УДК 37:1

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ И САМОУПРАВЛЕНИЯ

Липская Лариса Алексеевна,
Уральский государственный университет физической культуры, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук, доктор педагогических наук, профессор, г. Челябинск, Россия.
E-mail: lipskayala@mail.ru

Аннотация
В статье анализируются основные подходы к управлению образованием, сложившиеся в философско-педагогической мысли, раскрываются особенности объектной и субъектной образовательных парадигм, с точки зрения места и роли обучающегося в организации процесса управления образованием, раскрывается проблема перехода от управления образованием к самоуправлению, в том числе на основе синергетического подхода.

Ключевые понятия:
философия управления, управление и самоуправление в образовании, объектная и субъектная образовательные парадигмы.

Современное образование переживает сложный процесс модернизации, обусловленный поиском новых моделей, подходов, а также методов управления. Многие исследователи связывают причины переживаемых трудностей и проблем в образовании с неэффективной системой управления на разных уровнях, начиная от федерального, регионального и заканчивая управлением учебно-познавательной деятельностью студентов вуза. Сегодняшние проблемы в управлении образованием во многом обусловлены тем, что не разработана современная философия управления образованием, а среди ученых, педагогов, руководителей министерств и образовательных учреждений продолжают господствовать прежние стереотипы авторитарных методов управления. До сих пор так и не удалось разработать новые философские основания, преодолевающие конфронтацию во взглядах на современную модель управления образованием. Нет однозначного понимания и самого термина «управление». В философии управления существует множество его трактовок, ряд из них содержат в качестве структурных элементов, раскрывающих содержание данного понятия, такие словосочетания как «руководство действиями», «целенаправленное воздействие на управляемую систему» (объект), «элемент, функция организованных систем» [10, с. 20.]. Е.В. Брызгалина, конкретизируя понятие «управление образованием», выделяет его различные направления, в том числе: управление научной, учебно-методической и воспитательной деятельностью, управление качеством образования и другие [1, с. 122].

Если коротко объединить по смыслу различные определения, то все они могут быть сведены к известной философской триаде «цель-средство-результат». С точки зрения средств и методов управления, можно выделить два философско-идеологических подхода: либеральный, ориентированный на рыночные свободные отношения, и государственно-консервативный (авторитарный), основанный на жестком регулировании и контроле [11, с. 12]. Важное значение, на наш взгляд, имеет также понимание не только характера взаимодействий участников процесса управления образованием, но также определение места и роли обучающегося на уровне объект-субъектных или же субъект-субъектных взаимоотношений. В этом смысле управление образованием с позиции объектного подхода, который, как правило, основывается на авторитарных методах руководства, можно охарактеризовать как «преобразующую и направляющую де-

ятельность, осуществляемую субъектом по отношению к объекту управления, обеспечивающую достижение поставленной цели» [4, с. 64].

Историко-философский анализ, проведенный Р.А. Мирзоян, свидетельствует о том, что первыми теоретиками управления, в том числе управления образованием были философы (Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, И. Кант, Т. Гоббс и др.) [5]. Поиск эффективных моделей управления образованием с неизбежностью приводит к необходимости соотнесения проблематики философии управления с целым рядом проблем из других областей философского знания: этики, социальной философии, философии культуры, а также философской антропологии, которая может стать основой современной теории управления образованием. Проведенная нами систематизация различных образовательных концепций на философско-антропологической основе дополняет философское знание об управлении представлениями о месте и роли человека в мире в целом, и мире образования в частности, расширяет воззрения на сущность, цели, задачи педагогического управления [8]. Рассматривая систему управления образованием в контексте взаимодействия управляемых и управляющих, как объектов или субъектов данного процесса, все философско-педагогические антропологические концепции можно представить в виде двух образовательных парадигм: объектной и субъектной. Сущность объектного подхода заключается в том, что человек понимается как существо, внешне детерминируемое, зависимое от объективных сфер, принципов и норм, как продукт общества и образования. Истоки так называемой объектной парадигмы управления образованием можно проследить уже в конфуцианстве, которое рассматривало природу человека как исходный материал, из которого при правильном воспитании можно формировать идеальную, нравственно совершенную личность. Представителей древнегреческой философии также интересовало в человеке лишь общее: социальное, природное (Аристотель рассматривал человека как «политическое животное»). Соответственно идеалу пайдейи управление обучением и воспитанием в Афинах сводилось к формированию личности с развитым интеллектом и культурой тела, обладающей совокупностью добродетелей, необходимых для жизни в полисе и выполнения строго определенных государством общественных функций. Позднее в эпоху средневековья стало преобладать религиозно-аскетическое мировоззрение, нашедшее отражение в философских взглядах (Фома Аквинский) на управление образованием (или лучше сказать воспитанием), которое преимущественно носило богословский характер зубрежки средневековой схоластики, основывалось на жестких методах. В результате изменения философских представлений о человеке происходила смена образовательных целей и средств воспитания. В дальнейшем разработка философских основ образования и имплицитно его управления, происходила на основе реализации принципа природосообразности (Я.А. Коменский, А. Дистервег, Ж.-Ж. Руссо и др.) и социальности (Дж. Локк, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс и др.), как отражение потребностей государства и общества в формировании физически сильного и духовно цельного человека. В системе управления воспитанием и обучением особое место уделялось влиянию внешней среды, его социальной детерминации, которая определяла практическую подготовку человека, уподобляемого Локком «чистой доске» (tabula rasa), на которой можно писать что угодно.

В российской философско-педагогической мысли и практике воспитания и обучения воспроизводились многие западные элементы управления образованием (цели, методы, ожидаемый результат), хотя имело место и определенное своеобразие, сводившееся к православно-ортодоксальной официальной идеологии, нацеленной на подготовку послушного, благонравного и смиренного человека. Существовала и рационалистическая тенденция, не исключавшая светских элементов культуры. Она базировалась преимущественно на объектном социокультурном подходе к управлению образованием, получившим наибольшее развитие в общественной педагогике второй половины XIX века. Гиперболизированное государственное управление образованием, основанное на объективизме и универсализме, нашло отражение в педагогике советского периода. Процесс управления образованием был направлен на успешную адаптацию человека к окружающей среде, на освоение им определенных социальных ролей, норм и правил человеческого общежития, на сохранение и преемственность культурных традиций. Образовательная система преимущественно решала задачу формирования базовой культуры личности в рамках сложившейся культурно-образовательной традиции. В объектной парадигме управления образованием социальные и образовательные отношения рассматриваются как варианты монологической стратегии воздействия субъекта (педагога) на объект (учащегося). При этом ведущий субъект педагогического управления вообще пренебрегал субъектностью тех, на кого

направлены эти воздействия, человек воспринимался как средство, орудие достижения поставленных образовательных целей. В структуре управления особая роль отводилась методам, в том числе методам педагогического воздействия, которые выступают в качестве регуляторов поведения и учебно-познавательной деятельности обучающихся, с помощью которых достигались желаемые цели и оптимальные результаты. Основной целью советской модели управления образованием была реализация социального заказа на подготовку всесторонне развитой личности, обладающей марксистско-ленинским мировоззрением, коммунистической нравственностью, чувством ответственности, самоограничения, самодисциплины.

Определенные элементы авторитарного управления, несколько модифицированного, без четко выраженных идеологем, вновь стали проявляться в начале XXI века. Современные целевые установки высшего образования предполагают достижение студентами заданного (нормативного) уровня подготовленности, выраженные в сформированных компетенциях. Именно через постановку и реализацию образовательных целей, как системообразующего элемента системы управления, осуществляется связь педагогики и философии. Речь прежде всего идет о воспитательных целях, как неотъемлемой составляющей процесса образования. Как раз целей по воспитанию личности в разрабатываемых системологических концепциях и не хватало. Как справедливо замечает А.С. Запесоцкий, «цели формирования личности школой во многом утрачены» [5, с. 26]. Это относится, в том числе, и к высшей школе, где образовательные цели все больше определяет рынок в лице работодателя, не заинтересованного в интеллектуально-нравственном развитии выпускника и его «избыточной квалификации» [7, с. 39]. Происходит подмена общественно значимых целей в государственном управлении образованием на утилитарно-прагматические корпоративные цели в системе управления вузом. Коммерциализация процесса управления не могла не отразится на мотивации обучения студентов, для части которых образование рассматривается исключительно как ступенька на пути к продвижению по карьерной лестнице, к получению в будущем наибольшей личной выгоды. Ценность самого образования и познания, как показывают опросы уральских социологов, для многих студентов располагается далеко не на первых позициях в иерархии ценностных ориентаций [10, с. 12]. Таким образом, наблюдается рассогласованность в системе управления образованием как на уровне знаниево-информационной, мотивационной, ценностно-нравственной, так и профессиональной составляющей.

Недостатком данной модели управления образованием является то, что она функционирует как закрытая система, выстроенная на основе реализации социального заказа, удовлетворения потребностей общества и государства в определенном уровне образованности личности, осваивающей накопленный социокультурный опыт. В качестве таковых требований в последнее время выступает подготовка не человека творческого, производящего, изобретающего, а «человека потребляющего» (знания, информацию, чужой опыт). При объектном подходе к управлению образованием на уровне учащийся – педагог отношения строятся по принципу подавления и принуждения личности, полностью блокирующем ее любую интеллектуальную независимость от педагога, авторитет которого, его социальный опыт и знания являются непререкаемыми и не поддающимися сомнению. Обучающийся выступает в роли пассивного, архаичного объекта педагогического воздействия, простого «приемника» информации, зачатую полученной из интернета, не способного к ее критическому анализу, ретранслятора чужих мыслей и взглядов. Такая классическая или авторитарная модель управления базируется на традициях «русской системы», предполагающей жесткую иерархию власти, которая находится в руках преподавателя, как единственного «моно» субъекта образовательного процесса. Как справедливо замечают Г.Е. Зборовский и Н.Б Костина, такое тотальное управление личностью означает низведение ее до рабского состояния» [6, с. 3].

Вместе с тем, постановки педагогической цели подготовки человека к жизни и труду по заранее спрогнозированным шаблонам в рамках объектного компетентностного подхода, явно недостаточно, поскольку он не направлен на реализацию сущности индивида, развитие у него «критичности и рефлексивности» (Р. Барнетт), делая из него функционера, придаток общества, а не творческую самоценность. Формирование человека без критического творческого мышления, не задумывающегося над прошлыми и нынешними злободневными проблемами, а лишь отвечающего на педагогические воздействия управляющего образовательным процессом, находящегося в постоянном страхе за «неправильный ответ», ведет к формированию конформистской, социально безответственной личности, лишенной воли к преодолению жизненных препятствий, не ищущей

правды и смысла жизни. Для такой личности характерно внешнее соглашательство, приспособленчество, конформизм, стремление «стать, как все».

Несмотря на гуманистические основы управления образованием, заложенные в Законе «Об образовании», которые определяют индивидуальный подход в обучении и воспитании, свободу и плюрализм при выборе форм и методов педагогической работы, добиться кардинальных изменений в технологиях образования пока не удалось. Традиционная модель управления образованием все больше доказывает свою неэффективность, о чем свидетельствуют и международные рейтинги российских вузов, и имеющая место неспособность выпускников конкурировать на рынке труда в высокотехнологичных отраслях промышленности.

Следует отметить, что попытки преодолеть объектную образовательную парадигму неоднократно предпринимались как в истории философско-педагогической мысли, так и на практике. В начале, а также 90-е годы XX столетия ученое сообщество активно критиковало «классическую», объектную модель управления образованием, основанную на культе знания, управления и дисциплины, за ее неспособность сделать из учащегося субъекта собственного образования и самоуправления своей учебно-познавательной деятельности. Недостатки данной системы управления наиболее отчетливо проявились в начале XXI века в условиях усиливающейся глобализации, международной напряженности и конфликтов, неопределенности социально-экономического развития. Все это потребовало от личности готовности к предстоящим инновационным вызовам современности, ее адекватным ответам, развитию ее творческих способностей, критического аналитического мышления, готовности к межэтническому, межконфессиональному и другим видам сотрудничества и взаимопониманию. В последнее время все больше ученых приходит к необходимости разработки новой модели управления образованием, учитывающей потребности не только общества, но интересы и запросы обучающихся. Так, по мнению Г.Г. Гореловой и С.Г. Зырянова управление профессиональной подготовкой в вузе должно быть антропоцентрическим, то есть направленным как на формирование компетенций, так и на воспитание личности [3, с. 8]. Однако авторы статьи в данном случае ограничиваются субъект-объектными отношениями, где студент по-прежнему выступает в качестве объекта «системы целостного управленческого воздействия», хотя и отмечают необходимость развития творческой инновационной активности и самоактуализации обучающихся. Для активизации учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельности студентов необходимо, на наш взгляд, не только создание психолого-педагогических условий для изменения мотивации и ценностных ориентаций студентов, о чем говорят авторы статьи, но и педагогического подхода к образованию с объектного на субъектный.

Субъектная философско-педагогическая парадигма управления основывается на представлениях о человеке как полностью или в основном автономном и свободном существе, сущность которого выводится из самого человека, из субъективного «Я», а его поведение детерминировано его собственной активностью. Существенной чертой «личностной системы» управления образованием является способность человека развивать свой собственный взгляд на мир, поднимаясь над уровнем мнений, убеждений и быть творцом нового. В основе субъектной модели управления образованием лежат такие философско-антропоцентрические концепции, как философия жизни, прагматизм, экзистенциализм, персонализм, феноменология, герменевтика и другие, трактующие человека как самодеятельное, самоактуализирующееся, самореализующееся существо, образование которого зависит от его собственной активности и инициативы. Для данной парадигмы характерен принцип индивидуализации, основанный на гуманистических педагогических отношениях, предполагающих сопереживание, соучастие и сотрудничество в управлении образованием, направленном на активизацию индивидуально-автономной деятельности уникальной и неповторимой личности, связанной с ее самостроительством и самосозиданием. Речь идет о жизненном порыве человека к творческому восхождению (А. Бергсон); о стремлении к свободной самореализации, о его неистребимой потребности в развертывании внутренних творческих потенций (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Хорни); о вере в себя и возможность достижения «Я-идеального» (К. Роджерс), достижении совершенства (А. Адлер); о накоплении индивидуального опыта как главного условия достижения успеха (Дж. Дьюи). Управленческая функция педагога сводится к роли помощника (советчика, стимулятора), содействующего раскрытию и реализации потенциала каждого учащегося.

Субъектная (гуманистическая) парадигма управления образованием, или ее правильнее будет назвать самоуправления, акцентирует внимание на собственных усилиях уча-

щихся по изысканию внутренних факторов их самоактуализации и самообразовании, как результата собственной воли и характера человека, при создании благоприятных для этого педагогических условий. Конечно, на начальном этапе скорее необходимо соуправление педагога и учащегося, основанное на соучастии, сотрудничестве при реализации как методов, так и целей образования. Только грамотное педагогическое руководство, ненавязчивые «мягкие» методы, понимание самим обучающимся необходимости самообразования, могут стать основой для перехода от соуправления к самоуправлению. Под «само» понимается самовыражение, самодеятельность, самоопределение, наиболее полное использование условий для самосовершенствования личности. Оно означает признание за личностью учащегося права на самореализацию, а также ограничение управленческого вмешательства со стороны преподавателя.

Таким образом, самоуправление можно определить как действия учащихся, осуществляемые самостоятельно или совместно с педагогом, по планированию, организации самообразовательной деятельности, направленной на самовыражение, самоопределение, самореализацию, самосовершенствование и самоутверждение каждой личности, развитие ее активной гражданской позиции. Самоуправление в образовании осуществляется успешно, если оно основано на равноправном диалоге педагога и учащихся, когда обучающиеся оказываются в ситуации выбора и сами определяют пути решения поставленной проблемы. Вместе с тем, излишняя индивидуализация, автономия и стремление исключительно к самореализации, способствуют деформации человека, делая его «частичным», эгоцентричным, бездуховным, игнорирующим нравственные нормы. Поэтому важно соблюдение меры, равновесия между управлением и самоуправлением, объектным и субъектным подходом, выбор которых соответствует тем задачам, которые решает образование, соблюдая баланс между адаптацией личности, ее социализацией и персонификацией. Это предполагает смещение доминант от ценностей индивидуализма в сторону свободы и ответственности личности перед обществом и самим собой. Соответственно этому, самоуправление в образовании в большей степени должно быть нацелено на развитие в человеке рефлексии и самосознания (Декарт, Кант, Фихте); модусов мышления и восприятия (Гуссерль); интерсубъективного мира (А. Шюц), а также на преодоление эгоизма и крайнего индивидуализма, воспитание совести и жалости (В.С. Соловьев); развитие способности к диалогу, к принятию и пониманию другого (М. Бахтин). Особое внимание обращается на формирование ценностно-смысловых мотивов личностной деятельности, лежащих в основе становления творческого потенциала обучаемого, его возможности свободно творить самого себя и мир.

Вслед за учеными-естествоиспытателями (И.Р. Пригожин, Г. Хакен и др.) философы и ученые-педагоги стали рассматривать образование сквозь призму новой синергетической парадигмы, раскрывающей характер взаимоотношений участников образовательного процесса как «интерсубъективного, происходящего в хаосогенных системах, находящихся на стадии коэволюционного, целесообразно организационного структурирования – самоорганизации» [2, с. 128]. Время показывает, что необходима инновационно-синергетическая государственно-общественная система управления, призванная решить проблемы, связанные с демократическим, научно-технологическим и культурно-гуманистическим развитием нашей страны. Синергетический (его можно назвать также субъектный) подход к управлению образованием ориентирован на сотрудничество и сотворчество, на самосовершенствование и саморазвитие личности, в ее постоянной межличностной и межкультурной коммуникации и взаимодействии с окружающей средой. Он позволяет преодолеть недостатки прежней замкнутой управленческой модели, однако сам не лишен недостатков в условиях, когда обучающиеся в силу определенных обстоятельств (на ранних этапах обучения) не готовы к самоорганизации. Поэтому важно найти «золотую середину»: совместить управление развитием личности и свободное воспитание, избежать опасности подавления личности, с одной стороны, и вседозволенности – с другой. Стремление науки найти оптимальные подходы к образованию заставляет искать пути сближения обеих парадигм, возможности их дальнейшего развития, взаимопроникновения и синтеза. При этом объектный и субъектный подходы к управлению образование не исключают, а дополняют друг друга, ориентируя педагогов на разные методы воспитания в зависимости от конкретных условий и решаемых задач.

1. Брызгалина, Е.В. Философские проблемы управления образованием: история и современность [Текст] / Е.В. Брызгалина // Философское образование. 2011. № 1 (2). С. 118–139.

2. Весна, М.А. Самоорганизация студенческих сообществ с различной целевой направленностью: монография [Текст] / М.А. Весна. Кураган: Изд-во КГУ, 2004. 272 с.
3. Горелова, Г.Г. Место образования в системе ценностей студенческой молодежи [Текст] / Г.Г. Горелова, С.Г. Зырянов // Социум и власть. 2015. № 4. С. 7–14.
4. Диев, В.С. Философия управления: область исследований и учебная дисциплина [Текст] / В.С. Диев // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2012. № 2 (18). С. 59–66.
5.Запесоцкий, А.С. Философия образования и проблемы современных реформ [Текст] / А.С. Запесоцкий // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 24–34.
6. Зборовский, Г.Е. Социология управления: учебное пособие [Текст] / Г. Е. Зборовский, Н.Б. Костина. М.: Гардарики, 2008. 270 с.
7. Латов, Ю.В. Неформальные «правила игры» в образовательной системе: симуляция образования, симулякры и брокеры знаний [Текст] / Ю.В. Латов, Г.А. Ключарев // Общественные науки и современность. 2015. № 2. С. 31–41.
8. Липская, Л.А. Систематизация концепций образования на философско-антропологической основе: монография [Текст] / Л.А. Липская. М.: Компания Спутник +, 2005. 213 с.
9. Мирзоян, Р.А. Управление как предмет философского анализа [Текст] / Р.А. Мирзоян // Вопросы философии. 2010. № 4. С. 35–47.
10. Новиков, Д.А. Философия управления [Текст] / Д.А. Новиков, Е. Ю. Русяева // Вопросы философии. 2013. № 5. С. 19–26.
11. Самсин, А.И. Философия управления: учебное пособие [Текст] / А.И. Самсин, В.В. Козлов. М.: Палеотип, 2013. 200 с.

References

1. Bryzgalina E.V. (2011) *Filosofskoe obrazovanie*, no. 1 (2), pp. 118–139 [in Rus].
2. Vesna M.A. (2004) Samoorganizacija studencheskih soobshhestv s razlichnoj celevoj napravlennost'ju. Kuragan, Izd-vo KGU, 272 p. [in Rus].
3. Gorelova G.G., Zyrjanov S.G. (2015) *Socium i vlast'*, no. 4, pp. 7–14 [in Rus].
4. Diev V.S. (2012) *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Politologija*, no. 2 (18), pp. 59–66 [in Rus].
5. Zapesockij A.S. (2013) *Voprosy filosofii*, no. 1, pp. 24–34 [in Rus].
6. Zborovskij G.E., Kostina N.B. (2008) Sociologija upravlenija. Moscow, Gardariki, 270 p. [in Rus].
7. Latov Ju.V., Kljucharev G.A. (2015) *Obshhestvennye nauki i sovremennost'*, no. 2, pp. 31–41 [in Rus].
8. Lipskaja L.A. (2005) Sistematizacija koncepcij obrazovanija na filosofsko-antropologicheskoj osnove. Moscow, Kompanija Sputnik +, 213 p. [in Rus].
9. Mirzojan R.A. (2010) *Voprosy filosofii*, no. 4, pp. 35–47 [in Rus].
10. Novikov D.A., Rusjaeva E.Ju. (2013) *Voprosy filosofii*, no. 5, pp. 19–26 [in Rus].
11. Samsin A.I., Kozlov V.V. (2013) Filosofija upravlenija. Moscow, Paleotip, 200 p. [in Rus].

UDC 37:1

PHILOSOPHY OF EDUCATION: THE PROBLEM OF MANAGEMENT AND SELF–MANAGEMENT

Lipskaya Larisa Alekseevna,
Ural State University of Physical Culure,
Head of the Department Chair of Social Sciences and Humanities,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: lipskayala@mail.ru

Annotation
The article analyzes the main approaches to education management formed in the philosophic and pedagogical thought, reveals peculiarities of objective and subjective paradigms from the viewpoint of a student's place and role in organizing a process of education management; the author reveals a problem of transition from education management to self-management including synergetic approach.

Key concepts:
philosophy of management,
management and self-management in education,
objective and subjective educational paradigms.