

Для цитирования: Кожевникова М. Н. Управление для «образования человека» и его применение в педагогическом образовании в гуманистической парадигме // Социум и власть. 2021. № 3 (89). С. 7—16. DOI 10.22394/1996-0522-2021-3-07-16.

DOI 10.22394/1996-0522-2021-3-07-16

УДК 141.319.8; 02.41.41; 37.014 37.09

УПРАВЛЕНИЕ ДЛЯ «ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА» И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Кожевникова Маргарита Николаевна,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена,
заведующая
Научно-исследовательской лабораторией
проблем социальной поддержки личности,
Институт педагогики,
Кандидат философских наук.
Российская Федерация, 191186,
г. Санкт-Петербург,
набережная реки Мойки, д. 48.
E-mail: mkozhevnikova1@gmail.com

Аннотация

Цель. Статья представляет исследование, цель которого — прояснить современные проблемы образования в аспекте управления образованием и определить пути их решения в рамках гуманистической парадигмы, то есть «управления для образования человека», представив эти решения в воплощении необходимой модели педагогического образования.

Методология. В исследовании реализованы подходы антропологии образования, материал для которых предоставили и наблюдение в действии, и текстовые свидетельства и материалы научных исследований, а также общепедагогические методы.

Научная новизна исследования. Новизной отличается антропологический взгляд на проблематику образования, включающую сферу управления. Дополнительные степени научной новизны определил исследуемый ракурс современной ситуации, то есть неолибералистский и менеджеристский контекст.

Результаты. Выявлены разные понимания управления образованием и рассмотрены соответствующие им модели управления, различие которых объясняется противостоянием гуманистической и менеджеристской парадигм. В ряду проблем управления образованием, сверх привычных, проявляющихся для коллективов образовательных организаций, сделалось очевидным появление новых проблем, обусловленных введением «нового менеджмента», оказывающего заметное влияние на сами цели и ценности, искажающее «образование человека». Как требуемый от управления ответ на нужды образования в русле гуманистической парадигмы предложены «синергетическая модель управления» и «демократическое управление образованием».

Выводы. На основании анализа проблем и требуемых для образования моделей управления образованием сделаны выводы для педагогического образования: названы идеи, составляющие его ориентиры, и очерчены возможные подходы к содержанию и методам обучения управленцев образования и педагогов в русле модели «Творческий, автономный, рефлексивный учитель» (ТАРУ), соответствующей гуманистической парадигме.

Ключевые понятия:

антропология образования,
управление образованием,
педагогическое образование,
менеджеристская парадигма,
демократическое управление,
синергетическая модель,
гуманистическая парадигма.

**Введение:
образование человека;
управление, образование,
подготовка учителей**

В свете проблем мира XXI века, разрешение которых зависит от образования, особенное значение приобретает рассмотрение образования как «образования человека»¹. «Образование человека» подразумевает антропологически-ориентированную концепцию образования, исходящую из понимания феномена человека, что делается, в особенности, актуально сегодня. Живя в мире машин, механизмов, технологий и, наконец, искусственного интеллекта, мы уже с их «точки зрения» начинаем смотреть на самих себя, равняясь на то, чтобы «работать, как машина», без погрешностей, которые вносит человеческий фактор, и подстраиваясь под принципы организации информации и т. д., принятые для искусственного интеллекта. Можно заметить, что образование вообще и тем более тогда, когда оно опирается на информационные и другие технологии, все больше понимают и строят в подобном ключе. Концепция «образование человека» выводит собственно человеческие проблемы и смыслы образования на первый план.

В свете обозначенной концепции, при желании понять процессы и проблемы, происходящие в современном образовании, управление должно быть взято за предмет исследования. При этом для того, чтобы образование преобразовывало существующее положение дел и преобразовывалось само (в антропологии образования обозначается как «заинтересованная позиция» исследования²), подготовка учителей должна становиться предметом первоочередного внимания и заботы. Если исследовать феномен образования системно, делается ясно, что модель управления не может не соот-

носиться с педагогической моделью, формирующей человека тем или иным образом а последняя не может не соотноситься с моделью педагогического образования. Так обосновывается «узел», составляющий проблему исследования.

Разноплановая проблематика образовательной культуры, социальных процессов в образовании, образовательной политики, педагогического образования и т. д. исследована в рамках антропологии образования (S. Anderson, E. Gullov, K. Valentin, E. Aydarova, B. Brayboy, N. Chaudhary, P. Clarke, Ch. Convertino, E. Dianteill, E. Dianteill, D. Foley, M. Foster, E. T. Hamann, L. Rosen, G. Ladson-Billings, B. Levinson, M. Sutton, P. Lipman, K. Nygreen, C. Shore, S. Wright и др.). Проблемы управления образованием исследованы российскими учеными (Ю. П. Адлер; М. Беляева; Е. Р. Борисова; Т. Ч. Будаева; И. С. Груенко; Е. Гафорова; В. Балабан, И. Кравченко; В. А. Качалов, Б. А. Прудковский, О. В. Саганова, И. И. Скоробогатых и др.) и зарубежными учеными (Х. Ансофф, Ф. Граец, Д. Грант, В. Деминг, Б. Дерек, Ф. Джонсон, П. Долтон, М. Зайри, Г. Канджи, Р. Каплан, П. Кардона, Д. Коллиер, Д. Коттер, Л. Лесли, И. Мерген, П. Норзаус, Д. Нортон, П. Ровден, Э. Бэкман, Б. Траффорд, П. Сенджи др.), с опорой на фундаментальные работы теории управления (К. Исикава, Г. Тагути, Ю. П. Адлера, П. Сенге, В. Г. Верса, Э. Деминга, Д. Джурана, В. В. Окрепилова, Ю. Г. Татур, А. Фейгенбаума и других). Однако многоаспектная постановка обозначенной проблемы и рассмотрение ее в свете сегодняшнего дня требует особого исследования.

В работе использована методология антропологии образования и философские методы (анализ, генезис, деконструирование, конструирование понятий; оперирование наиболее широкими категориями; различение процессов субъективирования и объективирования; соотнесение частных политических, научных и других теорий и концепций с метаконцептуальными позициями и т. д.) Материалами исследования, помимо включенного наблюдения автора в РГПУ им. Герцена и в работе школьных педагогов и коллективов (в рамках сотрудничества с ними) и проведения семинаров, конференций, курсов для учителей, стали опубликованные свидетельства профессионалов и также российские и зарубежные исследования [4].

При антропологическом подходе к образованию делается возможным выяснить, как связывается культура и социальная жизнь,

¹ Подразумевается развиваемая автором концепция, отвечающая на дегуманизирующие цивилизационные тенденции [4].

² Эта позиция завоевывает место в последние десятилетия, в особенности, для изменения репрессивных социальных условий, — в этом случае в исследование входят подходы политических исследований и критической этнографии. В антропологии образования начала XXI века, например, так одним из ключевых стал вопрос о том, при каких обстоятельствах формальное образование может стать движущей силой перемен и вести к более справедливому, эгалитарному, инклюзивному обществу. В связи с этим подходом с 1990-х годов антропологические исследования стали охватывать образовательную политику [15].

социальные структуры. Культура определенным образом их формирует. При этом сама культура (которая является не столько материальной, сколько «культурой поведения», «культурой отношений», «культурой мышления» — поведенческими и ментальными продуктами и процессами человека, состоящими из смыслов, идей, концепций, мировоззрений) обретает преемственность и развитие через образование. Но само образование вовлечено в социальные процессы, зависит от них.

Со своей стороны, педагогическая наука и транслирующее ее педагогическое образование ответственны за то, чтобы формировать 1) управленческую модель в образовании — особенно в профессиональном сознании педагогов и администраторов образовательных организаций и структур; 2) педагогическую модель, включающую в себя управленческие элементы как часть педагогической работы и согласованную с условиями управления.

Все это означает взгляд на управление в аспекте педагогических смыслов и с точки зрения его влияния на образование человека и поднимает вопросы: «Как конкретная модель управления в конкретной образовательной культуре соотносится с проводимой педагогической моделью? Что в этой культуре понимается под «управлением», в зависимости от социально-философских и социально-политических оснований? Как эти различия понимания сказываются на различиях в моделях управления? И, наконец, каким образом должна быть воплощена необходимая для совершенствования образования управленческая модель, и, прежде всего, в педагогическом образовании?».

В свете этого взгляда и содержания вопросов проанализируем ситуацию в образовательной культуре и в управлении образованием (культурой управления), в связи с образовательной политикой последних десятилетий, строящейся в рамках закона «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ и нормативных документов национального проекта «Образование»; Указ Президента РФ № 474. Проясним требования к управлению образованием и сформулируем основные идеи для подготовки управленцев образования, придерживаясь позиций гуманистической парадигмы.

Анализ современной образовательной культуры и культуры управления образованием

И в России, и в других странах сложившаяся в связи с образовательной политической и обуславливающими ее факторами [5] образовательная культура содержит в себе противоречия и потому основания для разных подходов к управлению и организации образования. Прежде было актуально известное базовое различие авторитарного и демократического типов управления, — и последний утверждён в законе «Об образовании в РФ» №273-ФЗ в статье 3; в настоящее же время для различения оказывается актуально¹ принимать во внимание противопоставление двух парадигм: гуманистической («образования человека») и менеджеристской [4].

С точки зрения самих педагогов, на уровне образовательной организации проявления проблем в культуре управления обычно представляли такую картину: работники школы теряют идентификацию с коллективом школы и своей работой; администрация и педагоги вносят низкий эмоциональный вклад в происходящее в школе; в качестве компенсации проблем возникает феномен поверхностной социализации — «круговая порука» и «круговая оборона»; у управленцев и педагогов развивается черно-белое восприятие, ригидность, нетерпимость, агрессивность; стилем управления и организации в коллективе школы становится жесткий и детальный контроль, с использованием любой информации как средства манипуляции; единственным идеалом солидарности видится возможное (но фиктивное) единство коллектива, персонифицированное в лидере-директоре².

В последние два с лишним десятилетия привычное администрирование образования в мире и России претерпело преобразование, декларированное как замещение бюрократической модели управления «новым менеджментом», проявления которого сегодня очевидны и для педагогов-практиков, и для педагогов-управленцев (многие из которых оказались на разных уровнях замещения и новым классом менеджеров). Российские проблемы управления образованием — частный случай общего положения дел, характеризуемого феноменами *менеджеризма* [16] и *неолиберализма* [12], на основа-

¹ Что не отменяет правомерности классификации моделей управления по другому основанию.

² Материалы статьи [7] подготовлены по кн.: [6].

нии которых утвердился и феномен «нового государственного менеджмента» — НГМ, ставший переходом от прошлого «администрирования» государственного сектора, к новой парадигме менеджмента «предоставления государственных услуг» [14].

Рассмотрим, какого рода влияние несут в образование новые принципы управления, с точки зрения социальных, личностных аспектов образования и также самой трактовки человека. Первый принцип — экономический подход, проявляющийся на уровне целей, результатов и инструментов управления — мотивирования, что ослабляет солидарность педагогических и преподавательских коллективов, даже уровня «круговой поруки», а также содержательную связь людей друг другом в процессах деятельности. Этот принцип понятным образом производит своим следствием коммерциализацию образования и влияет на восприятие и обучающимися и обучающимися людьми самих себя не столько как реализующихся и развивающихся личностей, сколько как экономически функционирующие феномены, с точки зрения «капитала знаний» и т. п. В сами цели образования вводится получение прибыли: через прямую монетизацию и *экономику знаний* — перевод знания в капитал. Результаты образования причисляются к сфере потребления, — и так происходит *коммодификация* образования, дополнительно трансформирующая цели образования.

Яркий пример демонстрируют антропологи образования: область неспособности [инвалидности] может представить критическую линзу, проявляющую, как способности связаны, говоря языком образовательной реформы, с неолиберальными идеями конкуренции и победителей: «гонка к вершине» в конечном счете обеспечивает логику (и финансирование) системы раздельного обучения «победителей» и «проигравших» [20].

Второе: в образовании сказывается приходящая менеджеристской парадигме *вера в дискретность управления* (разделенность управления и содержательной проблематики, управленцев и работников образования), в итоге утверждаются стратегии и цели образования как существующие без связи с самим содержанием образования. Таким путем через образование в понимание людьми самих себя внедряется бессодержательная операциональная трактовка, опустошающая сферу смыслов.

Третье: сами ценности образования начинают ощущать влияние идей менедже-

ризма о ценностно-нейтральном характере управления. Так укрепляется объективизм в понимании знания в образовании как *свободного от ценностей* и в дегуманизированной трактовке работников образования как «функций» (деятелей, свободных от личностно-профессиональных ценностей, от уникальности и субъективности), что ведет к ориентации на усреднение, унификацию, обездушенный подход к человеку [4]. В антропологических исследованиях образования отмечается, что с 1990-х годов в США и других странах из-за неолиберальных представлений об образовании как о товаре наблюдается тенденция к депрофессионализации преподавания — ориентации его на следование заранее predetermined сценариям, по которым достигаются более высокие показатели студентов в стандартизированных тестах [17].

Теперь на всех уровнях (например, на школьном уровне это требования и стимуляции со стороны муниципального уровня управления) мы наблюдаем внедряемые через управление ведущие директивы образовательной политики: «эффективности», «качества», «результативности» (результаты понимаются как формализованные, даже те, которые относятся к сферам доминирующей неопределенности, как педагогическое творчество, — здесь оно формализуется в виде «педагогических инноваций»). Но абсолютизируемый принцип «эффективности» ведет к редукции, в тенденции — сокращению самих образовательных процессов как избыточных, — ведь эффективность возрастет настолько, насколько удастся сократить процесс. Однако тогда как для машин время действия и процесс — это фактор, уменьшающий их эффективность, для человека процесс, с требующимся для него временем, — это процесс человеческой жизни. В реализации «качества» и «результативности» обнаруживаются новые формы отчуждения: так, помимо прежних форм, происходит дополнительное отчуждение, проходящее по границе разрыва, внедряемой действующей моделью управления в плоть процессов антиципируемым результатом (и отчуждаемым) результатом-показателем, учитываемым в рейтингах, аттестациях и т. д. При этом собственно педагогическая проблематика теряет значение: все событие может свестись к создаваемому напряжением полю между формой события и результатом-как-показателем (отчужденной формой результата) [5, с. 121—125].

Какое управление образованию требуется?

Теперь, отталкиваясь от актуальной проблематики, сложившейся в условиях последних десятилетий в управлении образованием, перейдем к общим идеям, которые видятся как требуемый от управления ответ на нужды образования в русле гуманистической парадигмы. Эти конкретные идеи представлены в рамках «синергетической модели управления» и «демократического управления образованием».

Основная идея, которая связывается с понятием «синергия», это самоорганизация, предполагающая спонтанное изменение организации, в основном, за счет введения определенных механизмов в среду [8]. К основным принципам *синергического управления* («рациональной самоорганизации» [9]) относятся, в частности, такие: *акцент делается на внутренние свойства как на источник саморазвития*; стратегия строится как сообразуемая с *естественным ритмом*, с постоянно меняющимися условиями; целенаправленное воздействие на объект управления не превышает уровень флуктуационных воздействий внешней среды; работник представляется как персонифицированное выражение организации, включая ее управленческое начало, а организация — как ассоциированный работник

Условиями становления такого управления должны быть: а) развитие корпоративной культуры до особого уровня организационной культуры, основанной на общечеловеческих ценностях, воплощающей отношения и культуру гражданского общества (то есть «корпоративная культура», в которой интересы корпорации важнее интересов и автономии отдельного человека и которая исходит из конкуренции и борьбы в обществе, и «гражданская культура», исходящая из гражданских свобод и сотрудничества в обществе, в целом, олицетворяют две разные стадии развития организации); б) переход от «работы по найму» к партнерским отношениям; в) повышение открытости социально-экономических систем; г) переход от целевых к ценностно-ориентированным критериям в управлении.

Организационная культура развивается в случае *мультинодального*¹ устройства организации: отсутствия персонифицированной власти (как вариант решения — наличие двух сотрудничающих лидеров, без четких иерархических позиций); организационной избыточности, гибкости и свободы [10].

¹ Англ.: имеющего много узлов.

Также синергетическое взаимодействие при управлении, как отмечают, должно включать создание информационной и организационной инфраструктур и введение мотивационного и рефлексивного управления. *Изменения в инфраструктуре означает* «само-менеджмент в сочетании с коллегиальными формами управления; в «точках бифуркации» происходит переход в диалоговое поле взаимодействия с управленческими структурами. Под «информационной инфраструктурой» надо, в частности, понимать совокупность самоорганизующихся, смыслопорождающих информационных процессов.

Заметим, что стратегия «мотивационного управления» заложена в основу образовательной политики и используется сегодня, однако она сведена к внешним стимулам финансовой и карьерной стимуляции и опирается на формальные показатели. Необходимо обогатить эту стратегию пониманием и поддержкой мотивации педагога, идущей из деятельности, и вниманием к содержанию последней.

Под «рефлексивным управлением» В. А. Лефевр подразумевал такое, «которое осуществляется не в результате прямого навязывания противнику своей воли, а путем передачи ему оснований, из которых тот как бы дедуктивно выведет предопределенное другим противником решение», однако, по мнению А. П. Стуканова [11, с. 16], требуется перевести это определение из сферы конфронтации скорее в позитивную ситуацию сотрудничества. В синергетической модели требуется консолидация элементов системы. При этом возможно использовать принципы *тезауруса* (согласования в диалоге «словарей» — понятийных ориентаций участников, ради смены приоритетов при становлении новой культуры управления); *фасцинации* (обаяния, очарования) и *майевтики* (мышление-порождающих вопросов, диалога). Согласно синергетической модели, значимы и управленческое саморазвитие на глубоком (экзистенциальном) уровне; и экзистенциальное управление (исходящее из уникальной реальности, в которой действует субъект управления); и самоорганизация, самоконтроль, самомотивация при соуправлении и субъект-субъектных отношениях.

В итоге, при принятии решений (включая кадровые вопросы) и планировании в школах признается важность децентрализации, доверия и коллегиальности, при которой все люди в организации смотрят на «ситуацию в целом» до того, как будут предприняты действия в рамках отдельных

ее частей, и разные люди рассматривают разные вопросы, проводя анализ на многих уровнях. Цель синергетического планирования, в частности, в содействии перераспределению ресурсов в направлении большей справедливости. Планирование учитывает сложность встраивания хрупких ценностей в модели принятия решений, и не только измерение роста учащихся, но и интерпретацию данных [19].

Идеал демократического управления заметно соответствует синергетической модели и воплощает требуемую, согласно той, «гражданскую культуру». Демократическое управление строится на идее гражданского участия, которая «предполагает включение или вовлечение управляемых в управление <...>. По сути дела речь здесь идет о децентрализации и распределении политической власти. Идея гражданского участия — одна из основополагающих в концепции демократии» [1].

Для российского образования сегодня признается необходимость демократических принципов управления (в ст. 3 Федерального закона № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», как и в одноименном законе 1992 года): например, помимо широко принятого принципа ученического и студенческого самоуправления, это также принцип государственно-общественного управления образованием, содействующий взаимодействию школы и родительской общественности, представителей местных органов самоуправления и общественных организаций и решению проблемных (социальных) задач.

Этот принцип подразумевает функционирование выборных органов, участвующих в управлении образовательной организации, — общественных советов, состоящих из участников образовательного процесса: педагогических работников, обучающихся, их родителей. Он находит свое постепенное воплощение в появлении в школах и других организациях образования новых управляющих органов: советов образовательных организаций; родительских комитетов; попечительских советов; управляющих советов; благотворительных фондов; а на региональном уровне¹ — коллегиальных органов

¹ Впрочем, по Т. Ч. Будаевой, лишь 21,4 % респондентов считают, что наиболее эффективны координационные и совещательные органы, создаваемые региональными органами государственной власти и органами местного самоуправления в сфере образования, и то выясняется, что эту позицию отмечали почти половина, или 47,1 % респондентов из числа заместителей руководителей РОО, вовлеченных в ГОУО этого уровня [2].

управления образованием; региональных общественных организаций. Такие общественные советы должны действовать, по мнению исследователей, и в области оценки качества образования, которую следует производить, с точки зрения внешней среды («потребителей образовательных услуг») и внутренних оценок качества в самой системе образования [2].

Рассмотрим демократическую модель управления на основе трактовки «демократического правления в школах», предложенной программой «Education for democratic citizenship and human rights» — «Образование для демократического гражданства и прав человека» Совета Европы². Для этой модели введен термин «правление» (*governance*) как более соответствующий ситуации образования, нежели администрирование (*management*): он подчеркивает открытость школ и систем образования, а термин «администрирование» используется в связи с техническими и инструментальными измерениями правления. «Школа» — это и администрация, и педагогический коллектив, и все работники школы, и учащиеся с их родителями. Авторы утверждают, что с демократической моделью связаны предвзятые представления: например, о слабой дисциплине, но опыт и исследования свидетельствуют, что, хотя правила необходимы, все же демократическое правление, которое делается возможным только на основе доверия, а не угроз, более устойчиво³. Когда людям оказывается доверие, они становятся более ответственными, и так система правления действует эффективно, даже когда за участниками не ведется контроль. (Существующие же образовательные системы отличались и по-прежнему отличаются недоверием: к школам, учителям, учащимся). В противоположность другим предвзятым представлениям, при демократическом правлении не падает, но повышается успешность учителей и успеваемость учеников. Причина в том, что у учителей больше свободы в выборе и методов работы, и в определенной степени того, чему учить; и

² «Школа» используется как условное название образовательной организации, но не исключаются любые формы и структуры образования. Дальше изложено по публикации: [3].

³ Заметим, что устойчивость демократического управления считается обусловленной высокой мотивацией и развитостью коллектива. Но можно увидеть, что в предложенной модели ориентирована на активное формирование высокой мотивации коллектива и на его развитие, и «доверие» оказывается важным камнем в фундаменте этого развития.

учащимся предоставляется большая *свобода выбора* в отношении того, что и как изучать. Кроме того, им предоставлен выбор того, каким образом быть оцененными.

Также важное достоинство демократической модели — *снижение уровня конфликтов* в педагогическом и ученических коллективах.

Модель опирается на *принципы*, позволяющие оценить прогресс в демократическом правлении: 1) права и ответственность; 2) активное участие; 3) значимость разнообразия. И в ней выделяются четыре ключевые области деятельности, имеющие наибольшее значение для проявления характера правления: I. Область правления, руководства и публичной отчетности. II. Обучение, основанное на ценностях. III. Сотрудничество, коммуникация и участие; конкурентоспособность и школьное самоопределение. IV. Дисциплина.

При понимании, что «демократия — это не цель, это путь; это недостижение, а процесс» (Мэри Паркер Фоллетт), по мере продвижения к полной реализации демократической модели в правлении изменяются позиции и действия, поэтому руководителям требуется на всех этапах уделять особое внимание позициям и ценностям на уровнях: а) личной позиции — собственной и сотрудников; б) местного школьного совета; в) заседаний сотрудников; г) учащихся.

Обсужденные принципы синергетической модели и демократического управления, с их акцентом на согласовании действий участников, на значении ценностей и т. п., подтверждают те лучшие идеи управления образованием, которые были выявлены на рассмотренных ранее примерах конкретного управления.

Идеи для педагогического образования

В рамках педагогического образования необходимо изучать проблемы управления образованием и искать возможные ответы на эти проблемы; в частности, среди альтернативных моделей управления в образовании. При этом требуется развивать осмысление того, что разные управленческие модели очевидно связаны с различными социально-политическими теориями (как менеджеризм, в целом, и «новый государственный менеджмент», в особенности, базирующийся на теории неолиберализма, а «демократическое правление» — на классической теории либеральной демократии), но они также обусловлены и разными версиями

понимания того, *что такое управление*. В обобщении, это понимание управления как *контроля* или *заботы*.

Оно подразумевает следующие основные идеи, которые должны составлять ориентиры педагогического образования относительно управления. В случае «управления как заботы» (о системе образования, о вверенном участке этой системы, о конкретных участниках, о людях, для кого образование предназначено) присутствует иное понимание «власти»: как реализации возможностей, включающей возможности *всех участников*, что усиливает возможности системы, в целом [18]. В связи с этим «компетенцию» хорошего руководителя, в первую очередь, должна составлять *заботливая мотивация руководителя*.

Пониманию управления как заботы соответствуют модели управления, учитывающие «*принцип круговой причинности*» (Г. Хакен), в которых особое внимание уделяется процессам, идущим «снизу». Это означает насущную необходимость обеспечения надежной, реальной *обратной связи* со стороны деятелей образования; создания *пространства* для использования их возможностей и их инициативы, — то есть отношение *доверия*. Этому соответствует *принцип автономии педагогов*. Также должен действовать *принцип отчетности самих управленцев* перед управляемыми.

Управленцам в этом случае (согласно и синергетической, и демократической моделям) требуется развивать критическое мышление; созерцание и рефлексию для проверки, коррекции и культивирования собственной мотивации, позиций, пониманий, отношений; искусство самоуправления; умения обеспечивать достоверную обратную связь (что значит, контакт и доверие); способности разделять и распределять ответственность; сотрудничать; предоставлять свободу для инициативы и творчества; понимать профессиональные устремления и заботы деятелей образования.

Обучение всему этому должно присутствовать в образовании (будущих) управленцев образования и (будущих) педагогов. Так оказывается, чтобы вырастить «правильных» управленцев образования, необходимо культивировать: а) управленческие позиции и подходы в решениях — «мировоззрение управленца», «мышление управленца»; б) тип отношений — «чувствование управленца» и «коммуникативность управленца»; в) рутинные алгоритмы работы и развитие гибкости, творчества в оперативных управленческих действиях.

В содержании образования должна быть отражена существующая во всех этих областях социально-политическая, социально-психологическая, организационная проблематика отношений и координации управленцев с разными уровнями:

- министерства образования (инстанции, которой они подотчетны);
- системы инспектирования (которой они охвачены);
- школ (управляемых, подотчетных);
- широкого сообщества (педагогов, родителей, — в целом гражданского общества).

Подготовка может осуществляться в рамках модели «Творческий, автономный, рефлексивный учитель» (ТАРУ). Управленцев образования тоже нужно готовить: (а) в логике *творческих* профессий — развивая их профессионально-личностные основания для управленческого творчества и отрабатывая в тренингах алгоритмы работы и оперативные управленческие действия; (б) в духе *автономного* (самоопределяющегося) критического мышления и культуры сообщества; в) на основаниях рефлексии и культивированного чувствования.

Решение этих задач должны обеспечивать курсы общегуманитарного цикла, «введения в феноменологию» образования и управленческого творчества, которые способны формировать требуемые мотивации, ценности, установки, позиции и мышление для работы управленцев, соответствующие образованию человека: профессиональную ментальность, и, в особенности, курсы, охватывающие социальные, социально-философские, социально-психологические и политические теории, которые следует представлять в современном контексте и на актуальном материале, вовлекая обучающихся в открытые живые дискуссии на практикумах и семинарах. Также программа подготовки должна включать тренинги и практикумы: по составлению и решению управленческих задач; по развитию критического педагогического и управленческого мышления; по коммуникации (с герменевтическими, конфликтологическими и т. п. составляющими); «работе с собой» (созерцательные практики по развитию мотивации, работе с эмоциями). В ряду специальных предметов (менеджмент, право, экономика, социология и т. д.). Особого внимания требует введение в теорию систем; синергетику; введение в теорию и практику демократии.

Программы требуется дополнять знакомством с наиболее передовыми методиками и подходами к организации административ-

ной рабочей культуры (например, принципами организации рабочего места; антистрессовыми методиками; «человеческим» и адресным стилем управления — как антитедой стилю «офисной машины»; организацией «социальных встреч» сотрудников; шведской традицией *fika* — прогулками с коллегами в рамках административной рутины и т. д. [13]).

Заключение

Имея моделирующую функцию, педагогическое образование имеет особую ответственность и должно играть соответствующую роль в противостоянии проблематичным тенденциям современного управления образованием, несущим искажающие саму природу образования влияния, и в отстаивании позиций и ценностей гуманистической парадигмы, имеющей высокое значение для российской педагогической традиции. В этом смысле ученым — деятелям педагогического образования — требуется продвигать исследования управления образованием, посвященные моделям управления для «образования человека», и разрабатывать соответствующие учебные программы подготовки и управленцев образования, и педагогов, то есть уделять такое внимание проблемам управления, которого они, во всей их значимости и сложности, заслуживают.

1. Гражданское общество: участие и ответственность : неконцептуальный сборник / отв. ред. Р. Г. Апресян. М. : Аслан, 1997. URL: <https://iphras.ru/uplfile/ethics/biblio/GU/4.html> (дата обращения: 29.06.2021).

2. Будаева Т. Ч. Концепция развития государственно-общественного управления в региональной образовательной системе // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. № 4. С. 8—22.

3. Бэкман Э., Траффорд Б. Демократическое правление в школах. Европейский год гражданской ответственности через образование. Обучаться и жить в условиях демократии. Страсбург, 10 октября 2006 года URL: <https://docplayer.ru/57424-Evropayskiy-god-grazhdanstvennosti-cherez-obrazovanie.html> (дата обращения: 29.06.2021).

4. Кожевникова М. Н. Творческий автономный рефлексивный учитель: образование учителя для современного мира : науч. моногр. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 296 с.

5. Кожевникова М. Н. 100 лет спустя: современное образование «перед лицом Дьюи» // Педагогика. 2017. № 9. С. 115—125.

6. Кордон С. И. Организационная патология. Пермь, 1997. 56 с.

7. Меновщиков В. Ю. «Персональная» шизофрения: как «мухи» превращаются в «слонов» // Директор школы. 2000. № 9. С. 35—39.

8. Пригожин И. Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса. М.: Прогресс, 1986. 432 с.

9. Приходько В. И. Теория и методология рациональной самоорганизации в социально-экономических системах : дис. ... д-ра экон. наук. Ульяновск : Ульян. гос. техн. ун-т, 2006. 303 с.

10. Сидикеева Ю. Р. К вопросу об управлении в динамично изменяющихся условиях информационного общества // Информационные ресурсы России. 2012. № 3. С. 35—37.

11. Стуканов А. П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 250 с.

12. Bourdieu P., Wacquant, L. NewLiberalSpeak: notes on the new planetary vulgate // *Radical Philosophy*. 2001. Vol. 105. January / February. P. 2—5.

13. Daisley B. The Joy of Work. 30 Ways to Fix Your Work Culture and Fall in Love with Your Job Again. New York : Random House Business, 2019. 224 p.

14. Diefenbach T. New Public Management in Public Sector Organizations: The Dark Sides of Managerialistic 'Enlightenment' // *Public Administration*. 2009. Vol. 87. № 4. P. 892—909.

15. Henze R. Anthropology of Education // *Oxford Research Encyclopedias*. Oxford University Press, 2021. URL: <https://oxfordre.com/anthropology/view/10.1093/acrefore/9780190854584.001.0001/acrefore-9780190854584-e-10#acrefore-9780190854584-e-10-biblitem-0165> (accessed: 29.06.2021).

16. Klikauer T. What is Managerialism? // *Critical Sociology*. 2015. Vol. 41, № 7—8. P. 1103—1119.

17. Panait O. M., Teodoro A. Towards an Analysis of the Resistances against the Educational Standards Issued from Globalization // *Education et Sociétés*. 2017. Vol. 39, Iss. 1. P. 5—18.

18. Perryman J., Ball S. J., Braun A., Maguire M. Translating policy: governmentality and the reflective teacher // *Journal of Education Policy*. 2017. Vol. 32, Iss. 6. P. 745—756.

19. Richardson M. D. et al. Synergistic Planning: The Essence of School-Based Management // Annual Meeting of the National Conference of Professors of Educational Administration (45th, Fargo, ND, August 11—16, 1991). 12 p. URL: <http://eric.ed.gov/?id=ED341152> (accessed: 29.06.2021).

20. Valente J. M., Collins K. Disabling Educational Inequities: A Disability Studies in Education Perspective // *Review of Disability Studies*. 2016. Vol. 12, Iss. 6. P. 1—19.

References

1. Apresyan R.G. (1997). *Grazhdanskoye obshchestvo: uchastiye i otvetstvennost'*. Moscow, Aslan. Available at: <https://iphras.ru/upfile/ethics/biblio/GU/4.html>, accessed 29.06.2021. [in Rus].

2. Budaeva T.Ch. (2016). *Sovremennoye dopolnitel'noye professional'noye pedagogicheskoye obrazovaniye*, no. 4, pp. 8—22 [in Rus].

3. Backman E., Trafford B. (2007). *Demokraticheskoye pravleniye v shkolakh*. Yevropeys-

kiy god grazhdanstvennosti cherez obrazovaniye. Obuchat'sya i zhit' v usloviyakh demokratii. *Demokraticheskoye pravleniye v shkolakh*. Strasbourg, 10 oktyabrya 2006 goda. Available at: <https://docplayer.ru/57424-Evropeyskiy-god-grazhdanstvennosti-cherez-obrazovanie.html>, accessed 29.06.2021. [in Rus].

4. Kozhevnikova M.N. (2021) *Tvorcheskiy avtonomnyy reflektivnyy uchitel': obrazovaniye uchitelya dlya sovremennogo mira*. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena. 296 p. [in Rus].

5. Kozhevnikova M.N. (2017). 100 let spustya: sovremennoye obrazovaniye «pered litsom D'yui». *Pedagogika*, no. 9, pp. 115—125. [in Rus].

6. Kordon S.I. (1997). *Organizatsionnaya patologiya*. Perm'. 96 p. [in Rus].

7. Menovschikov V.Yu. (2000). *Direktor shkoly*, no. 9, pp. 35—39. [in Rus].

8. Prigozhin I.R., Stengers I. (1986). *Poryadok iz khaosa*. Moscow, Progress. 432 p. [in Rus].

9. Prihod'ko V.I. (2006). *Teoriya i metodologiya ratsional'noy samoorganizatsii v sotsial'no-ekonomicheskikh sistemakh*. Thesis. Ul'yanovsk, Ul'yanovskiy gosudarstvennyy tekhnicheskii universitet, 303 p. [in Rus].

10. Sidikeeva Yu. R. (2012). *Informatsionnyye Resursy Rossii*, no. 3, pp. 35—37. [in Rus].

11. Stukanov A.P. (2003). *Sinergeticheskoye upravleniye nepreryvnym povysheniym kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov*. Thesis. Moscow. 250 p. [in Rus].

12. Bourdieu P., Wacquant L. (2001). *Radical Philosophy*, no. 105, January / February, pp. 2—5. [in Eng].

13. Daisley B. (2019). *The Joy of Work. 30 Ways to Fix Your Work Culture and Fall in Love with Your Job Again*. New York, Random House Business. 224 p. [in Eng].

14. Diefenbach T. (2009). *Public Administration*, no. 87 (4), pp. 892—909. [in Eng].

15. Henze R. (2021) *Anthropology of Education* // *Oxford Research Encyclopedias*. Oxford University Press. Available at: <https://oxfordre.com/anthropology/view/10.1093/acrefore/9780190854584.001.0001/acrefore-9780190854584-e-10#acrefore-9780190854584-e-10-biblitem-0165>, accessed 29.06.2021. [in Eng].

16. Klikauer T. (2015). *Critical Sociology*, no. 41 (7—8), pp. 1103—1119. [in Eng].

17. Panait O.M., Teodoro A. (2017) *Education et Sociétés*, no. 39 (1), pp. 5—18. [in Eng].

18. Perryman J., Ball S.J., Braun A., Maguire M. (2017). *Journal of Education Policy*, no. 32 (6), pp. 745—756. [in Eng].

19. Richardson M.D. et al. (1991). *Synergistic Planning: the Essence of School-Based Management* // Annual Meeting of the National Conference of Professors of Educational Administration (45th, Fargo, ND, August 11—16, 1991). 12 p. Available at: <http://eric.ed.gov/?id=ED341152>, accessed 29.06.2021. [in Eng].

20. Valente J.M., Collins K. (2016) *Disabling Educational Inequities: a Disability Studies in Education Perspective*, *Review of Disability Studies*, no. 12 (6), 1—19. [in Eng].

For citing: Kozhevnikova M. N.
Management for “human education”
and its implementation in teachers’ training
in the humanistic paradigm //
Socium i vlast’. 2021. № 3 (89). P. 07—16.
DOI: 10.22394/1996-0522-2021-3-07-16.

DOI 10.22394/1996-0522-2021-3-07-16

UDC 141.319.8; 02.41.41; 37.014 37.09

MANAGEMENT FOR “HUMAN EDUCATION” AND ITS IMPLEMENTATION IN TEACHERS’ TRAINING IN THE HUMANISTIC PARADIGM

Margarita N. Kozhevnikova,

Herzen University.
Head of the Research Laboratory
of the Problems of Social Supporting the Individual,
Institute of Education,
Cand. Sc. (Philosophy).
The Russian Federation, 191186,
St. Petersburg, Moika river embankment, 48.
E-mail: mkozhevnikova1@gmail.com

Abstract

The purpose of the research is to clarify the current problems of education in terms of education management and to work out the ways of solving them within the framework of the humanistic paradigm, that is, “management for human education”, presenting these solutions as implementing the required model of teachers’ training.

Methodology. The author implements the approaches of education anthropology, the basis for which was provided by monitoring in action, textual records and research letters, as well as general philosophical methods.

Scientific novelty of the research lies in the anthropological view of the education problems, including the sphere of management. The perspective of the modern situation under study, that is, the neoliberal and managerial context add to the degree of scientific novelty.

Results. Different conceptions of education management are revealed and the corresponding management models are considered, the difference of which is explained by opposing the humanistic and managerial paradigms. In a number of problems of education management, beyond the usual ones that appear for the collectives of educational organizations, it became obvious that new problems have emerged due to introducing “new management”, which has a noticeable impact on the goals and values themselves, distorting “human education”. As a response required from management to the needs of education in line with the humanistic paradigm, a “synergetic model of management” and “democratic management of education” are proposed.

Conclusions. On the basis of analyzing the problems and education management models required for education, the author draws conclusions for teachers’ training: highlights the ideas that make up its guidelines, and outlines possible approaches to the content and methods of teaching education managers and teachers in line with the model “Creative, autonomous, reflective teacher” corresponding to the humanistic paradigm.

Key words:

anthropology of education,
education management,
teacher education,
managerial paradigm,
democratic governance,
synergistic model,
humanistic paradigm.