

*М.Н. Кожевникова
(Санкт-Петербург)*

«СОПРОТИВЛЯЯСЬ МЕНЕДЖЕРИЗМУ» – УПРАВЛЕНИЕ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО АВТОНОМНОГО РЕФЛЕКСИВНОГО УЧИТЕЛЯ

RESISTING MANAGERISM: MANAGEMENT FOR CREATIVE AUTONOMOUS REFLEXIVE TEACHER

Статья представляет анализ проблем управления в образовании в условиях менеджеристской парадигмы, определяемой нео-либералистской ментальностью, и прояснение основных принципов управления, соответствующих модели творческого автономного рефлексивного учителя.

Ключевые слова: философия образования, управление, творческий учитель, отчуждение, неолиберализм, менеджеристская парадигма.

The article presents the analysis of the problems of management in education under the conditions of the managerial paradigm determined by neo-liberal mentality, and clarification of the basic principles of management corresponding to the model of a creative autonomous reflexive teacher.

Keywords: philosophy of education, management, creative teacher, alienation, neoliberalism, managerial paradigm.

Предлагаемое исследование продолжает размышления, начатые ранее относительно требуемой для современности модели педагогического образования. По своим основным принципам модель получила определение «Творческий автономный рефлексивный учитель» [4]. Однако недостаточно выработать модель, благоприятствующую формированию и росту педагога, - для того, чтобы педагог состоялся, требуются и благоприятные условия его/ее роста. В первую очередь к этим условиям относится управление, доминирующее в образовании. Так, встают вопросы о проблемах соотношения идеала творческого учителя и действующих типах и моделях управления, затем – о выработке благоприятствующей такому идеалу модели управления и, наконец, о подготовке управленцев образования, соответствующих такой модели.

«Творческий учитель» – в наше время это часто употребляемое сочетание, в официальных документах переводимое в эпитет «инноватор». Педагоги-«инноваторы» сегодня в почете, тем более, если они стано-

вятся участниками конкурсов педагогического инновационного продукта и т.п. Этот переход – феномен, побуждающий философа образования к пристальному рассмотрению и анализу скрытых за феноменом процессов.

Если обозначить сразу проблемную область, надо заметить следующее. Как уже было проанализировано автором [11], мы пребываем в условиях нео-либералистской ментальности и ее влияния на образование. Это ментальность, вырастающая из понимания человека как «человека конкурирующего» (*Homo competitivus*) и, по сути, человека экономического (*homo economicus*) – рационального «извлекателя максимальной прибыли», денежной или социальной. Здесь доминирует «менеджеристская (управленческая) парадигма», внедрившаяся в результате слома «знаниевой парадигмы» и одолевающая слабо противостоящую ей «собственно гуманитарную» парадигму (которую надо отличать от декларируемой «гуманитарной», оказывающейся зачастую де-факто менеджеристской).

В центре внимания менеджеристского практицизма, который утверждает главенство рациональности в узкопрактическом ее применении к вопросу: «Что работает?», встает «*эффективность*». В свете *эффективности* процесс, понятый не как таковой, в его особенностях, но как ведущий к цели–результату, видится включающим те элементы, которые составляют прямые причины результата, – и это «*эффективные средства*» и те, которые «не сработали» на цель–результат, то есть оказались неэффективны. Отдельный вопрос, требующий специального обсуждения, чувствительный для образования и, с другой стороны, значительный для практиков-педагогов: «Кто и как определяет цель–результат?»

Но в действительности, мы должны в целом призадуматься: абсолютизируемый принцип эффективности ведет вообще к редукации, иногда почти полному сокращению самих процессов как избыточных, – ведь эффективность возрастет настолько, насколько удастся сократить процесс!

И здесь обнаруживаются новые формы отчуждения. Мало того, что отчуждение возникает привычным образом: между деятелем и предметом/результатом деятельности, – это отчуждение, которое давно было осмыслено [1, с.3]. (В первоначальном значении «отчуждение» – лишение права на «свое» как таковое или лишение качества, позволяющего чему-то быть своим: превращение его из-за лишения определенного качества уже в «чужое».) Например, в образовании так должна быть осмыслена пара: учитель/ педагог/ преподаватель и ученик/ воспитанник /студент, неразрывная взаимосвязь-взаимодействие которых отчуждением разрывается на две противостоящие стороны. В индустриальном обществе они понимались по аналогии с производством: как «мастер человекопроизводящей сферы» и производимый им продукт – «человек», «гражданин», «человек социального общества», «специалист» и т.п.

В условиях современного постиндустриального капитализма при отчуждении две стороны интерпретируются в логике рынка по аналогии с областью торговли

услугами – как «поставщик (образовательной) услуги» и (ее) «потребитель». Однако, помимо известного отчуждения этих двух сторон, обретающего новые виды, происходит еще и дополнительное отчуждение, захватывающее процесс деятельности как таковой.

В рамках процесса деятельности отчуждение может состоять в том, что форма процесса отрывается от содержания. Самый распространенный и наиболее малозаметный пример: план урока, в особенности план, выстроенный из элементов тех или иных педагогических технологий, отрывается от содержания конкретного единичного образовательного события. Это то содержание, которое складывается в индивидуальной истории данного курса и между конкретными индивидуумами – учащимися и учителем, с их и его/ ее состоянием, мышлением, чувствованием данного момента. Более заметный, грубый пример – отрыв формы, «заданной сверху», то есть не определяемой самим учителем: например, формы проверки – тестирования и т.д., оторванной и от содержания, воплощенного в педагоге, с его/ ее педагогическими подходами, стилем и т.д., и в учениках, с их личностными особенностями, конкретными интересами и знаниями, индивидуализированно воплощающимися в себе изучаемый предмет.

Но актуальное сегодня отчуждение проходит по иной границе разрыва, внедряемой действующей моделью управления в плоть самих процессов. Если взять собственно образовательное событие, как оно есть в его естестве, природе, то есть содержание, обретающее ту или иную форму, – например урок или проведение конкурса в рамках внеурочной деятельности и т.д., то это будет граница между его содержанием-формой (взятыми вместе, в целом, как процесс) и антиципируемой (предвосхищаемой) формой результата-как-показателя (результата-для-других, взятого со стороны формы).

Здесь была сразу выделена форма результата, и следует прояснить, о чем речь. Результат в образовании по своему естеству, природе – это продвижение учеников

в их путях познания и развития, социально-го, личностного становления. Именно этот результат может быть замечен как таковой (сущностный результат образования) самими учащимися в их видении, опыте, чувстве себя и может быть замечен очень внимательными родителями и очень хорошо знающими детей и также внимательными педагогами. Но результат-как-показатель – это форма результата, отчужденная от его содержания. Отчуждение формы означает, что она перестает быть своей и для субъекта (педагога) и для самого результата.

Когда такой результат-как-показатель антиципируется уже в процессе, тогда происходящее как следствие состоит в том, что возникает сдвиг (внимания, мотивации, понимания) от процесса к результату. И проблематика события тоже смещается. Если рассматривать феномен отчуждения как проблематику, то здесь дело идет уже не о разладе, или распаде между содержанием и формой (в том случае, если педагог решает *такую* проблему, это будет значить, что он(а) еще сохраняет верность своим педагогическим целям). Здесь же собственно педагогическая проблематика пропадает: все событие может свестись к создаваемому напряжением полю между формой события и результатом-как-показателем (отчужденной формой результата). Об этом в начале статьи было заявлено как о редукции, иногда почти полному сокращению самих процессов деятельности как избыточных.

Такова печальная констатация последствий влияния «менеджеристской парадигмы» на педагогическую деятельность [6, с.121-125].

Если на основе сделанного анализа перейти к уточнению «творческого учителя», то собственно творчество состоит в создании нового – той новой формы, в которой нуждается данное содержание. Это значит, идя от «здесь и сейчас», то есть от конкретности состояний и потребностей всех участников педагогического/ образовательного процесса, учитель каждый момент принимает решение, как именно сформировать разворачивающиеся элементы этого процесса (или дать им сформироваться). А поскольку

ку весь этот процесс происходит в человеческой реальности, в которой доминирует неопределенность, и с разными людьми, в нем невозможны полные повторения даже универсальных педагогических элементов. Получается, творчество – неизбежное требование, которое предъявляет к учителю профессиональная действительность, в которую он(а) погружен(а). И творчество будет как раз означать преодоление отчуждения, – как традиционно существовавшего в образовании, так и его новых видов.

В условиях же модели управления, продвигаемой в «менеджеристской парадигме», внедряемым сверху антиципируемым результатом-как-показателем выступает «педагогическая инновация», «инновационный продукт». Эти показатели учитываются в рейтингах, аттестациях и т.д. В итоге, благодаря принципам эффективности и ориентации на измеряемые «показатели» (за рубежом это термин – *performativity* [10]), инновации растут, но расположенность учителя к педагогическому творчеству, в котором, как было замечено выше, должно преодолевать отчуждение, – как раз-таки ослабевает. Также эти показатели имеют мало отношения к самой сути образовательного дела.

Исследования НИИ общего образования РГПУ им. А.И. Герцена проблемы конкурентоспособности отечественной школы, привели ученых (Н.Д. Андреева, С.В. Аранова, И.А. Баева, Г.И. Грибанова, Е.С. Заир-Бек, И.Э. Кондракова, Н.В. Малиновская, С.А. Писарева, Е.А. Тропинова, А.П. Тряпицына) к выводу, что из представляемых на конкурс в Санкт-Петербурге с 2009 г. «инновационных продуктов» (ежегодно 80-90 проектов) лишь незначительная их доля (около 5-8%) имела содержание, в котором учитывалось бы влияние на развитие личности ребенка. И, кроме того, авторы, по данным Доклада экспертной группы [9], заявили, что «масштабное разворачивание институциональных реформ в образовании в последние годы усиливает риски имитации деятельности на уровне образовательных учреждений» [7, с. 17]. И наконец, «по выводам экспертов Центра изучения образовательной

политики Московской высшей школы социальных и экономических наук по результатам анализа опыта проведения конкурса в рамках Приоритетного национального проекта «образование» в 7 регионах РФ свидетельствуют о том, что ни в одном аналитическом материале экспертам не удалось выявить связь между педагогическими достижениями и инновационной деятельностью педагогических коллективов» [8, с.16].

Можно было бы, по-видимому, увязать обсуждаемый феномен с вековой российской проблемой – бюрократией и поискать аналоги и корни нынешней проблемы в особенностях национальной ментальности [5], в историческом прошлом: далеком российском, проникнутом бюрократической традицией [7], или недавнем советском, относительно которого А.А. Зиновьев представил социально-психологический портрет «человека советского» - гомо-со(ветику)са, включающий существенную черту – «психологию отчёта». В этих условиях у «человека советского» выработался «творческий подход»: если ему говорили «... подойти к моей миссии творчески. Как человек советский, я понимал подлинный смысл этого напутствия: Сиди тихо и не рыпайся! А что касается творчества, так это нужно лишь для отчёта» [2].

Однако несомненна разница между теми социально-ментальными феноменами и сегодняшним днем. В советское время отчеты творились как порождение симбиоза: формалистических требований, проникавших ум советского человека сверху, и идущей навстречу им из подспудных бесконтрольных слоев психики свободной фантазии («творчества», по Зиновьеву). Сегодня же отчет подразумевает «факты» - «показатели», к которым прикладываются выписки, свидетельства и т.д. Так что требуется осмыслить именно современную реальность менеджеристской парадигмы, для которой, как видится, будет продуктивен анализ принципа причинности, в его особенностях, и принципа отчуждения.

Вопрос об управлении поставлен, - и дальнейшее исследование будет исходить из замеченных проблем, с их основаниями.

Требуемая для творческого автономного рефлексивного учителя благоприятствующая управленческая модель обязана противостоять проанализированным проблемам.

Предварительные тезисы относительно этой модели следующие. 1. Различая во власти управления два возможных направления: «контроль» и «заботу», автор статьи видит именно «заботу» первым принципом вырабатываемой модели. Это подразумевает направленность процессов управления и внимания управленцев на поддержку и обеспечение самих деятелей образования – педагогов. Можно привести аналогию: так обслуживающий персонал больницы, включая администраторов, обязан обеспечить условия работы врача-хирурга, который проводит операцию. И если кто-то из этого персонала своей работой создаст препятствия для операции, которую проводит хирург, он должен быть уволен. А если вся система организации работы персонала препятствует операции, то вся система обязана быть перестроена. При постановке «заботы» на первое место в управленческой модели, «контроль» займет подчиненное ей место. 2. Модель управления должна иметь синергетические основания, в частности, принцип рациональной самоорганизации, ориентированный на процессный подход; повышение гибкости организаций; социализацию; развитие корпоративной культуры до уровня культуры гражданского общества. 3. В подготовке управленцев образования требуется уделить внимание преодолению подходов объективизма и в качестве профессиональной основы такого преодоления развивать способность к неуверенности при применении подходов объективизма и для этого – навыки критического мышления. Для непрерывного педагогического образования (и педвузов, и области повышения квалификации) встает актуальная задача эту способность вырабатывать и развивать.

Исследование выполнено в рамках государственного задания по теме НИР №27.9434.2017/64.

Литература

1. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. – СПб.: «Наука», 1992. – 441 с. – <http://www.psylib.ukrweb.net/books/gegel02/index.htm>.
2. Зиновьев А. А. Гомо советикус. – URL: <http://www.zinoviev.ru/ru/zinoviev/zinoviev-homo-sovieticus.pdf> (Дата обращения 6.03.2017).
3. Ильенков Э.В. Гегель и «отчуждение» // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.– С.141–152.
4. Кожевникова М.Н. Творческий самостоятельный рефлексивный учитель: модель подготовки педагога // Человек и образование.–2016.–№1.– С. 115–121.
5. Кожевникова М.Н. Российская цивилизация, менталитет и стратегические задачи образования // Социум и власть.– 2017. № 4 (66).– С. 36–42.
6. Кожевникова М.Н. 100 лет спустя: современное образование «перед лицом Дьюи» // Педагогика.– 2017.– №9.– С.115–125.
7. Маленко А.С. Государственная бюрократия и ее роль в политическом процессе современной России: – дис. ... канд. полит. наук. – М.: МГУ. – 2005. 174 с.
8. Методология современного исследования образования : на материале исследования конкурентоспособности отечественной школы / [Н. Д. Андреева, С. В. Аранова, И. А. Балева и др.] ; ... Науч.-исслед. ин-т общ. образования. Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. С. 16–18.
9. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы // Вопросы образования.– 2012.– №1.– С. 6–59.
10. Ball S. J. Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University, in: British Journal of Educational Studies, Volume 60, 2012. Issue 1.
11. Davies B. & Bansel P. Neoliberalism and education, in: International Journal of Qualitative Studies in Education, vol. 20, 2007. Issue 3. Pp. 247–259.

