчас» – выбор того, чему учиться, и вкладывание смысла в поступающую информацию видятся через объектив меняющейся реальности – ответ, считающийся правильным сейчас, может быть неприемлем завтра, в зависимости от изменения информационного климата, влияющего на принятие решения.

М. М. Бахтин писал, что истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно открывающими истину, в процессе их диалогического общения. Именно этот постулат красной нитью проходит через ведущие подходы к осмыслению постмодерного университета. Так, Р. Барнетт указывает, что «в новую эпоху основополагающим принципом должен стать призыв поделиться своими идеями», а «это сделает университет более шумным и беспокойным местом»[301]. Неслучайно в качестве ключевых черт, которые должен выработать современный университет, Р. Барнетт называет коммуникативную терпимость. Вопросы терпимости и толерантности не просто актуализируются в ситуации культурпорождения как следствия плюрализма интерпретаций эмпирических субъектов, но и по-новому интерпретируются. Если в классической эпистемологии преобладает понимание толерантности как «безразличия к существованию различных взглядов и практик»[302], либо снисхождения к ним, то коммуникативная интерпретация

[301] Барнетт Р. Указ. соч.
[302] Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001. С. 25

познания и диалогичность культуры в целом предполагает толерантность уже «как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций (и даже в некоторых случаях изменение индивидуальной и культурной идентичности) в результате критического диалога»[303]. Такое понимание толерантности объясняет призыв Р. Барнетта[304] сделать университет местом, где самые различные голоса будут иметь возможность высказаться. Ю. Хабермас также придает большое значение свободным дискуссиям, в которых, по его мнению, раскрываются личностные качества человека, его стремления, идеи и их смысл. В процессе обсуждения выдвинутые идеи приобретают дополнительные значения, что и вызывает синергетический эффект – показатель качественной результативности, рациональности коммуникации.

Б. Ридингс описывает постисторический университет как диссенсусное сообщество, или «сообщество несогласия»: «Это университет, в котором мышление соседствует с мышлением, в котором мышление является совместным процессом, не предполагающим ни идентичность, ни единство. <…> …мышление вместе – это диссенсусный процесс, соотносящийся скорее с диалогизмом, чем с диалогом»[305]. Применительно к преподаванию это означает, что от него ожидается нечто большее, чем простая передача научного знания и воспроизводство системы мышления, а именно – диалог, в котором «предпринимаются попытки осмыслить социальную связь без обращения за помощью к объединяющей идее, будь то культура или государство»[306]. Давая индивиду навыки непрерывного приспособления к меняющемуся миру, университет превращается в конструктора образа жизни.

Традиционное образование предстает как «образование на основе фактов», предполагающее формирование будущего выпускника «по образцу». Очевидно, что в свете описанных нами социокультурных изменений и ожиданий такое понимание образования ведет к стагнации социума, а не к его развитию. В свою

---

[303] Там же
[304] Барнетт, Р. Осмысление университета. Образование в современной культуре. Минск, 2001. 128 с.
[305] Ридингс Б. Университет в руинах. С. 299
[306] Там же

очередь, знание, перешедшее в «область вероятностного»[307], принимающее форму дискурса, становится проективным. Такое знание, с позиции когнитивного менеджмента, призвано помочь учащемуся овладеть методологией познания, что обеспечит ему возможность непрерывного образования и знаниепорождающей деятельности, а значит, оно «должно давать клиенту больше того, что он просит»[308]. Актуальным в этой связи видится определение образования, предложенное М. Полани: «Образование – это латентное знание, осознаваемое нами посредством ощущения интеллектуальной силы, основанной на знании»[309]. В работе над проективным знанием оказываются задействованными такие когитарные способности, как воображение, фантазия, абстрагирование, инициативность, изобретательность, умение просматривать различные логические ходы, способность идти на риск, быстро принять решение и т. п.[310] В качестве фильтров формируемого знания начинают выступать ценности, вера, точки зрения, а значит, фильтрация знаний осуществляется в процессе, а не «заранее», согласно установленным идеалам.

Когнитивные практики меняют акцент с индивидуального способа аккумуляции и выработки нового знания на коллективный и полидискурсный, предполагающий знание как результат обмена интеллектуальными ресурсами, как результат межличностной и междисциплинарной коммуникации[311]. «Подлинно проблематичной и содержательной «интеракция» становится для философии лишь тогда, когда речь заходит о реальном взаимодействии и не эмпирически различающихся, но сущностно разных и потому действительно множественных «субъектов»[312], а не многократно растиражированного универсального субъекта теории познания, размноженного «Я». Коммуникативность управления легитимирует его человеческое измерение. Исходный смысл понятия

---

[307] Барнетт Р. Указ. соч.
[308] Там же
[309] Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии С. 152
[310] Петрова Г. И. Когнитивный менеджмент в образовании: специфика, возможность, релевантность социокультурному состоянию // XII Всероссийское совещание по проблемам управления ВСПУ-2014. [2014]. URL: http://www.vspu2014.ipu.ru/proceedings/prcdngs/9464.pdf (дата обращения: 01.08.2014)
[311] Василькова В. В. Междисциплинарность как когнитивная практика (на примере становления коммуникативной теории) // Коммуникация и образование : сборник статей. СПб., 2004. С. 69–88
[312] Перов Ю. В. Наследие Декарта в перспективе «мышления в ценностях» // Мысль : Декарт – четыре века новой философии. СПб., 1998. С. 104

коммуникации включает предпосылку о том, что сообщество состоит из индивидов, каждый из которых является субъектом мышления. М. Полани в этом отношении писал: «Нужно доверять своим способностям открывать реальные сущности, наименования которых составляют рациональный словарь»[313].

В такой форме образования актуализируются ситуации самоопределения, самопроектирования и самоорганизации. В сетевой модели образования главной фигурой становится «трансфессионал» – «ведущий поиск навигатор, идущий по лабиринту траектории своего образования, выделывающий себя и постоянно себя проблематизирующий, не останавливающийся на ставшем состоянии и взрывающий себя», а новой институцией образования – «сетевой образовательный коммунитас», в котором человек «является сам предпринимателем своего образования, меняя свою профессиональную и культурную идентичность»[314]. Если в традиционной парадигме взаимодействие в рамках учебного процесса осуществляется между абстрактным, усредненным студентом и таким же преподавателем, то сетевая организация образовательного взаимодействия актуализирует личностный аспект за счет «связывания» реальных, а не трансцендентальных, субъектов. Сеть становится структурой, хранящей все знания индивидов, в процессе обучения происходит поиск людей, узлов, связей, которые способны помочь решить конкретные проблемы.

Иерархически организованный процесс образования, действующий по принципу «от простого к сложному», «от начального к высшему», может рассматриваться как целесообразный только для устойчивого, абсолютного, универсального знания. В свою очередь, когнитивный менеджмент, базируясь на сетевом принципе организации и позволяя работать в широком спектре разнообразных траекторий, обеспечивает постоянную «подпитку» знаниево-компетентностной базы университетской деятельности. Когнитивный менеджер, соблюдая стратегию сохранения разного, не выбирает в качестве стратегического одно, единственно верное решение, но приобретает своеобразное зрение

---

[313] Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. С. 167–168
[314] Методология науки: исследовательские программы. М., 2007. С. 115

«изнутри». Позиция же «над» или «со стороны» свойственна авторитарному управлению, базирующемуся на однолинейной логике – логике поиска единственно верного решения, редуцирующего все прочие. Принятие подобного рода пути и решения – прерогатива бюрократических систем и принципов управления, которые были разработаны для закрытых и устойчивых социальных систем, где все управленческие ходы можно было предусмотреть и тиражировать в сходных ситуациях. Они потому и являлись эффективными, что в стабильных системах это тиражирование можно было осуществлять.

Представляя свое видение университета сегодня, Ю. Хабермас отмечает, что необходимо привнести в педагогическую практику дух творчества, перейти от принудительного обучения к педагогике сотрудничества, к новым методам, способствующим развитию таких важных качеств, как интерес к просвещению и творческое отношение к самому процессу обучения. Принципы, декларируемые Ю. Хабермасом, – самостоятельность, саморефлексия, свобода, справедливость, сотрудничество, творчество. Необходимость предоставить студенту возможности для выражения себя отмечает и Р. Барнетт, ведь, «выражая самого себя, студент способен отрешиться от себя и таким образом стать самим собой, по-новому основать себя»[315]. Главной целью образования в условиях сверхсложности социальной действительности должно стать создание «брожения в умах студентов и умение с ним управляться». При таком подходе необходимы формы педагогической работы, при которых у студента есть пространство для создания и развития собственного мнения. Задача же педагога «не ограничивается созданием брожения в умах студентов, а исчерпывается лишь тогда, когда студенты готовы в условиях этой неопределенности опираться на собственные силы»[316].

Когда мы перестаем рассматривать знание как нечто, чем обладает человек, и начинаем расценивать его как функцию элементов, распределенных по системе, мы отмечаем важный вклад в процесс обучения: обучающий становится помощником, а не руководителем, содержание уступает по значимости связям,

---

[315] Барнетт Р. Указ. соч.
[316] Там же

учащиеся начинают ценить свою точку зрения, начинают принимать участие в формировании содержания, а обучение становится непрерывным, исследовательским и поддерживаемым (а не контролируемым единственным агентом)[317]. Роль когнитивного менеджера, в качестве которого может выступать преподаватель, сегодня – «не столько руководить сверху, сколько формировать соглашения о практике и методах повышения ценности знаний»[318]; преподавание в таком случае начинает рассматриваться как «вопрос справедливости, а не поиска истины» (Б. Ридингс)[319], что, в свою очередь, противоречит бюрократическому подходу к управлению. Именно поэтому в когнитивном менеджменте на смену контролю как управленческому процессу приходит помощь и направление, а на смену координации – сотрудничество.

Таким образом, реализация сетевого принципа в образовании требует изменения статуса как преподавателя, так и ученика, что выражается в отказе от «трансляционного» характера их связи. Они оба – равноправные участники образовательной ситуации, в которой знание не столько передается, сколько рождается в актах совместной работы[320]. Роль преподавателя меняется с транслятора информации на менеджера образовательного процесса. Движение от субъект-объектного подхода в образовании к субъект-субъектному подводит к определению самого образовательного процесса как процесса нелинейного взаимодействия, «со-бытия». Подход к образованию как «со-бытию» предполагает рассмотрение преподавателя, обладающего активным положением на территории дискурса, оперирующего значениями дискурсивного содержания, актуализирующего их в процессе работы с ними, в качестве субъекта, который должен передать студенту навык активного отношения с дискурсивной реальностью[321].

---

[317] Siemens G. Knowing Knowledge. P. 44
[318] Кулопулос Т., Фраппаоло К. Управление знаниями – что это такое? С. 65
[319] Ридингс Б. Университет в руинах. С. 37
[320] Брысина Т. Н. Сетевой принцип организации социума, науки, образования // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. С. 37–38
[321] Гусаковский М. А., Ященко Л. А., Костюкевич С. В. и др. Указ. соч.

В таком контексте кардинально изменяется роль обучающегося в образовательном процессе: он принимает на себя большую ответственность и активность в приобретении и передаче знаний в собственной образовательной деятельности. Когнитивный менеджер должен учитывать, что студенты обладают определенным количеством знаний (прежде всего – знаний «как»), зачастую не понимая, что они это знают. Они обращаются к этому знанию в процессе деятельности. Значит, их следует учить обращаться к такому знанию. Знания вызываются другими, а значит, процесс обучения представляет собой одно продолжительное вовлечение многих лиц, где поле творчества и сотрудничества становится общим.

Непрерывность образовательного взаимодействия, обеспечиваемая разнообразными коммуникационными инструментами, становится важной функцией когнитивного менеджмента в образовании. В поисках эффективных коммуникационных инструментов нельзя не обратить внимания на имеющиеся сегодня технические и технологические возможности. Активное развитие технологий не только является одной из причин кризиса, в котором находится современный университет (в частности потери им монополии над знанием), но и формирует инструментальный потенциал для развития университетского управления. Питер Бредвелл пишет: «Технологии могут помочь университетам переместиться с места, которое они занимают сейчас, в место, в котором им нужно быть»[322]. Автор утверждает, что технологии предоставляют средства для коллаборативного ответа на внешние изменения, с которыми пришлось столкнуться университету. Остановимся подробнее на том, за счет чего такой «ответ» возможен.

Информационные технологии, их развитие и распространение стали важнейшим источником изменений в высшем образовании. Если традиционно студенты нуждались в преподавателе как «передатчике» необходимых знаний, вступая в образовательный процесс на основании субъект-объектных отношений, то сегодня студенты, приходящие в аудитории, ориентированы на изменение

[322] Breadwell P. The Edgeless University: Why Higher Education Must Embrace Technology. London, 2009. P. 11

такого подхода, поскольку они принадлежат к новому поколению людей («поколение С»: *connection, communication, collaboration* и т. д.), «цифровое поколение», «цифровые аборигены», «поколение Y», «поколение I» *(Internet),* «большепальцевое племя» и т. д.), родившихся в цифровую эпоху и с раннего возраста использующих цифровые технологии, предполагающие избирательное и свободное восприятие информации, а также дающие возможность доступа к ее разнонаправленным потокам.

Особое значение среди таких технологий приобретают так называемые социальные медиа. Они представляют собой набор онлайн-технологий, которые позволяют пользователям общаться между собой. Социальные медиа есть социально значимые информационные системы, не имеющие единого создателя и автора, системы, содержание и форма которых целиком зависят от неограниченного числа их пользователей, находящихся в разных точках планеты. Такие медиа позволяют взаимодействовать с объектом изучения, помогают продлить процесс обучения за пределы учебной аудитории, формируют сообщества обучающихся, обеспечивают прямой выход преподавателей на обучающихся, дают дополнительную информацию об учебном процессе за счет легко обеспечиваемой обратной связи. Социальные медиа имеют две основные характерные черты: во-первых, их содержание генерируется самими пользователями; во-вторых, они интерактивны, т. е. здесь появляется возможность не только воспринимать публикуемую информацию, но и комментировать ее в режиме реального, неотложенного времени. Применяя социомедийные технологии, учащийся становится равноправным творцом совместного знания. При этом увеличивается вероятность выхода на знание, поиск которого не являлся целью, что несет в себе необходимый инновационный потенциал. Поэтому следует избегать использования новых технологий лишь как обновленной формы для старого содержания (например, когда технологии используются лишь для размещения расписания или материалов лекции). В таком виде они не составляют потенциала для трансформации преподавания и обучения. Только когда технологии изменяют привычную дистанцию между профессором и

студентами, устраняют зависимость от времени, когда они создают возможности для активного обучения через немедленное применение знаний, постоянную обратную связь или объединение в рамках проекта или эксперимента большого количества учащихся, они оказывают трансформационное влияние на образовательный процесс. Также, кроме непосредственного применения в границах учебной аудитории, технологии могут стать катализатором для институциональных изменений – именно благодаря им стали возможны реализация проекта виртуального университета, развитие проекта массовых онлайн-курсов (МООС) и т. д.

Исследователи, занимающиеся изучением социальных коммуникационных технологий и сетевой коммуникации, утверждают, что ключевой характеристикой коммуникаций в сети является заинтересованность, а это значит, что контроль, предполагаемый в качестве одной из основных управленческих функций, должен смениться мотивированием и направлением. При этом при смещении управленческих приоритетов с контроля на координацию «появляется проблема оптимального соотношения целенаправленного организующего воздействия и самоорганизации, которое позволит сохранить не только целостность единого, но и долю хаоса, как источника самоорганизации и порядка в едином»[323]. В качестве подтверждения данного тезиса можно рассматривать слова ректора Томского государственного университета Э. В. Галажинского: «На мой взгляд, управленческие решения, как и показатели эффективности работы, нужно не спускать сверху, а вырабатывать вместе с людьми и в деятельности. Корректировать, вырабатывать, веса определять. Когда человек участвует в этих процессах сам, т. е. сам себе ставит задачи, то он и выполнять их будет уже совсем по-другому. Одно дело – «самопоставленные» задачи, и другое – спущенные сверху. Если будет возможность уйти от их исполнения, то это обязательно случится»[324]. Сетевая структура создает результаты прежде всего на

---

[323] Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании. М., 2009. С. 195

Галажинский Э. В. Людей нельзя заставить быть эффективными. Нужно создать условия, чтобы они сами захотели работать по мировым стандартам // Официальный сайт НИ ТГУ [2015]. URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/lyudey_nelzya_zastavit_byt_effektivnymi_nuzhno_sozdat_usloviya_chtoby_oni_sami_zakhoteli_rabotat_po_/ (дата обращения: 16.02.2015)

основе самоорганизации. В ситуации сетевой самоорганизации «верховным судьей» осуществляемого коммуникативного процесса и продуцируемых в ходе него высказываний выступает коммуникативное сообщество (Ю. Хабермас), потенциал которого намного превосходит потенциал индивида.

Если традиционное управление было действенным благодаря «всеобщей лояльности по отношению к задачам, выдвигаемым руководством, и вере в право руководства ставить их, а также благодаря желанию избежать кары за непослушание, либо личной заинтересованности каждого в общих целях и в образе жизни, зависящем от достижения этих целей»[325], то управление саморазвивающимися системами (к которым относится и университет) и контроль за ними в современных условиях уже не могут осуществляться только посредством увеличения силового давления на них. Именно поэтому в постнеклассическом контексте коммуникативной рациональности под управлением понимается не жесткая детерминация систем, а «мягкие формы управления» – создание условий для их развития. Лучшее управление в саморазвивающихся системах – это самоуправление. Так, Р. Барнетт призывает управлять университетом сквозь призму различных идей и подходов, которые может предложить персонал. «И это не голый призыв к демократии. Это – довод в защиту множества перспектив, которые сделают университет местом пересечения соперничающих идей, в том числе и о самом университете»[326]. Это можно сделать, лишь сосредоточив в университете разнообразные профессиональные ресурсы, которые помогут ему расширить палитру его воображаемых возможностей (Р. Барнетт), в том числе возможностей как субъекта научно-инновационной сферы. А. О. Грудзинский[327] в этом контексте отмечает, что поступательное развитие любой организации в современных условиях невозможно без использования ресурса, который в организациях механистического типа использовался слабо или не использовался вообще, –

---

[325] Бауман З. О постмодерне // [Электронный ресурс]. URL: http://www.i-u.ru/biblio/archive/bauman_o/ (дата обращения: 01.02.2015)
[326] Барнетт Р. Указ. соч.
[327] Грудзинский А. О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза : монография. Нижний Новгород, 2004. 370 с.

ресурса предпринимательской инициативы основного персонала. «Совпадая с корпоративным менеджментом в выборе ресурса развития в новых условиях, университетский менеджмент должен найти собственные формы применения этого ресурса с учетом специфики высшего учебного заведения как социально-ориентированной некоммерческой организации»[328].

Процессы самоорганизации и самоуправления особенно характерны для образовательных учреждений, ориентированных на инновационную деятельность. Самоорганизация здесь может проявляться и как возникновение устойчивых структур (творческие группы, объединения), и как появление креативных личностей, способных к созданию «личностно-нового», безотносительно к предыдущему общественному опыту. Сам же процесс самоорганизации предстает как процесс обучения. Здесь знания развиваются спонтанно в результате пересечений индивидуальных личностных знаний и самоорганизующейся природы надлежащим образом спроектированных сетей. Так, Крис Дьюк[329] предпочитает видеть университеты как «доброжелательный беспорядок» *(genial*[330] *mess)*, в котором факультеты имеют максимум автономии, в них поощряется обучение и расширяются полномочия; в успешном обучающемся университете, по его мнению, менеджмент разделен единообразно, все являются менеджерами в определенном смысле[331]. Так появляется новый тип академической свободы – свобода управлять университетом, разделенная между всеми.

В университете, где работа со знанием является основополагающей, должно быть уделено особое внимание развитию форм управления его основным активом. Предпосылкой формирования сферы когнитивного менеджмента стало принятие тезиса о том, что знания существуют и накапливаются главным образом в коллективе в результате коммуникации, а также то, что в контексте коммуникативной рациональности под управлением понимается не жесткая детерминация систем, а «мягкие формы управления» – создание условий для их

---

[328] Там же, с. 120

[329] Duke Ch. Managing the Learning University. Buckingham, England/Philadelphia, PA, 2002. P. 154

[330] Одним из переводов английского слова *genial* является «благоприятный для роста»; возможно, именно это значение предиката определило его выбор.

[331] Duke Ch. Managing the Learning University. P. 154

развития. Человеку как сложной самоорганизующейся системе нельзя навязывать какие-либо пути становления, а следует способствовать его развитию в соответствии с собственными тенденциями, поэтому в качестве основы когнитивного менеджмента рассматривается создание коммуникативных сетей, в результате чего становится возможным формирование так называемого совместного знания, основными характеристиками которого являются разнообразие, автономность, интерактивность и открытость. Основная стратегическая линия когнитивного менеджмента направляется на главный ресурс современного общества – на информацию или на знание в форме информации. «Безудержность» современного мира, его «непознаваемость» – основные стимулы для поиска каналов поступления новейшей информации, способов аккумуляции и обмена. Концепты сложности и субъектной структуры знания открывают новый инструментальный и технологический подход к управлению знаниями – осуществление сдвигов онтологических парадигм и на этой основе – формирование задач и методов когнитивного менеджмента как стратегии, обеспечивающей схватывание сущностной сложности познаваемого мира субъектами университетского образования. Правильно выстроенная и реализуемая стратегия когнитивного менеджмента позволит не только вовлечь преподавательский состав и администрацию университета в процесс обмена знаниями, но и привлечет студентов к активному поиску и взаимодействию в рамках учебного процесса. Когнитивный менеджмент как стратегия управления, с одной стороны, релевантен современности в социокультурном и эпистемологическом обосновании, а с другой, – способствует сохранению культурного университетского наследия – идеи университета не как экономической корпорации, но как социально-образовательного института.

При этом когнитивный менеджмент рассматривается в качестве концепции, которая может определить особенности, ориентиры, условия и результаты образования в инновационной образовательной среде, предполагающей формирование условий для обучения в процессе создания новых знаний за счет интеграции фундаментальной науки, учебного процесса и доступного

информационного ресурса. Беря за основу технологию управления знаниями в их новом онтологическом состоянии, когнитивный менеджмент в университете меняет векторы управления с устойчивости на развитие, с поддержания иерархии на формирование сети, с информирования на общение, с руководства на лидерство, с обязательства на внутреннее мотивирование через создание атмосферы сотрудничества.

Принципиальная стартовая задача когнитивного менеджмента в университете – запустить процесс порождения различных интерпретаций знания, будь то контекст образовательной или научно-исследовательской деятельности. В образовании когнитивный менеджмент представляет собой управление методической организацией учебного процесса, направленного не столько на усвоение готового знания, сколько на умение его постоянно производить[332]. Именно такое умение является ключевым с точки зрения ожиданий относительно работника знания. В научно-исследовательской проекции когнитивный менеджмент может рассматриваться как способ повышения институциональной инновации университета ввиду его направленности на производство нового знания. Этот момент приобретает особую значимость в свете рассмотрения университета в качестве источника новых знаний, а также потому, что университеты готовят руководителей, которым предстоит работать в современной профессиональной среде. Таким образом, когнитивный менеджмент обеспечивает непрерывное встраивание социальной системы университета в общее информационное «беспорядочное» движение с целью ее адаптации и поиска возможностей «новой стабилизации», а следовательно, может рассматриваться в качестве актуальной современным реалиям стратегии управления как на уровне учебного процесса, так и на уровне менеджмента организации в целом.

---

[332] Петрова Г. И. Когнитивный менеджмент в образовании: специфика, возможность, релевантность социокультурному состоянию. URL: http://www.vspu2014.ipu.ru/proceedings/prcdngs/9464.pdf (дата обращения: 08.08.2014)

Выводы по разделу 2

Потребность пересмотра стратегии управления в современном университете связана с заступанием коммуникативных онтологий во всех сферах реальности как следствием социальных процессов, характерных для информационного общества, трансформирующегося в общество когнитивное. Коммуникативная реальность, ставшая продуктом человеческого общения, получившего невиданное развитие в формах и объемах благодаря процессам информатизации, определяет понимание нового типа рациональности, рассматриваемого в качестве эпистемологического основания современного университета и присущей ему модели управления, как коммуникативного. Коммуникативная рациональность предполагает, что универсальность в современном социокультурном контексте может существовать только в качестве интенции, имея в качестве имманентного свойства заведомую неполноту знания. Знание сегодня постоянно конструируется и переконструируется благодаря субъектам познания, которые более не противопоставлены объекту познания, а включены в него. Благодаря этому знание приобретает черты динамичности, личностности, информационности, контекстуальности и децентрализованности. Ввиду развивающейся сетевой коммуникации на смену абсолютной истине приходит рядоположенное равенство различных точек зрения, практика; основным источником знания становятся социальные условия познания.

Переопределение категории знания, заключающееся в переносе акцента в знании с предметности и определенности на его свободу и неопределенность, на процесс конструирования и организации смыслов мира кристаллизует приоритет когнитивности управления в образовании, т.е. управления на основании процессуальной стороны знания. В условиях невозможности формирования универсальной картины мира посредством передачи дисциплинарных знаний, смещения фокуса внимания на принципы диалоговой эпистемологии и принципы управления активным нелинейным *cogito*, в форме которого существует современное образовательное знание, управление формированием профессионала

становится управлением знанием в его новой коммуникативно-информационной форме. Такой подход к управлению обозначает важность понимания плюрализма различных взглядов, многообразие описаний и языков и имеет своей целью, с точки зрения образования, формирование когнитивной компетентности, т.е. умения работать со знанием и производить его.

Управление знанием в его новом онтологическом воплощении становится субстанцией конструирования организации и внутриорганизационных отношений и процессов. Стратегия управления, основанная на управлении знанием в его коммуникативно-информационной форме, может быть рассмотрена как когнитивный менеджмент. Принципиальной задачей такой стратегии управления является запуск процесса порождения различных интерпретаций знания. С точки зрения управления, это означает пересмотр принципов структурной организации, реализации протекающих процессов и содействующего им типа корпоративной культуры. Когнитивный менеджмент как стратегия управления, рассматриваемая в качестве адекватной для университета, реализующего свою миссию в информационно-коммуникативном когнитивном обществе, основывается на сетевом принципе организации управлении в противовес иерархической организации и коллаборативной корпоративной культуре в противовес культуре индивидуализма и конкуренции, как тенденции информационного общества и коммерциализации образования. Именно такие структурная модель и культурная тенденция способствуют развитию процессов, имеющих принципиальное значение для университета в сложившихся социокультурных обстоятельствах – процессов обмена знаниями по различным траекториям и выработки новых смыслов на пересечении этих траекторий.

Заключение

В целях выработки концепции актуальной современному социокультурному фону стратегии университетского управления, нами был поставлен и решен ряд исследовательских задач.

Прежде всего, были рассмотрены социокультурные основания стратегии управления в классическом университете в контексте перехода к обществу, основанному на знаниях. Анализ оснований управления, присущих классическому университету позволил выявить корреляцию между традиционной для университета стратегией управления и эпистемологическими установками классической рациональности. Основное отражение классическая эпистемология нашла в таких категориях управления, как иерархическая структура университета с присущим ей бюрократическим подходом к управлению, в котором подразделения редко взаимодействуют друг с другом, а учебные программы не пересекаются. Классический тип научной рациональности, будучи сконцентрированным на объекте, стремится элиминировать все, что относится к субъекту в стремлении получить объективно-истинное знание о мире. Моделью классического образования становится восхождение к заданному идеалу – будь то идеал интеллектуала или гражданина, который будет максимально принимать участие в социальной жизни, идеал служащего, который обеспечивает необходимые знания и умения для обеспечения работы сложного механизма аккумуляции благосостояния. Восхождение к заданному идеалу обеспечивалось культурой высокой профессии, рассматривающей знание как благо и самоценность, элиминируя его прагматическое и товарное содержание.

Были проанализированы вызовы, с которыми сталкивается современный университет как институт знания с точки зрения реализации выбранной стратегии управления. Современный университет вынужден реализовывать свою миссию в условиях информационно-коммуникативного когнитивного общества, основным механизмом развития которого является инновационность. Становясь участником рыночных отношений, и, соответственно, имея своей целью обеспечение

конкурентоспособных преимуществ на внешнем и внутреннем рынках образовательных услуг, университет переориентируется на опережающий и инновационный характер своей деятельности. Такая ориентация затрагивает как исследовательскую сторону университетской деятельности, в виду потребности университета сотрудничать с производственными организациями, оставаться важным субъектом общества, так и образовательную деятельность в виду трансформации понимания образованного человека, специфики формирования идентичности учащегося и, опять же, потребностей общества. Знание, становясь ведущим ресурсом экономики знаний, на которую опирается современное общество, выбирается организациями в качестве ключевого объекта управления. Постоянная потребность организаций в новых знаниях, обеспечивающая их гибкость и «вживаемость» в подвижную и сверхсложную коммуникативную социальность, актуализирует необходимость использования парадигмы управления знаниями в качестве общей управленческой парадигмы.

При непрерывном стремлении социума к новизне, воспроизводство устоявшегося знания и принятых культурных образцов как характеристика университета теряет свою актуальность. Современная система университетского образования вынуждена перестать быть системой дублирования знания и превратиться в систему его производства. Актуальным становится образование, формирующее способность не столько применять полученные знания, сколько создавать новые знания за счет мышления и коммуникации и действовать в соответствии с ними. В связи с этим в подходе к управлению в современном университете представляется закономерным смещение приоритетов управления – главным в управлении становится не управление людьми, а управление образовательным знанием. В свою очередь формирующиеся в условиях информационно-коммуникативной реальности когнитивного общества аспекты знания, такие как динамичность, изменчивость, возможность производства практически любым социальным институтом, коммодификация, ориентация на перформативность, доступность, потеря университетом монополии на владение

знанием и невозможность построения универсальной картины мира проблематизируют существующую стратегию управления университетом.

Выявление специфики современных социокультурных установок, определяющих характер управленческой деятельности, привело нас к выводу о том, что стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий способствовало формированию нового типа социальной реальности – коммуникативной реальности. Философское осмысление природы такой реальности эксплицирует невозможность структурирования мира в заданном порядке, невозможности «схватывания» его универсальным знанием. Формирование знания приближающегося к возможному «схватыванию» реальности обеспечивается условиями пересечения субъективных когнитивных практик за счет интерперсонального взаимодействия. Таким образом, знание приобретает коммуникативную форму, представая в виде сложного синтеза разнообразных познавательных оценок и практик. Познание перестает быть чисто логическим процессом, оно становится процессом социально обусловленным, трансформируя представление об управлении процессом формирования профессионала. Происходит смещением фокуса внимания на принципы диалоговой эпистемологии и принципы управления активным нелинейным *cogito*, в форме которого существует современное образовательное знание.

Обнаруженная взаимосвязь между идеей университета и стратегией университетского управления позволила сделать вывод о необходимости пересмотра управленческих установок университета в контексте перехода к информационно-коммуникативному когнитивному обществу. Изменения в понимании природы знания и познания ориентируют современный университет на выбор стратегий, в которых динамика преобладает над традированием, индивидуализация образовательных траекторий – над их обобщением, направленность на знание и когнитивные знаниемоделирующие процессы – над направленностью на управление персоналом. Исходя из того, что основой общественной и экономической динамики становится развивающееся, а не

стабильное знание, возникает новый аттрактор управленческого внимания – процессы формирования нового знания.

Понимание знания как динамичного и личностного явления, продуцируемого в ходе социального взаимодействия, положенное в основу выработки управленческой стратегии, реализуется нами в концептуализации идеи когнитивного менеджмента как управленческой стратегии, соответствующей современному социокультурному контексту и контексту изменений в научном знании. При этом, будучи основанным на теории управления знаниями, когнитивный менеджмент понимается нами не как некая отдельная управленческая сфера, а как управленческая стратегия, присущая управлению в целом как специфической форме деятельности. Когнитивный менеджмент в университете как неклассический подход к управлению меняет векторы развития управления с устойчивости на развитие, с поддержания иерархии на развитие сети взаимодействий, с администрирования на координацию, с информирования на общение, с руководства на лидерство, с обязательства на внутреннее мотивирование через создание атмосферы сотрудничества.

На основании анализа социокультурных условий и изменений в научном знании, влияющих на деятельность университета, были разработаны основные принципы когнитивного менеджмента как релевантной современному контексту стратегии университетского управления. Основываясь на принципах управления знаниями как одного из направлений современного менеджмента, когнитивный менеджмент, между тем, рассматриваться как более широкое понятие, чем только управление знаниями. Если знание превратилось в информацию, а информация стала репрезентировать характер работы всех социокультурных структур, то когнитивный менеджмент – это управление этими структурами через организацию движения знания-информации. В такой специфике когнитивный менеджмент предстает не как некая отдельная управленческая сфера, а скорее как управленческая стратегия, присущая управлению в целом как специфической форме деятельности, имеющая целью воздействовать на знание как на объединяющий социальную систему фактор.

При этом когнитивный менеджмент рассматривается нами в качестве концепции, которая может определить особенности, ориентиры, условия и результаты образования в инновационной образовательной среде, предполагающей создание условий для обучения в процессе создания новых знаний за счет интеграции фундаментальной науки, учебного процесса и доступного информационного ресурса. Принципиальной задачей когнитивного менеджмента в образовании становится запуск процесса порождения различных интерпретаций знания через управление методической организацией учебного процесса. Такой подход заставляет по-новому связать преподавателя и студента, место и время, значение и контекст, по-новому взглянуть на использование технологий.

Также когнитивный менеджмент рассматриваться нами как способ повышения институциональной инновации университета ввиду его направленности на производство нового знания. Этот момент приобретает особую значимость в свете рассмотрения университета в качестве источника новых знаний, а также потому, что университеты готовят руководителей, которым предстоит работать в сфере современного бизнеса. Когнитивный менеджмент обеспечивает непрерывное встраивание социальной системы университета в общее информационное «беспорядочное» движение с целью её адаптации и поиска возможностей «новой стабилизации». Таким образом, соответствуя специфике общества, находящегося в особой – когнитивной – стадии своего развития с точки зрения его управленческих ориентиров, с одной стороны, и обеспечивая условия для формирования когнитивной компетентности как результата образовательной деятельности – с другой, когнитивный менеджмент как управленческая стратегия оправдывает свое название.

Поиск оснований адекватного управленческого решения для университета в сложившихся социокультурных обстоятельствах и в контексте изменений в научном знании является, на наш взгляд, актуальным для философской мысли. Развитие исследования в этом направлении, предпринятое в диссертации, может внести вклад в разработку стратегии управления развитием современного

университета. Результаты работы могут быть востребованы исследователями в области философии образования, философии управления и теории управления, а также использованы для анализа состояния и перспектив развития современной теории и практики управления как в отдельно взятом университете, так и университетского управления в целом.

Безусловно, данное диссертационное исследование не претендует на исчерпывающий анализ проблематики теории и практики университетского управления, поскольку не затрагивает всех оснований формирования управленческих стратегий, что дает возможность наметить некоторые перспективные исследовательские направления в рамках теории университетского управления. В частности, в качестве векторов исследований в области теории управления можно обозначить рассмотрение особенностей формирования корпоративной культуры университета как механизма управления, чьей целью становится одновременно и экономическая «выживаемость» университета, и сохранение, пусть и в новом облике, традиционной культуры университетской корпоративности, жизни сообща, позволяющей нивелировать последствия проявления сетевого индивидуализма. Кроме корпоративной культуры в качестве механизма когнитивного менеджмента, заслуживающего внимания, можно назвать этические кодексы университетов как необходимые элементы управления, берущие за основу развитие межличностного взаимодействия. Одной из перспективных тем в рамках исследования университетского управления, является, на наш взгляд, тема технического и технологического воплощения принципов когнитивного менеджмента в управлении. Это связано с тем, что управление, меняющее свою ориентацию с сохранения параметров организационного функционирования и статики на развитие и динамику, предполагает, в том числе, и смену технического сопровождения управленческих процессов.

В целом, проблематика развития университетского управления заслуживает продолжения философского дискурса в этом направлении ввиду нестабильности и

нелинейности развития контекстов существования университета – социального института, изначально фундированного идеями стабильности и линейности.

Список литературы

1. Актуальные проблемы философии науки / Отв. ред. Гирусов Э.В. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 344 с.

2. Алейник Р. М. Человек в философском постмодернизме. – М.: МИК, 2006. – 224с.

3. Алексеева И. Ю. Человеческое знание и его компьютерный образ. – М., 1993. – 218 с.

4. Алешин Л. И. Знания в информационном обществе [Электронный ресурс]. URL: http://laleshin.narod.ru/zio.htm (дата обращения: 05.08.2009)

5. Аристотель. Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1976 – 1984. – Т.2 – 550 с.

6. Артюхин В. В. Информационное общество и общество знаний – реальность, формации или концепции? // Прикладная информатика. – 2007. – №6(12). – С.112-122.

7. Аршинов В. А. Философия образования и синергетика: как синергетика может содействовать становлению новой модели образования? [Электронный ресурс]. URL: http://spkurdyumov.narod.ru/Arsh.htm (дата обращения: 08.06.2010)

8. Аршинов В. И. Время синергетики [Электронный ресурс] // Материалы Международного форума «Проекты будущего: междисциплинарный подход» (16-19 октября 2006, г. Звенигород). URL: http://spkurdyumov.ru/philosophy/vremya-sinergetiki/ (дата обращения: 11.10.2009)

9. Аршинов В. И., Буров В. А., Пищулин Н. П., Прохоров В. П. Прикладная философия и менеджмент второго порядка как интерфейс современного инновационного развития [Электронный ресурс] // Материалы XII международной научной конференции «Цивилизация знаний: проблема человека в науке XXI века». URL: http://iph.ras.ru/uplfile/Vladimir_Burov/burov_doklad_8.doc (дата обращения: 11.07.2014)

10. Аршинов В. И., Лайтман М., Свирский Я. Сфирот познания. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 248 с.

11. Ашкеров А. Экспертократия. Управление знаниями: производство и обращение информации в эпоху ультракапитализма. – М.: Издательство «Европа», 2009. – 132 с.

12. Барнетт Р. Осмысление университета [Электронный ресурс] // По материалам инаугурационной профессорской лекции, прочитанной в Институте образования Лондонского университета 25 октября 1997 г. / пер. Р. Гайлевича. URL: http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm (дата обращения: 07.05.2008)

13. Бауман З. О постмодерне. [Электронный ресурс] URL: http://www.i-u.ru/biblio/archive/bauman_o/ (дата обращения: 01.02.2015 г.)

14. Бахтин М. М. К философии поступка//Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. – М.: Наука. 1986 – С. 80-160.

15. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седельника, Н.Федоровой. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.

16. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. Перевод с англ. – М.: Academia, 1999 – 956 с.

17. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.

18. Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний/ Готтхард Бехманн; пер.с нем. А. Ю. Антоновского, Г. В. Гороховой, Д. В. Ефременко, В. В. Каганчук, С. В. Месяц. – М: Логос, 2010. – 248 с.

19. Брысина Т. Н. Сетевой принцип организации социума, науки, образования // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1 – С. 37-38.

20. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании. Изд. 3-е дополн. – М.: Издательство ЛКИ, 2009 – 240 с.

21. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад, под ред. В.С. Ефимова. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 182 с.

22. Василькова В. В. Междисциплинарность как когнитивная практика (на примере становления коммуникативной теории) // Коммуникация и образование.

Сборник статей. – Под ред. С.И. Дудника. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С.69-88.

23. Галажинский Э. В. Людей нельзя заставить быть эффективными. Нужно создать условия, чтобы они сами захотели работать по мировым стандартам [Электронный ресурс]. URL: http://test.tsu.ru/rektor/week/55349/ (дата обращения: 16.02.2015)

24. Гендина Н. И. Образование для общества знаний и проблемы формирования информационной культуры личности [Электронный ресурс] URL: http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_4d6078f5bb9c0b11832651977d1e57e1 (дата обращения: 18.11.2006)

25. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 107-134.

26. Грудзинский А. О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза. Монография. Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 2004. – 370 с.

27. Грудзинский А. О., Бедный А. Б. Концепция конкурентоспособного университета: модель тетраэдра // Высшее образование в России, 2012. – №12. – С. 29-36.

28. Гусаковский М. А. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Электронный ресурс] / М. А. Гусаковский, Л. А. Ященко, С. В. Костюкевич и др.; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск: Изд-во БГУ, 2004. – 279 с. – Сайт Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета. URL: www.charko/narod/ru (дата обращения: 17.02.2010)

29. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество: Пер. с англ. / Дж. Гэлбрейт. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига»; СПб.: Terra Fantastica, 2004. – 602 с.

30. Данилова М. И. Образование: сокрытое сокровище [Электронный ресурс] // Научный журнал КубГАУ, 2012. – №79(05) URL:

http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-sokrytoe-sokrovische (дата обращения: 04. 11.2013)

31. Декарт Р. Рассуждение о методе. Метафизические размышления. Начала философии. – Луцк: Вежа, 1998 – 302 с.

32. Делор Ж. и др. Международная комиссия по образованию для XXI века. Образование — сокрытое сокровище. Париж: ЮНЕСКО, 1996. – С. 1–102.

33. Деррида Ж. Университет глазами его питомцев [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2003. – №6. URL: http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-glazami-ego-pitomcev (дата обращения: 13.08.2010)

34. Диев В. С. Управление. Философия. Общество. // Вопросы философии. 2010. – №8. – С.35-41.

35. Добреньков В. И. Общество и образование / В.И. Добреньков, В.Я. Нечаев. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 381 с.

36. Друкер П. Бизнес и инновации / Пер. с англ. К.С. Головинского. – М.: ООО «И.Д. «Вильямс», 2007. – 432 с.

37. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке: учеб. пособие; пер. с англ. – М.: Вильям, 2007 – 286 с.

38. Друкер П. Практика менеджмента. – М.: Вильямс, 2009. – 400 с.

39. Друкер П. Управление в обществе будущего. – М.: Вильямс, 2007. – 320 с.

40. Друкер П. Эра социальной трансформации. [Электронный ресурс] URL: http://www.archipelag.ru/geoeconomics/osnovi/leader/transformation/ (дата обращения 11.12.2007)

41. Ефимов В. С., Лаптева А. В. Когнитивный университет: контуры будущего // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – №6. – с.18-29.

42. Журавлев В. А., Ладыжец Н. С. Пассионарный университетский менеджмент // Университетское управление. – 2003. – №1 (24). – С. 4-8.

43. Задонская И. А. История развития университетского образования// Философский век. Альманах. Вып. 29. История университетского образования в России и международные традиции просвещения. Том 2 / Отв. редакторы Т.В.

Артемьева, М.И. Микешин. — СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2005. — 320 с. – С.141–147.

44. Захаров И. В., Ляхович Е. С. Миссия университета в европейской культуре. – М., Фонд «Новое тысячелетие», 1994. – 240 с.

45. Зотов А. Ф., Рузавин Г. И. Коммуникация// Философский словарь/ А.И. Абрамов и др.; под. ред. И.Т Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

46. Иванова Н. Н. Онтологический статус «Egocogito» или о некрасивом мыслеформе// Мысль: Декарт: четыре века новой философии. Сборник статей/ Ред.кол.: Ю.В. Петров и др. под общ ред. Ю.Н. Союнина. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 1998. – 204 с.

47. Ивин А. А. Диалектика. Прошлое, настоящее и будущее: монография/ А.А. Ивин. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 465 с.

48. Игнатьева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: монография / Е. Ю. Игнатьева: НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008. – 280 с.

49. Ильин А. Н. Субъект в пространстве философии постмодернизма [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. 2010. №1 URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/1/Ilyin_Subject/index.php?sphrase_id=61753 (дата обращения: 10.12.2013)

50. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М.: Интрада, 1996 – 255 с.

51. Иноземцев В. И. За пределами экономического общества: Научное издание. – М.: «Academia». – «Наука», 1998. – 640 с.

52. Иноземцев В. Л. Постиндустриальное хозяйство и «постиндустриальное» общество (К проблеме социальных тенденций XXI века) // Общественные науки и современность. 2001. №3 – С. 140-152.

53. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2000. – 304 с.

54. Как превратить знания в стоимость: Решения от IBM Institute of Business Value/ Составители: Эрик Лессер, Лоренс Прусак; Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 248с.

55. Калхун К. Университет и общественное благо// Экономика образования. – №1. – 2008.

56. Кант И. Логика. Пособие к лекциям. 1800. //Трактаты и письма. — М.: Наука, 1980. — 321 с.

57. Кант И. Спор факультетов// Кант И. Собр. сочинений в 8 т. – Т.7. – М.: Чоро, 1994. – С.102-103.

58. Касавин И. Т. Социальная эпистемология. Фундаментальные и прикладные проблемы. М.: Альфа-М, 2013. – 557 с.

59. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс. – Екатеринбург: У-Фактория (при участии изд-ва Гуманитарного ун-та), 2004. – 328 с.

60. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. – М.: Гос. ун-т. Высш. шк. экономики, 2000. – 606 с.

61. Кимберг А. Н. Развитие университета и субъекты развития // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 3 (26). – С. 37-43.

62. Кислов А. Г. Университет эпохи постмодерна // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – №3 – С.18-24.

63. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение. Диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. № 12. – 1992. – С. 3-20.

64. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития: Пер. с нем. – М.: Республика, 1997. – 240 с.

65. Коллини С. Зачем нужны университеты? / пер. с англ. Д. Кралечкина; под науч. ред. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. — 264 с.

66. Коммуникативная рациональность: эпистемологический подход / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред.: И.Т. Касавин, В.Н. Порус. – М.: ИФРАН, 2009. – 215 с.

67. Константинов Г. Н., Филонович С.Р. Университеты, общество знания и парадоксы образования // Теоретические и прикладные исследования. – 2005. – № 4. – С.106-126.

68. Корогодин В. И., Корогодина В. Л. Информация как основа жизни. – Дубна: Издательский центр «Феникс», 2000. – 208 с.

69. Кравец И., Семенова М., Дугина И., Буднев М., Копытько А., Ефимов А., Орешко А, Вашуркин В., Нефедов Е. Итоговый доклад группы Управление знаниями в условиях новой экономики [Электронный ресурс] // под общ.ред. М. Шиверских. URL: http://www.buk.irk.ru/exp_seminar/4/doc1.pdf (дата обращения:13.06.2014)

70. Кулопулос Т., Фраппаоло К. Управление знаниями – что это такое? – М.: ЗАО «Документум Сервисиз», 2001. – 120 с.

71. Кун Т. Структура научных революций. – М.: АСТ, 2003 – 605 с.

72. Куренной В. Бастард модерна. О текущем кризисе университета // Неприкосновенный запас: дебаты о политике и культуре. – 2011. – №3 (77) – С.103-110.

73. Кутырев В. А. Философия постмодернизма: Научно-образовательное пособие для магистров и аспирантов гуманитарных специальностей. – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. – 95 с.

74. Ладыжец Н. С. Развитие идеи западного университета. Социально-философский анализ. – Ижевск: Филиал издательства Нижегородского университета при УдГУ, 1991. – 84 с.

75. Ладыжец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации: монография / Н.С. Ладыжец. – Ижевск, 1992. – 236 с.

76. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. – М.: Эдиториал УРСС ,2001. – 256 с.

77. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2010. – 255 с.

78. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н.А. Шматко – М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.

79. Ляхович Е. С., Ревушкин А. С. Очерк становления первого Сибирского университета – центра науки, образования, культуры. – Томск, ТГУ. – 1993 – 98 с.

80. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: Внешнее расширение человека / М. Маклюэн. – 3-е изд. – М.: Кучково поле, 2011. – 464 с.

81. Малявин В. Китай управляемый. Старый добрый менеджмент. Серия: «Формы правления». – М.: «Европа», 2005. – 304 с.

82. Маньковская Н. Б. Париж со змеями (Введение в эстетику постмодернизма). – М., 1995. – 220 с.

83. Мариничева М. К. Управление знаниями на 100%: Путеводитель для практиков/ М.К. Мариничева. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 320 с.

84. Методология науки исследовательские программы / под ред. НеретинойС.С. М.: ИФРАН, 2007. – 255 с.

85. Методология науки: статус и программы / РАН. Ин-т философии; Отв. Ред.: А.П. Огурцов, В.М. Розин. – М.: ИФ РАН, 2005. – 295 с.

86. Миненков Г. Я. Трансформация университета и учебный процесс: Методическое пособие для преподавателей / Г. Я. Миненков. – Мн.: ЕГУ, 2004. – 164 с.

87. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-традиция, 2007. – С.24–96.

88. Морен Э. Принципы познания сложного в науке XXI века // Вызов познанию: стратегии развития науки в современном мире / Отв. ред.Н.К. Удумян. М.: Наука, 2004. – С. 7–26.

89. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений [Электронный ресурс] URL: http://www.nietzsche.ru/works/main-works/bildung/ (дата обращения: 11.05.2011)

90. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

91. Нонака И., Такеучи Х. Компания - создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / Пер. с англ. А. Трактинского. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2011. – 384 с.

92. Нордстрем К., Риддерстрале Й. Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта: учебное пособие: Пер. с англ. – 3-е изд. Испр и доп. – СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002. – 278 с.

93. Ньюман Дж. Г. Идея университета / Дж. Г. Ньюман; пер с англ. С.Б. Бенедиктова; под общ. Ред. М.А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.

94. Ньюман Дж. Г. Христианство и научные изыскания [Электронный ресурс] // Отечественные записки.№6 (15), 2003 Режим доступа: URL: http://www.strana-oz.ru/2003/6/hristianstvo-i-nauchnye-izyskaniya (дата обращения: 05.12.2013)

95. Обсуждаем статью «знание» // Эпистемология и философия науки, 2004. – Т.1. – №1. – С.131-141.

96. Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика / А. П. Огурцов // Человек. – 2001. №4. – С.18-27.

97. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.

98. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Издание 3-е, стер. – М.: Аз, 1989. – 928 с.

99. Переслегин С. Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. – М.: АСТ, 2005 – 625 с.

100. Перов Ю. В. Наследие Декарта в перспективе «мышления в ценностях» // Мысль: Декарт: четыре века новой философии. Сб. статей/ ред.кол.: Ю.В. Петров и др.; под общ. ред. Ю.Н. Солонина. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 1998. – 204 с.

101. Петров А. В. Знание о знании как фактор когнитивного менеджмента // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2013. – №2 (22). – С. 84-88.

102. Петрова Г. И. Классический университет в неклассическое время. – Томск: Издательство НТЛ, 2010. – 164 с.

103. Петрова Г. И. Когнитивный менеджмент в образовании: специфика, возможность, релевантность социокультурному состоянию [Электронный ресурс] // XII Всероссийское совещание по проблемам управления ВСПУ-2014. URL: http://vspu2014.ipu.ru/proceedings/prcdngs/9464.pdf (дата обращения: 08.08.2014)

104. Петрова Г. И. Когнитивный поворот современной науки и формирование новой формы фундаментальности университетского образования // Вестник Томского государственного университета. – № 344. – 2011 – С. 65-67.

105. Петрова Г. И. Социальные коммуникации и коммуникативная онтология образования // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства: Сб. статей / под ред. Л.А. Вербицкой, В.В. Васильковой. – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – с. 181-190.

106. Петрова Г. И., Стаховская Ю.М. Когнитивный менеджмент – инновационная стратегия теорий управления в информационном обществе // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – №2.– 2010. – С. 101-115.

107. Пирогов Н. И. Университетский вопрос [Электронный ресурс] URL: http://www.charko.narod.ru/tekst/biblio/Pirogov_1863.pdf (дата обращения: 15.01.2016)

108. Покровский Н., Иванченко Г. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки / Н. Е. Покровский, Г. В. Иванченко. – М.: Логос, 2008. – 408 с.

109. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985. – 344 с.

110. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. – №6. – С.46-52

111. Радлов Э. Л. Философский словарь. Логика, психология, этика и история философии. Иваново: издательское товарищество «Роща Академии», 2013. – 415 с.

112. Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. — 304 с.

113. Розовски Г. Университет. Руководство для владельца / пер. с англ. Н.А. Цыркун (введение, гл. 1-3), Н. И. Лауфер (гл. 4-8), Е. К. Комаровой (гл. 9), И. В. Борисовой (гл. 10-16); под ред. М. А. Аграновской; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – 2-е изд. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 328 с. – С.255.

114. Рыбин В. А. Университет XXI века: Антропологические перспективы образования и культуры. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 176 с.

115. Санто Б. Инновация и глобальный интеллектуализм / Б. Санто // Инновации. – 2006. – № 9 (96). – С. 32–44.

116. Сапрыкин Д. Л. Концепция образования и науки в «Идее университета» Дж. Г. Ньюмана // История науки в философском контексте. Посвящается памяти Владимира Ивановича Кузнецова (1915-2005) Под ред. А. А. Печенкина: Сб. – СПб.: РХГА, 2007. – 589 с.

117. Сенге П., Шармер О., Яворски Дж., Флауэрз Б. С. Преображение. Потенциал человека и горизонты будущего / Пер. с англ. М.: ЗАО Олимп Бизнес, 2008. –304 с.

118. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.

119. Сименс Дж. Понятие человека эпохи Возрождения больше неактуально [Электронный ресурс] URL: http://theoryandpractice.ru/posts/7517-siemens (дата обращения: 20.03.2015)

120. Симонов П. Ф. Научный метод организации промышленности и труда /П.Ф.Симонов; Предисл.: С. Геллерштейн, Д.И. Рейтынбарг. – 2-е изд. – М.: Вопросы труда, 1925. – 219 с.

121. Скворцов Л. В. Информационная культура и цельное знание/ Л.В. Скворцов – М.: Издательство МБА, 2011. – 440 с.

122. Сляднева Н. А. Человек эпохи информатизации – Homoinformaticus / Н.А. Сляднева // НТИ.– 1999. Сер.1. – №3. – С.9-13.

123. Согомонов А. Меняющаяся прагматика знания и университетская идентичность в эпоху «высокой» современности // Отечественные записки. – 2002. № 2 (3) – С.99-108.

124. Соколова И. В. Социальная информатика и социология: проблемы и перспективы взаимосвязи [Электронный ресурс]/ М.: Союз, 1999. – 228 с. URL: http://www.studfiles.ru/preview/593891/ (дата обращения: 01.08.2008)

125. Стаховская Ю. М. Когнитивный менеджмент как стратегия управления университетским знанием в условиях коммуникативной реальности // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2013. – №2(22). – С.93-96.

126. Стаховская Ю. М. Роль когнитивного менеджмента в формировании метаспособностей при междисциплинарном подходе // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2008. – №3(4). – С.40-46.

127. Стаховская Ю. М. Теоретические принципы построения системы когнитивного менеджмента // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – №327. – С.59-61.

128. Стаховская Ю. М. Формирование корпоративной культуры сотрудничества – ответ исследовательского университета на вызовы сетевого информационно-коммуникативного общества // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – №392. – С.78-82.

129. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография / Отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. – СПб.: Издательский дом «Мир», 2009. – 744 с.

130. Строгецкая Е. В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. – 2009. – №4. – С.67-81

131. Субетто А. И. Квалитология образования. – СПб., М.: ИЦПКПС, 2000. – 220 с.

132. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода. – СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

133. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм: В 13 томах. Том шестой. Образование – высший императив ноосферного или устойчивого развития России в XXI веке. Книга 1. / Под ред. Л.А. Зеленова – С.-Петербург – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2008. – 500 с.

134. Субъект, познание, деятельность: к 70-летию В.А. Лекторского/ отв. ред. И.Т Касавин. – М.: Канон+ ОИ «Реабилитация», 2002. – 720 с.

135. Сыров В. Н., Агафонова Е. В. Когнитивный менеджмент в структуре образования и науки: философско-методологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. – №370. – 2013. – С. 46–51.

136. Тоффлер Э. Третья волна: Пер. с англ./ Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 1999. – 776 с.

137. Тоффлер Э. Шок будущего Пер. с англ./ Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с.

138. Турен А. Критика модерна/ Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3. Философия. 1999. №1. – С. 20-36.

139. Ульяновский А. Корпоративный имидж: технологии формирования для максимального роста бизнеса. – М.: Эксмо, 2008 – 360 с.

140. Ульяновский А. Корпоративный имидж: технологии формирования для максимального роста бизнеса. – М.: Эксмо, 2008. – 398 с.

141. Фарман И. П. Социально-культурные проекты Юргена Хабермаса / РАН. Ин-т философии. – М., 1999. – 244 с.

142. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

143. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2007. – 421 с.

144. Фон Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Современные стратегии культурологических исследований. Вып. 1 / Отв. ред. Д. П. Бак. – М., 2000. – С.68-83.

145. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / Пер. В. П. Визгина и Н.С. Автономовой. – СПб.: A-cad, 1994. – 310 с.

146. Хабермас Ю. Идея университета // Вестник высшей школы. – 1994. – № 4. – С. 25.

147. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие СПб.: Наука, 2006. – 379 с.

148. Хабермас Ю. Первым почуять важное. Что отличает интеллектуала // Неприкосновенный запас. – 2006. – №3 (47). – С. 5-13.

149. Хабермас Ю. Примирение через публичное употребление разума. Замечания о политическом либерализме Джона Роулса // Вопросы. философии. – 1994. – № 10. – С. 58.

150. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия // Вестник Московского университета. Серия 7, Философия, 1993. – Т. 1. – №4. – С. 43-63

151. Халиков М. Управление и менеджмент: теоретико-методологический анализ: монография/ М.И. Халиков. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 104 с.

152. Хау Дж. Краудсорсинг: коллективный разум как инструмент развития бизнеса. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 288 с.

153. Холден Н. Кросс-культурный менеджмент. Концепция когнитивного менеджмента. – М.; ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 384 с.

154. Чебышев Н., Каган В. Основа развития современной высшей школы // Высшее образование в России. – 1998. – №2. – С. 17-22.

155. Червинский П., Надель-Червинская М. Толково-этимологический словарь иностранных слов русского языка. – Тернополь: Крок, 2012. – 640с.

156. Швырев В. С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность // Мир психологии, 1999. – №3. – С.189-205.

157. Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры: Традиция и современность. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 176 с.

158. Шиткина И. С. Холдинги: правовое регулирование экономической зависимости. Управление в группах компаний / И.С. Шиткина. – М.: Волтерс Клувер, 2008. – 552 с.

159. Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта // Логос. – 2002. – № 5-6 (35). – С.65-78.

160. Экономико-социологический словарь / сост.: Г. Н. Соколова, О. В. Кобяк, науч. ред. Г. Н. Соколова. – Минск: Беларус. Навука, 2013. – 615 с.

161. Экспертократия. Управление знаниями: производство и обращение информации в эпоху ультракапитализма. – М.: Издательство «Европа», 2013. – 132 с.

162. Язык, знание, социум: Проблемы социальной эпистемологии/ Рос. Акад. Наук, Ин-т философии; Отв. Ред. И. Т. Касавин. – М.: ИФРАН, 2007. – 180 с.

163. Ямпольская Л. И. Концептуализация классической «идеи университета» в неклассическом варианте. – Томск: STT, 2014. – 228 с.

164. Ясперс К. Идея университета / пер. с нем. Т. В. Тягуновой; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск.: БГУ, 2006. – 159 с.

165. Ященко Л. А Университет как социальный институт [Электронный ресурс]/ Л. Ященко// URL: http://charko.narod.ru/tekst/alm1/jazh.htm (дата обращения: 18.03.2012)

166. Barnett R. Imagining the University. Routledge, 2013. – 188p.

167. Bateson G. Steps to an Ecology of Mind. Jason Aronson Inc. Northvale, New Jersey, London, 1987. – 521 p.

168. Breadwell P. The Edgeless University: Why Higher Education Must Embrace Technology, 2009. – 90 p.

169. Clark B. R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education / B.R. Clark. – Paris: IAU Press, Pergamon, Elsevier Science, 1998.

170. Clegg S. Modern Organizations: Organization Studies in the Postmodern World. SAGE Publications Ltd. – 272 p.

171. Cortada J. Rise of the Knowledge Worker. Routledge. – 264p.

172. Davenport T. H. Thinking For A Living: How to Get Better Performance and Results From Knowledge Workers. Boston: Harvard Business School Press, 2005. – 226 p.

173. Downes S. Connectivism and Connective Knowledge Essays on Meaning and Learning Networks [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf (дата обращения: 05.06.2011)

174. Duderstadt J. A university for the 21st century. The University of Michigan Press. – 376 p.

175. Duke Ch. Managing the Learning University. Buckingham, England / Philadelphia, PA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2002. – 176 p.

176. Gates B . What's Wrong with U.S. High Schools. [Электронный ресурс] URL: http://articles.latimes.com/2005/mar/01/opinion/oe-gates1 (дата обращения: 17.01.2008)

177. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. The New Production of Knowledge. SAGE Publications Ltd., 1994. – 192 p.

178. Hill R. Whackademia: An Insider's Account of the Troubled University. UNSW Press, 2012. –240 p.

179. Horibe F. Managing Knowledge Workers: New Skills and Attitudes to Unlock the Intellectual Capitol in Your Organization. Wiley, 1999. – 312 p.

180. Kerr C. The Uses of the University, 5th edition. 1963; Harvard University Press, 2001. – 254 p.

181. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1962. – 416 p.

182. McLuhan M., Hutchon K., McLuhan E. City as Classroom: Understanding Language and Media. N.Y., 1977

183. Newman J., Turner F.M. The Idea of a University. Yale University Press, 1996. – 366 p.

184. Prensky M. Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. – Corwin, 2010. – 321 p.

185. Putnam R. Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000. – 544 p.

186. Rosovsky H. The University: An Owner's Manual. W.W. Norton and Company, New York, 1990 – 309 p.

187. Schank R. Teaching Minds: How Cognitive Science Can Save Our Schools. Teachers College Press. – 223 p.

188. Siemens G. Knowing Knowledge. Lulu.com – 176 p.

189. Slaughter S., Leslie L. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Johns Hopkins University Press. – 276 p.

190. Sveiby K.E. The Organizational Wealth: Managing & Measuring Knowledge-based assets. Berrett-KoehlerPublishers, 1997. – 220 p.

191. The McDonaldization of Higher Education / Edited by Dennis Hayes and Robin Wynyard. Westport, CT, and London: Bergin and Garvey, 2002. – 232 p.

192. Torun F. Knowledge Management as Key Factor in Project Performance. GRIN Verlag. – 88 p.

193. Wissema J.G. Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. – 272 p.