

УСТОЙЧИВОСТЬ К БУДУЩЕМУ

От датацентризма — к человекоцентризму

Александр Кондаков, Игорь Сергеев

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается реализация принципов человеконцентризма в условиях перехода к постиндустриальному этапу развития человеческой цивилизации, становления сетевого общества и цифровой экономики. Также анализируется получившее распространение в отечественной практике «управление по результатам».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Человекоцентризм, управление по результатам, цифровой технооптимизм, социальное качество образования, датацентризм.

DOI 10.22394/2078-838X-2022-1-20-39

Образование как ресурс развития

В условиях перехода к постиндустриальному этапу развития человеческой цивилизации, становления сетевого общества и цифровой экономики образование обретает новую роль в качестве важнейшего ресурса социально-экономического и политического развития, становится одним из ведущих секторов экономики России и мира. Это положение, вполне очевидное уже в конце прошлого столетия, с каждым годом все более конкретизируется, обретая новые подробности как фактор непрерывного развития личности человека, его постоянной адаптации к меняющимся условиям. При этом в фокусе внимания исследователей и практиков оказывается многообразие отношений, характеризующих образование как открытую систему, включенную в разнообразные социально-экономические, социально-политические, социокультурные процессы. Это отношения между сферой образования и государством, обществом, рынком труда, человеческой личностью (Афанасьева, 2016, с.11).

Для российской системы образования последний момент обладает особенной значимостью. Ни для кого не секрет, что на протяжении долгого периода отечественное образование было обращено лицом не столько к человеку, сколько

Александр Михайлович
 КОНДАКОВ

д. пед. н., член-корреспондент РАО, генеральный директор ООО «Мобильное электронное образование» (127018, РФ, Москва, Суцевский Вал, д.16, стр.4).
 E-mail: a.kondakov@mob-edu.ru

Игорь Станиславович
 СЕРГЕЕВ

д. пед. н., ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, заместитель генерального директора ООО «Мобильное электронное образование» по инновационным проектам (125319, РФ, Москва, Черняховского, д. 9, стр. 1).
 E-mail: rigen@rambler.ru

к государству, – не зря советскую педагогику в последние годы ее существования нередко (хотя и не всегда справедливо) называли «бездетной». В 90-е гг. корабль отечественного образования испытал противоположный крен – на сей раз в сторону доминирования личностно ориентированного подхода, иногда понимаемого

слишком упрощенно, как простой отказ от социально ориентированных ценностей, от всего, что ассоциировалось с «воспитанием», «коллективом», «общественно полезным трудом» и другими подобными понятиями советской педагогики. Отсутствие глубоких гуманистических традиций в российской педагогической науке и практике (в отличие, например, от образования в западных странах) пока еще не привело в нашей стране к появлению системного и глубокого осмысления **принципа человекоцентризма** как базовой основы новой теории и методологии образования, которая синтезировала бы отечественные традиции, достижения мировой науки и конструктивный отклик на «глобальные вызовы».

Для понимания человекоцентризма как основы образовательной политики, теории и практики нужно прежде всего определиться с пониманием человека в контексте «предельной антропологии». Мы исходим из того, что человек (человеческая личность) – это субъект созидания, сочетающий творческую самобытность (уникальность) и способность к конструктивной коммуникации с другими людьми, обладающий жизнестойкостью в меняющемся мире на основе комплекса базовых ценностей, освоенных знаний, навыков и компетенций. **Таким образом, человекоцентризм предполагает единство и сбалансированность личностно ориентированного и социально ориентированного подхода, личных и общественных ценностей.** Достижение такого баланса, а в особенности его удержание в современной динамично меняющейся ситуации – чрезвычайно сложная, но вместе с тем и очень достойная задача, которая стоит перед российским образованием. Это невозможно без внесения изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», фиксирующих «образование» не только как общественное, но и как личностно значимое благо.

Сохранение ценностей человекоцентризма в современных условиях затруднительно еще и потому, что кроме традиционного давления со стороны государственных институтов и «экономической целесообразности» появляется

новый фактор риска, связанный со взрывным развитием цифровых технологий. Избыточный цифровой технооптимизм – новая угроза человекоцентричному подходу. Цифровые технологии, будучи изначально средствами, имеют тенденцию становиться целями, занимая все более высокое место в иерархии ценностей. И дело даже не в том, что сегодня мы (и дети, и взрослые) уже не можем обойтись без смартфона, и его временную недоступность («нет сети» или «села батарейка») воспринимаем как трагедию, сопоставимую с утратой чего-то для нас сверхценного. Главная проблема в том, что цифровые технологии с легкостью решают одни задачи (объективно не самые важные для развития

человека и общества), но не могут справиться с другими (действительно важными). В результате «возможности начинают диктовать цели», и люди сосредотачиваются на решении первых задач, постепенно забывая о вторых. Искусственный интеллект научился очень эффективно делать две вещи – вести слежку и продвигать товары (услуги), и эти возможности сразу

оказались в фокусе внимания государства и бизнеса, потеснив многие другие важные аспекты жизни общества. В образовании есть тот же соблазн – использовать искусственный интеллект, обработку больших массивов данных (Big Data) и другие цифровые технологии для решения тех задач, с которыми они справляются легче всего, – например, для контроля посещаемости, поведения, прилежания и успеваемости обучающихся или просто для перевода обучения в более дешевую форму «удаленки».

Но и то и другое на практике не способствует развитию образования, а, напротив, отбрасывает его назад, снижая качество образовательных результатов, в особенности метапредметных и личностных. Перед современным образованием стоят другие, более сложные (и, если так можно выразиться, более человекоцентричные) задачи, для решения которых требуются цифровые технологии. Скажем, разработка и внедрение массовых систем адаптивного обучения, способных настраиваться на персональные образовательные запросы обучающихся,

ИЗБЫТОЧНЫЙ ЦИФРОВОЙ ТЕХНООПТИМИЗМ — НОВАЯ УГРОЗА ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОМУ ПОДХОДУ

учитывающих их индивидуальные особенности и актуальное психофизиологическое состояние, снабженных опцией персонализированной диагностико-консультативной поддержки в учебном процессе.

Итак, бурное развитие цифровых, сетевых технологий и их давление на сферу образования требуют новых подходов в развитии методологии образования. Речь идет о новой дидактике, а также о сетевом этикете, об этике искусственного интеллекта: по-видимому, именно образование призвано формировать новую сетевую, цифровую культуру, ответственное и безопасное поведение у всех поколений российского общества.

26 октября 2021 г. в Москве состоялся акт подписания Меморандума о присоединении к национальному Кодексу этики в сфере искусственного интеллекта¹. Кодекс представляет собой свод этических норм, нравственных правил и предполагает их добровольное принятие и выполнение участниками. В частности, он определяет ряд ключевых принципов этики искусственного интеллекта (далее ИИ), а именно: человекоцентричность; предосторожность; подконтрольность; ответственность; нравственность; сотрудничество; недискриминация; риск-ориентированность (учет всех возможных рисков); безопасность; поднадзорность и ряд других. В кодексе обозначена предполагаемая сфера его применения: «Кодекс распространяется на отношения, связанные с этическими аспектами создания (проектирования, конструирования, пилотирования), внедрения и использования технологий ИИ на всех этапах жизненного цикла, которые на данном этапе не урегулированы законодательством Российской Федерации и/или актами технического регулирования». Возникает естественный вопрос: в какой степени отрасли экономики и социальной жизни, в которых планируется апробация и внедрение ИИ (в том числе образование), готовы к принятию обозначенных выше принципов? Достаточно очевидно, что замкнуть использование этих принципов узкими рамками создания, внедрения и использования технологий ИИ невозможно. Все перечисленные принципы будут успешно функционировать лишь

ОЧЕВИДНО, ЧТО РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВА И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ — ВЗАИМОСВЯЗАННЫЕ И, БОЛЕЕ ТОГО, ВЗАИМОЗАВИСИМЫЕ ПРОЦЕССЫ

в том случае, если они будут органично соответствовать более широким социокультурным условиям — как минимум особенностям отраслевой, корпоративной, организационной культуры. Отсюда следует, что необходимо менять **базисные социокультурные основания образовательной отрасли в целом, ориентируя их на принципы человекоцентризма и сотрудничества**, в противоположность доминирующим ныне ценностям «ЕГЭ-центризма» и закрытости. Необходимы изменения в целеполагании, содержании, формах и методах организации образовательного процесса.

Понимание образования как ресурса развития человека и общества, экономики и государства, а также новых технологий, подобных искусственному интеллекту, ставит в фокус внимания *проблему развития самого образования*. Очевидно, что развитие общества и развитие образования — взаимосвязанные и, более того, взаимозависимые процессы. С одной стороны, развитие образования должно быть сонаправленно развитию общества, в противном случае образование «замыкается в себе», становится самодостаточным, «аутистичным» институтом, что мы уже не раз наблюдали в истории отечественной (и не только) педагогики. С другой стороны, образование должно сохранять и транслировать некоторый набор высших, духовно-нравственных смыслов, идеалов и ценностей. В этом отношении миссия образования состоит в том, чтобы не только обеспечивать преемственность в развитии человеческого общества, но и мягко, гибко направлять и корректировать это развитие, особенно в тех ситуациях, где оно может вести к «утрате человеческого облика» — к ценностно-смысловому выхолащиванию, упрощению культуры, морально-нравственной деградации человека и общества. Решение этих масштабных и крайне непростых задач возможно только в том случае,

если управление развитием образования (и в целом управление социально-экономическим развитием страны и общества) осуществляется **на основе антропологически адекватного, то есть человекоцентричного подхода**.

Анализ документов стратегического планирования Российской Федерации² показывает, что на практике, скорее, доминирует эклектика государственно, экономически и техно-ориентированных подходов, при явном дефиците человекоцентризма. Так, в Конституции Российской Федерации зафиксирован определенный набор ценностей, лежащих в основе актуального портрета гражданина России. В документах стратегического планирования проектируются *новые условия социальной, экономической и технологической реальности*, в которых предстоит жить гражданину России в определенной перспективе. Технологический контекст развития детей, молодежи и взрослого населения в 2025–35 гг., согласно планируемым изменениям, должен существенно отличаться от современного (цифровые сервисы в государственных, социальных и финансовых услугах; электронные сервисы поддержки экономических субъектов, а также профессиональной карьеры работников; расширение сфер применения удаленной занятости на основе использования цифровых технологий; национальные технологические платформы онлайн-образования и онлайн-медицины и т.д.). Однако при этом не предусматривается внесение каких-либо изменений в комплекс ценностей, составляющих основу портрета гражданина России. По существу, сохраняется традиционный, «доцифровой» и «досетевой» характер культурных оснований, опираясь на которые, гражданин России должен, как предполагается, эффективно осваивать новые цифровые, сетевые технологии.

Программы и проекты стратегического планирования различного уровня (национальные, федеральные, региональные), как правило, содержат требования к новым универсальным и профессиональным цифровым компетенциям работников, которые будут востребованы экономикой, переживающей период цифровой трансформации. Однако при этом не ставятся и тем более не реализуются задачи разработки педагогических подходов формирования и **развития новых качеств личности, востребованных**

сетевым обществом, основанных на традиционной системе ценностей российского гражданского общества, но учитывающие новые условия жизни. Игнорируется и тот факт, что для решения личностно развивающих задач в новых условиях необходимы и новые специалисты в сфере воспитания. Они должны обладать компетенциями педагогической работы и социальных коммуникаций в сетевой (цифровой) среде, хорошо знать возможности и риски такой среды, свободно владеть цифровыми компетенциями, быть подготовленными к использованию разнообразных цифровых ресурсов и сервисов в процессе педагогической поддержки развития личности в конвергентной среде.

Обозначенные проблемные моменты характеризуют существующие межотраслевые, межведомственные разрывы в управлении социально-экономическим развитием страны. Задачи технологического, экономического, социального развития далеко не всегда предусматривают согласованное наращивание образовательного ресурса. Но существует и другой ряд проблем, связанных с управлением развитием самой сферы образования. Рассмотрение образования как ресурса развития человека, общества и государства предполагает ориентацию системы управления на повышение **социального качества образования**³, связанного с достижением вполне определенных личностных, социально-экономических, социально-политических, социально-психологических эффектов. Они могут быть выражены, например, в повышении (или, наоборот, понижении) вертикальной или горизонтальной мобильности населения, снижении показателей безработицы, изменениях в иерархии социально принятых ценностей, разрушении старых или формировании новых социальных мифов или стереотипов, повышении степени удовлетворенности человека условиями жизни, сформированности у него позитивного образа общего будущего и т.д. Именно такие масштабные эффекты и есть смысл рассматривать в качестве истинных результатов образования с позиций человекоцентризма, в единстве личностно значимых и

1 https://www.profiz.ru/upl/2021/Кодекс_этики_в_сфере_ИИ_финальный.pdf

2 Использованы материалы Е. И. Метельковой.

3 Социальное качество образования — характеристика образования, отражающая степень его соответствия актуальным ожиданиям основных благополучателей (человека, семьи, общества, экономики, государства) на определенном этапе социально-технологического развития и в конкретном социокультурном контексте.

социально значимых ценностей. Однако здесь существует ряд закономерностей и ограничений, которые необходимо учитывать в процессе управления развитием образования. К их детальному рассмотрению мы переходим далее.

Ценности «сверху вниз»

Развитие образования – это прежде всего изменения в сознании, поведении и деятельности людей (в данном случае – участников образовательных отношений). Сам факт наличия таких изменений, а также их вектор – главные свидетельства того, что происходит именно развитие образования, а не его имитация.

В силу многих причин это достаточно очевидное положение имеет мало отношения к практике. В реальности, наблюдая за развитием образования в нашей стране на протяжении последних двух десятилетий (и прежде всего в рамках разнообразных национальных, федеральных и региональных программ и проектов), мы можем видеть, как действует эффект «смещения цели». Вместо истинных результатов развития образования (повторимся – это изменения в сознании, поведении и деятельности больших групп людей) в качестве целей выступает достижение «объективных», измеримых, количественных показателей, таких как число реализованных мероприятий, охват этими мероприятиями определенного количества участников, обеспечение образовательных организаций теми или иными единицами оборудования и т.д. Все эти показатели свидетельствуют не о развитии образования как таковом, а лишь о «целевом характере расходования денежных средств», выделяемых на это развитие. По таким показателям невозможно судить, какова будет реальная педагогическая (или более широкая социально-экономическая) эффективность этих вложений. Некоторым исключением и противоречием этому подходу является использование в качестве целевых показателей данных сравнительных международных исследований (PISA, TIMSS⁴ и др.), места отечественной системы образования в соответствующих рейтингах. Подобные целевые

индикаторы все же имеют некоторое отношение и к Министерству просвещения, а не только к Министерству финансов. Однако и они ничего не говорят о том, как именно должны измениться мышление, поведение, деятельность педагогов, обучающихся, родителей, руководителей образования, чтобы положение России в мировом рейтинге PISA повышалось или хотя бы оставалось устойчивым.

Тот или иной тип социального управления неизбежно опирается на определенный набор ценностей. В свою очередь ценности, доминирующие в системе управления, диктуют выбор методов, которыми это управление осуществляется. Эти методы могут быть не просто разными, но по своей сути прямо противоположными. Например, широко используемый (но никогда не декларируемый) метод деморализации основан на подавлении руководителем чувства собственного достоинства у подчиненного, что достигается множеством конкретных способов (начиная от постоянного переноса срока назначенных часов приема или назначения объемных заданий в пятницу вечером со сроком выполнения в понедельник с утра и заканчивая использованием нецензурной лексики в адрес подчиненных). Противоположный метод, называемый иногда фасилитацией, направлен на поддержку позитивной внутренней мотивации подчиненных, создание вдохновляющего настроения на совместную продуктивную деятельность. Очевидно, что в рамках одной и той же системы управления деморализация и фасилитация использоваться не могут, поскольку основаны на несовместимых ценностных основаниях.

Управление развитием образования в современной России в целом опирается на использование программно-целевого подхода, базирующегося на ценности высокой динамики развития, практико-ориентированности, продуктивности (результативности), социальной полезности. Однако даже в рамках единого подхода могут быть использованы различные ценностно-смысловые основания. Любой социальный проект, еще до начала его реализации, всегда имеет исходное представление о смысле и назначении предлагаемого нововведения, а значит, основывается на определенной философской и социологической концепции мира и человека. Эта концепция может быть явной или

НА ПРАКТИКЕ ДОМИНИРУЕТ ЭКЛЕКТИКА ГОСУДАРСТВЕННО, ЭКОНОМИЧЕСКИ И ТЕХНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПОДХОДОВ ПРИ ЯВНОМ ДЕФИЦИТЕ ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЗМА

неявной. Если концепция проекта не прописана в виде текста, тезисов или слайдов, это означает не то, что у проекта вовсе нет концепции, а то, что его концепция не осмысленна, а значит, скорее всего, бессистемна, эклектична, внутренне противоречива либо направлена на реализацию совсем не тех целей, которые декларированы проектом.

Ценности, заложенные в модель управления, определяют деятельность не только управляющей, но и управляемой подсистемы. Технократические или гуманистические, датацентричные или человекоцентричные подходы транслируются с процесса управления на базовые процессы (обучения, развития личности, социализации, поддержки самоопределения). Соответствующие методы и приемы организации деятельности и коммуникации, отношения к делу и к людям заимствуются от руководителей подчиненными – педагогическими работниками – и начинают определять доминирующий стиль педагогической деятельности.

Если у директора и педагога нет возможностей для самоопределения, самостоятельности, профессионального творчества, то цель формирования социально-профессионального самоопределения обучающихся оказывается недостижимой. В системе управления доминируют ценности власти, единообразия, исполнительности.

Если образовательная организация не вовлечена в многообразные партнерские связи с другими организациями и с местным сообществом, то компетенции, связанные с партнерством, сотрудничеством, взаимодействием, сформировать у обучающихся невозможно. Система управления нацелена на решение узких ведомственных задач и транслирует ценность закрытости.

Если развитие организации оценивается по формальным показателям, то и в работе педагогов будет нарастать формализм, а обучающиеся станут относиться к задачам своего развития в лучшем случае формально. Система управления опирается на ценность датацентризма.

Механизмы деформации профессиональной деятельности педагога под влиянием ценностных деформаций управляющей системы описаны в ряде исследований. Один из таких механизмов – сбой в процессе профессиональной самоидентификации педагога – обусловлен «навязыванием педагогу ценностей, внеположенных образованию и ему <самому педагогу> как одному из субъектов образовательного процесса. Это могут быть ценности государства, этноса, научные идеи, сформулированные на языке ценностей. Если они личностно не приняты педагогом, чужды ему, но свою деятельность он вынужден соотносить с ними, то здесь и возникает точка разрыва между личностью и сущностью учителя» (Йонк, 2019, с. 110). Обозначенная выше **ценность датацентризма⁵, диктующая нацеленность на достижение заданных формальных показателей – характерный пример одной из таких «внеположенных образованию», педагогически неаутентичных ценностей, деформирующих профессиональное мышление и деятельность педагога.**

Поставим себя на место любого рядового педагога (школьного учителя, преподавателя или мастера колледжа, техникума), повседневная деятельность которого протекает в очень противоречивом пространстве. С одной стороны, политики, общественные деятели, журналисты постоянно говорят о высокой духовной и социальной миссии педагогической профессии, о невероятной (едва ли не абсолютной) ответственности учителя перед обществом за души и умы (а также жизнь и безопасность)

4 PISA – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся; TIMSS – международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественно-научного образования (Хавенсон, Керша, 2017).

5 Ценность датацентризма – признание объективных данных высшей ценностью, дающей право судить обо всем происходящем, делать оценки и принимать управленческие решения без учета нравственных идеалов, моральных установок и качеств личности, субъективного опыта человека. Не следует путать *ценность датацентризма и инструменты управления на основе данных* (такие как современная цифровая технология Big Data), которые могут использоваться в рамках различных ценностных подходов. Например, Big Data поддерживает ценность человекоцентризма, когда используется для построения адаптивных систем обучения и индивидуализированного диагностико-консультативного оценивания в учебном процессе.

подростающих поколений, за будущее отдельного региона, России, мира в целом⁶. Педагог слышит о том, что его профессиональная деятельность – это не наемный труд, а социальное служение.

С другой стороны, никого по большому счету не интересует внутренний мир самого педагога, его собственная иерархия ценностей, его психологическое состояние, мотивация к работе, его личностно-профессиональные проблемы, которые порой кажутся неразрешимыми; наконец – реальная степень его загрузки и степень ее осмысленности (или, наоборот, бессмы-

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ – ЭТО ПРЕЖДЕ ВСЕГО ИЗМЕНЕНИЯ В СОЗНАНИИ, ПОВЕДЕНИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮДЕЙ

ленности). Педагог – не более чем ресурс в дата-центричной машине управления образованием, призванный обеспечить выработку заданных показателей. Самоосознание педагогом такого трагического раздвоения своей профессиональной позиции неизбежно порождает целый комплекс защитных реакций. Одни из них носят индивидуальный характер (формальное отношение к делу, остановка в профессиональном и личностном развитии, дегуманизация собственного отношения к обучающимся, доминирование негативно окрашенных форм профессиональной коммуникации, предвзято-негативное отношение к отдельным ученикам, самоутверждение путем злоупотребления «педагогической властью» т. д.). Другие же формируются на уровне всего педагогического сословия (мифологизация сознания). Накапливаясь в персональном опыте педагога, профессиональные деформации разрушают его физическое и психическое здоровье, более того – деструктивно влияют на личностное развитие детей и подростков, с которыми общается такой педагог.

Повторим: первопричина обозначенных проблем – выраженный дефицит

человекоцентричных подходов в управлении образованием и его развитием. Стил управления, принятый в образовательной организации (и в системе образования в целом) – важнейший фактор профессиональных деформаций педагога (Йонк, 2019, с. 87).

Человек – цель или ресурс развития?

Несмотря на все многообразие возможных ценностей, в управлении развитием образования можно выделить всего лишь два основных подхода, отличающихся друг от друга не только на инструментальном, но и на философско-методологическом уровне. Эти подходы занимают полярные, противоположные позиции на условной оси координат «человек как цель – человек как средство». При этом на практике подход, основанный на понимании человека как средства, нередко доминирует в управлении развитием образования.

На первый взгляд, эта проблема вызвана развитием рыночных отношений (в их упрощенном понимании), доминированием экономической, финансовой составляющей, по принципу «все, что не может быть выражено в финансовом эквиваленте, не заслуживает внимания». Именно по этой причине изменения в сознании, поведении и деятельности участников образовательного процесса, проявляющиеся в повседневном педагогическом общении, деятельности учения, преподавания, педагогического сопровождения развития личности, не становятся предметом стратегического (и любого другого) управления развитием. От категории экономической эффективности они отделены слишком длинной, непросчитываемой цепочкой опосредований.

В то же время эпиграф, взятый нами из советского производственного романа 70-х гг. прошлого века, показывает, что дело отнюдь не в развитии рыночных, капиталистических отношений. В управлении плановой экономикой существовала та же самая проблема, которую мы сейчас квалифицируем как доминирование датацентризма. Корни этой проблемы предельно глубоки – они носят общецивилизационный характер и уходят в начало индустриальной эпохи, главной социокультурной особенностью которой выступает отчужденность человека

(от общества, от своего труда, от самого себя), а главным открытием – конвейерный тип производства. «Конвейерный» тип управления, доставшийся в наследство от массового поточно-го производства, продолжает доминировать и в новую эпоху, игнорируя «вызовы времени», в числе которых:

- персонализация заказа и потребления и связанное с этим повышение гибкости производства, выраженное в форме перехода от крупносерийной к малосерийной продукции, от длительных (поточных) к коротким (проектным) способам организации производств;
- развитие «экономики знаний», связанное с повышением роли каждого отдельного работника, его личностных качеств, уровня квалификации, персонального набора его профессиональных и универсальных компетенций;
- колоссальное возрастание вклада собственной, внутренней мотивации каждого работника (не только руководителей высшего звена, но и линейных менеджеров и рядовых сотрудников) в производительность труда и в конечные показатели социально-экономической эффективности проектной команды, предприятия, отрасли, национальной экономики.

Рассуждая о происхождении и сущности технократической модели управления, глубокие и нетривиальные мысли высказывает американский ученый, инженер и предприниматель Уильям Дэниел Хиллис, один из исследователей проблемы искусственного интеллекта. Он называет управляющие системы, сформировавшиеся на последних этапах развития человечества, *первым искусственным интеллектом*, предтечей и отчасти прообразом «второго», современного, цифрового ИИ. Тем самым ученый довольно прозрачно намекает на то, что системы управления, основанные на технократических ценностях, на каком-то этапе отделяются от своих создателей – людей (которым они изначально призваны были служить). Они превращаются в своего рода игру, вышедшую из-под контроля, которая теперь сама манипулирует игроками ради достижения каких-то своих целей.

«Мы далеко не всегда осознаем, – пишет У. Д. Хиллис, – что гибридные суперинтеллектны наподобие национальных государств и транснациональных корпораций ставят собственные

цели. Будучи созданы людьми и для людей, они нередко действуют как независимые разумные существа, и эти действия далеко не всегда соответствуют интересам людей, которые создавали эти государства и корпорации. Государство не обязательно заботится о благе граждан, а корпорация не обязательно радуется о благополучии акционеров. То же самое касается некоммерческих организаций, религиозных орденов и политических партий – все они не обязательно руководствуются в практической деятельности своими основополагающими принципами. Интуитивно мы осознаем, что их действия определяются некими внутренними целями... «этого хочет Китай» или «к этому стремится «Дженерал Моторс»... Упомянутые сущности действуют интеллектуально, они воспринимают мир, принимают решения и их выполняют... <т. е. обладают многими признаками искусственного интеллекта. – А.К, И.С.>. Да, указанные цели формируются людьми, состоящими в организации, но они не идентичны человеческим целям» (Хиллис, 2020, с. 236–237). Остается лишь сбросить последний покров: эти цели часто бесчеловечны, негуманны, а иногда и прямо антигуманны.

Итак, в теории и практике социального управления существуют и конкурируют друг с другом два принципиально различных подхода, опирающихся на полярные ценностные основания.

Первый подход называют технократическим, кибернетическим, манипулятивным, менеджериальным (и др.); мы можем также предложить для него маркер «управление по факту». Его философское основание – понимание человека как объекта управления, научные основы – позитивизм и бихевиоризм. Согласно этому подходу, воздействие оказывается только на поведение человека. «Идеальная модель» соответствующего управленческого алгоритма выглядит следующим образом: 1) определяются показатели, характеризующие видимые изменения; 2) определяются способы контроля над этими видимыми изменениями; 3) соответствующая информация доносится до исполнителей; 4) исполнитель так перестраивает свое поведение, чтобы *любым доступным ему способом* обеспечить достижение заданных показателей; 5) достижение заданных показателей контролируется управляющей структурой. Нетрудно

⁶ Ср.: «Воспитатель не обязан брать на себя ответственность за далекое будущее, но он целиком отвечает за сегодняшний день... он отвечает за настоящее перед воспитанником» (Я. Корчак).

подставить в этот алгоритм надзорные организации в области образования, директора образовательной организации, педагога – и станет ясно, что именно на этом алгоритме строится сегодня вся деятельность в сфере развития образования. Ведущая функция управления в данном алгоритме – контролирующе-репрессивная (реже – коррекционная). Обращает на себя внимание тот факт, что в рамках данной схемы управляющим субъектом в сфере развития образования выступают не органы исполнительной власти в сфере образования (Минпрос, Минобрнауки, определяющие стратегические приоритеты развития), а органы контроля и надзора в сфере образования (Рособрнадзор, определяющий значения целевых показателей и контролирующих их выполнение).

Проблема состоит в том, что **стратегические приоритеты развития и целевые показатели могут быть и не связаны друг с другом** (и на практике, действительно, не связаны).

Стратегические приоритеты развития формулируются на смысловом уровне, в форме широких и глубоких социально-экономических эффектов (иначе они перестают быть стратегическими приоритетами). Целевые показатели, как уже отмечалось, формулируются в терминах, напоминающих статистическую или бухгалтерскую отчетность. Один из характерных примеров – Приоритетный проект в сфере образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (2016), смыслом которого были широкие, комплексные изменения в системе образования, связанные с развитием технологий смешанного, гибридного и дистанционного обучения на различных уровнях образования. Очевидно, что это требовало существенных изменений в профессиональной деятельности педагогов, трансформации образовательного процесса в сторону повышения значимости самостоятельной деятельности обучающихся в цифровой «образовательной среде», что, в свою очередь, должно было вывести в центр внимания задачу формирования **высокой степени учебной самостоятельности учащихся** уже на этапе общего образования.

Сравним это с целевым показателем проекта: «Создать к 2018 году условия для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства и увеличения числа обучающихся образовательных организаций, освоивших онлайн-курсы, до 11 млн человек к концу 2025 года». Формулировка показателя вызывает много вопросов. Прежде всего, определенное (и, кстати, не очень большое) количество обучающихся в школах, колледжах и вузах, освоивших онлайн-курсы, отнюдь не является свидетельством того, что созданы условия «для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан». Зато на этом примере наглядно видно, почему для данного подхода мы используем маркер «управление по факту».

В целом приходится сделать однозначный и довольно категоричный вывод: в рамках данного подхода вообще невозможно так сформулировать задачу непосредственным исполнителям, чтобы она говорила о реальных изменениях. Вспоминается известная идиома: «мы ищем ключ не там, где потеряли, а там, где светит фонарь» – подразумевая под ключом реальные результаты развития, а под фонарем – контроль над бюджетными расходами, выделенными на это развитие.

Второй подход носит название гуманистического, личностно ориентированного, человекоцентрированного, социокультурного (и др.). Для него может быть предложен маркер «управление по замыслу». Его философский базис – идея субъект-субъектных отношений как основы любой деятельности, в том числе исполнительской. С этой точки зрения важна именно субъектная позиция исполнителя, его активная, а иногда и инициативная роль в процессе управляемого развития, а также наличие большого количества прямых и обратных, вертикальных и горизонтальных связей между управляющей и управляемой системами и внутри них. Изменения в поведении рассматриваются как

следствия первичных изменений в сознании (на уровне собственных ценностей и целей исполнителей).

«Идеальная модель» соответствующего управленческого алгоритма может быть представлена следующим образом: 1) фиксируется «общий смысл» процесса развития; 2) этот «общий смысл» доводится до исполнителей; 3) обеспечивается его личностное принятие исполнителями за счет формирования в пространстве «общего смысла» личных смыслов каждого участника, связанных, например, с профессиональной самореализацией, профессионально-личностным ростом, обогащением профессионально-ролевых позиций, повышением степени удовлетворенности деятельностью и жизни в целом, ростом материального благополучия и т.д.; 4) команды исполнителей самостоятельно, в координации друг с другом и при поддержке управляющей системы, выстраивают собственные стратегии деятельности для реализации «общего смысла»; 5) управляющая система обеспечивает сохранение общей смысловой рамки развития, координацию и поддержку деятельности участников изменений.

Подход, который мы называли «управление по замыслу» и который опирается на человекоцентричные основания, требует понимания образования не просто как государственного, но **прежде всего как общественно-государственного дела**. А значит, управление образованием и его развитием тоже должно рассматриваться как дело общественное, а не только государственное. Известное ленинское определение государства как «аппарата насилия», может быть, и страдает излишней категоричностью, но в известном афоризме: «задача государства не в том, чтобы сделать своих граждан более счастливыми, а в том, чтобы сделать их менее несчастными» – есть много правды. Сама природа государственного управления не позволяет ему тонко и гибко работать в пространстве духовных ценностей, социальных и нравственных идеалов. «Управление по замыслу» – это инструмент, пригодный для такого типа управления, когда сообществами управляют сообщества, а не институты.

Как уже отмечалось выше, в управлении образованием технократический подход давно удерживает лидерство. Как отмечал полвека тому назад (1969) американский педагог-гуманист

Т. Грин, «представляется весьма вероятным, что гуманистическое образование удовлетворит идеологические требования учителей, но менеджериальное направление <в управлении образованием> будет продолжать отражать реальность. Совокупные ценности этого направления будут доминировать в деятельности учителей. Таким образом, идеология профессии, скорее всего, будет иметь гуманистическую направленность, в то время как операционные установки ориентированы на социальную полезность» (Green, 1969). Взгляд из 2020-х позволяет лучше разглядеть излишне широкий и двусмысленный характер той ценности, которую Т. Грин назвал «социальной полезностью», все больше ассоциирующейся с целями «первого искусственного интеллекта», в трактовке У.Д. Хиллиса.

Не является исключением и российская реальность. Нетрудно заметить, что проекты и программы разного уровня, призванные обеспечивать развития образования в Российской Федерации и ее регионах, не имеют своим предметом изменения в сознании, поведении и деятельности исполнителей, основанные на понимании «высоких смыслов» развития образования и общества в целом. Предмет проектов и программ развития носит, используя термин Т. Грина, менеджериальный характер: это созданные условия и планируемые результаты. Подобный подход используется в отечественной системе управления с середины 2000-х гг. и имеет официальное наименование «управление по результатам».

Управление по показателям как философия жизни

Подход «управление по результатам» известен с 80–90-х гг. прошлого века. Его внедрение началось в нашей стране в 2004 г. с принятием Постановления Правительства РФ «О мерах по повышению результативности бюджетных расходов» (Йонк, 2019). Основные идеи подхода прямо обозначены в указанном постановлении, как и причины его введения: «неопределенность объема и структуры ассигнований, выделяемых главным распорядителям, распорядителям и получателям бюджетных средств», а также отсутствие системы оценки *финансового*

результата деятельности органов власти разных уровней. Из этого в постановлении выводилась необходимость «переориентации деятельности администраторов бюджетных средств с освоения выделенных им ассигнований на достижение конечных общественно значимых и измеримых результатов». Суть вводимых управленческих изменений состояла в смещении акцентов бюджетного процесса от «управления бюджетными ресурсами (затратами)» на «управление результатами».

При этом отмечалась главная особенность «управления по результатам», а именно: «распределение бюджетных ресурсов между администраторами бюджетных средств и (или) реализуемыми ими бюджетными программами с учетом или в прямой зависимости от достижения конкретных результатов (предоставления услуг)». (Курсив наш. – А. К, И. С.)

Ближайшее рассмотрение обозначенных позиций показывает, что они неизбежно должны были отразиться и отразились в деятельности не только управленцев всех уровней (федерального, регионального, локального), но и исполнителей, в нашем случае – педагогов: учителей, воспитателей, преподавателей. Последние теперь также должны систематически отчитываться о достижении конкретных результатов или об оказанных услугах, на основании чего осуществляется финансирование образовательной (в том числе их собственной) деятельности.

Базовой ценностью, положенной в основу «управления по результатам» (и более того, подтолкнувшей к массовому введению этого подхода) является ценность **недоверия**. Формула, объясняющая процессы бюрократизации в образовании, достаточно проста: чем меньше доверия – тем больше контроля и отчетности. Цитированное выше постановление почти прямым текстом говорит о том, что до 2004 г. выделяемые бюджетные средства расходовались неконтролируемо, нецелевым образом (по сути, разворовывались), и необходимо было создать новый, более жесткий и четкий контролирующий механизм.

Опираясь на эти положения, попытаемся ответить на вопрос: каковы неявные представления об «образе человека», на которых строится сама идея «управления по результатам»? Не сильно погрешив против истины, мы можем сказать, что это образ «человека, не

ВВЕДЕНИЕ В 2004 Г. ПОДХОДА «УПРАВЛЕНИЕ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ», ПО СУЩЕСТВУ, ПРИВЕЛО К «ВЫМЫВАНИЮ» ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

заслуживающего доверия», корысть которого не ограничена никакими морально-нравственными установками, запретами или идеалами и может быть преодолена только на основе строгого управленческого контроля. По сути, это образ «человека-мошенника». Горькое признание того, что этот образ во многом взят из жизни, не отменяет того факта, что теперь он положен в основу управления развитием образования. В научно-педагогическом сообществе ведутся споры о том, как должна выглядеть в современном мире «предельная антология» человека, должна ли она вернуться к античному образу «разносторонне и гармонически развитой личности» эпохи универсальных компетенций или же необходимо пристально присмотреться к позднесоветской формуле «человека-творца». При этом формула «человека – грамотного потребителя» педагогическим сообществом активно отвергается. В то же самое время уже полтора десятилетия управление развитием образования неявно опирается на образ «человека, не заслуживающего доверия».

Здесь мы приходим к парадоксальному, на первый взгляд, выводу. Подвергая критике «управление по результату», мы тем не менее должны признать, что **никакое образование, обучение и воспитание без «образа результата» в принципе немыслимо**. На это указывает сама этимология слова «образование». Образ человека, к которому призвано вести воспитанника образование, может быть выработан в культуре, согласован обществом, задан в виде идеального ориентира. Подобные примеры хорошо известны в истории педагогики – эту роль выполняли на протяжении длительного времени христианские заповеди, затем в нашей стране на эту роль претендовал «моральный кодекс строителя коммунизма». Отсутствие в современном российском общественно-педагогическом

сознании внятного образа «портрета гражданина России» (или «портрета выпускника») – очевидный дефицит, препятствующий эффективному достижению всех типов образовательных результатов, но в первую очередь личностных. Когда общепринятого рамочного «образа человека» не существует – такие образы начинают формироваться стихийно. «Человек-мошенник» – именно такой «ползучий» образ проникает через черный ход и начинает диктовать свои условия жизни.

Как видим – античный, или христианский, или советский образ Человека (как и предлагаемый нами «Портрет выпускника») – все это тоже образ ожидаемого результата. Но он не имеет никакого отношения к «показателям», поскольку находится в идеальном пространстве общественной жизни. Это – «мягкий», гибкий ориентир, выполняющий в системе управления особую роль. Его можно сравнить с маяком, указывающим путь, и он совсем не похож на задачу по математике, в которой надо найти ответ.

Проблема, таким образом, состоит не в том, что в современных условиях управление образованием и его развитием осуществляется по результатам. Проблема в том, что **под видом «управления по результатам» на деле осуществляется «управление по показателям»**.

Как только вводится управление по показателям, «почти неизбежно люди начинают манипулировать показателями результативности разными способами», – констатирует американский исследователь Дж. Мюллер (2019, с. 14). Налицо яркий пример отмеченного выше эффекта трансляции ценностей «сверху вниз»: исходный образ «человека, не заслуживающего доверия» подталкивает всех исполнителей – в том числе и тех, которые изначально демонстрировали честное поведение, – невольно подстраиваться под этот образ, совершая те или иные мошеннические действия.

Автор не настолько наивен, чтобы считать каждого человека в любой жизненной ситуации заслуживающим безусловного и полного доверия. Речь идет несколько о другом, а именно о тех или иных философских основаниях образовательного процесса. Миссия образования, в его исконном понимании, как раз и состоит в том, чтобы превратить «человека, не заслуживающего доверия» (неразвитого, невоспитанного, морально не сформированного субъекта)

в самостоятельную и ответственную личность, оценивающую и контролирующую свои поступки на основе высших морально-нравственных ценностей. Если же образование строится на основе философии «управления по результатам», то оно эту миссию утрачивает.

Сказанное можно проиллюстрировать метафорой «школьника, покупающего себе задачник по математике»⁷. Выбирая задачник, школьник смотрит в конец книжки: есть ли там список ответов? Если список ответов есть, значит, «это хороший задачник» – для успешного прохождения теста ответ можно просто переписать. Наверное, каждый из нас в свое время оказывался в роли такого школьника. Вопрос состоит в том, останется ли человек в подобной роли на всю жизнь? Предпочтет ли он «списывать готовые ответы» или будет самостоятельно и честно решать встающие перед ним жизненные задачи? Это во многом зависит от того, к чему готовят его школа и общество. Традиционное понимание образовательного процесса, интуитивно сохраняющееся у многих педагогов и сегодня, состоит в том, чтобы постепенно превратить школьника, предпочитающего задачник с ответами, в человека, который, напротив, будет в аналогичной ситуации выбирать задачник, не имеющий ответов (либо использовать ответы по назначению – для самопроверки, а не для «подгонки под заданный результат»). Ведущее значение в таком понимании образования имеет **педагогический идеал – идеальный образ человека** (самостоятельный, ответственный, честный и т.д.), к которому образование шаг за шагом ведет обучающегося, хотя, безусловно, и не всегда достигает идеала на практике. В этой картине мира «образ человека, не заслуживающего доверия» тоже присутствует, но он играет роль «стартовой точки» педагогического процесса, **данности**, помимо которой существует еще и **заданность** – педагогический идеал. Образовательный процесс – это педагогическое сопровождение развития личности, движущейся от «данности» к «заданности».

Философия «управления по показателям» рассматривает заданность иначе – в контексте объективных, количественных, измеримых изменений. Изменения в сознании и

⁷ Метафора предложена В. И. Блиновым.

личности человека не входят в этот контекст, поскольку само по себе «сознание – субъективное состояние, и объективно доказать его существование невозможно» (Йонк, 2019, с. 368). Иными словами, все, что связано с развитием личности, не представляет интереса для управления по показателям, не входит в соответствующую картину мира. Соответственно, и образование воспринимается здесь не как среда и средство развития личности, а каким-то иным, пока не до конца осмысленным образом.

Д. Мюллер перечисляет основные убеждения, лежащие в основе жизненной философии, основанной на управлении по показателям:

- оценочное суждение, основанное на личном опыте и знаниях, не только возможно, но и желательно заменить численными индикаторами результативности на основе стандартизированных данных;
 - обнародование таких количественных показателей («прозрачность») гарантирует реальное выполнение институтами своих задач;
 - наилучший способ мотивирования персонала организаций – это вознаграждение и наказание за измеренную результативность.
- «Зацикленность на количественных показателях связана с устойчивостью перечисленных убеждений, несмотря на негативные последствия их претворения в жизнь», – подчеркивает Джерри Мюллер (2019, с. 14).

Итак, следует различать управление по показателям как инструмент управления и как особую философию жизни. В качестве инструмента «управление по результатам» может давать вполне позитивный эффект, в том числе и в образовательной деятельности. Например, для стимулирования учебной или внеучебной деятельности школьников, студентов с использованием методов геймификации – соревнования, учебного или профессионального рейтинга. Объективные данные учебной успешности (те самые «объективные показатели» – скажем, число ошибок, допущенных в диктанте) становятся основой учебного рейтинга обучающегося. Используя рейтинг, педагог управляет учебной мотивацией обучающихся, применяя соревновательные, престижные мотивы для решения чисто образовательных задач, связанных с более качественным усвоением знаний, умений, компетенций.

Однако в силу известной тенденции «давления средств на цели», особенно заметной в современную эпоху, многие инструменты – тем более такие, которые создают иллюзию простых и удобных решений – постепенно захватывают все более широкое жизненное пространство, деформируя сознание пользователей и превращаясь из инструментов в философию жизни. Далее мы покажем это на примере подхода «управления по результатам», рассматривая его уже не в философском, а в инструментальном ключе.

«Управление по результатам» в практике

Особенность концепции «управления по результатам» состоит в том, что финансирование процесса развития выделяется только «под индикаторы», то есть *под гарантию достижения определенных количественных значений* тех или иных объективных показателей. Соответственно, цели развития образования в нормативных документах не могут формулироваться иначе, нежели как в формате ожидаемых (проектируемых) результатов, обладающих *достижимостью, конкретностью, фиксируемостью, измеримостью*. Последнее требование особенно значимо, поскольку ожидаемые и достигнутые результаты должны иметь финансовый эквивалент, на основе которого осуществляется бюджетирование (при этом количество выделяемых средств ставится в прямую зависимость от степени выполнения достигнутых результатов). (Йонк, 2019).

Таким образом, переход к управлению по результатам в значительной степени предполагает переход:

- во-первых, от качественных оценок к количественным измерениям, от субъективных ощущений «реализованных смыслов» к объективным данным. Они могут собираться как поверхностно, с помощью подсчета проведенных мероприятий, разработанных онлайн-курсов, закупленных серверов и т. д., так и более тонко – на основе технологии Big Data. Последнее уже осуществляется в сфере бизнеса, но пока еще не реализовано в массовом образовании, особенно если речь идет об обработке «цифрового следа» каждого

обучающегося и педагога и определении на этой основе общей динамики развития образования;

- во-вторых, от промежуточных (процессных) – к конечным, социально-экономическим результатам: «по достижению конечных целей и задач и оценивается оптимальность и эффективность управления» (Запорожец, 1978, с. 61–62).

В деятельности исполнителей этот переход приводит к смещению цели – с *достижения* результатов на их *демонстрацию* в форме отчетности, либо в процессе проверок. Однако для демонстрации результатов далеко не всегда действительно необходимо их достичь – очень часто оказывается достаточно их *сымитировать*. Особенно часто прием «имитация вместо достижения» используется исполнителями в условиях ограниченности ресурсов, когда для заказчика критерии «быстро» и «дешево» оказываются более значимыми, чем критерий «качественно».

Базовым инструментом «управления по результатам», используемым в том числе в проектах и программах развития образования, является индикативный план, в котором фиксируются текущие и проектируемые значения целевых индикаторов (определенных характеристик объекта управления, которые приняты в качестве значимых показателей результата развития в рамках данного проекта). Алгоритм управления развитием образования с использованием целевых показателей реализуется следующим образом.

На первом этапе – «осознание социального заказа» (П. И. Третьяков) и на этой основе – определение критериев результативности образовательной системы и разработка количественно измеримых показателей (индикаторов) к ним, отражающих интересы и требования социальных заказчиков (Третьяков, 2001, с. 19). Этот этап является ключевым, поскольку именно на нем определяются рамочные требования к *социальному качеству* образования, отражающему обобщенные представления различных образовательных заказчиков о том, какие задачи должно решать образование в стране, регионе или

муниципальной территории. Однако механизмы общественного или общественно-государственного управления образованием, позволяющие выявлять и согласовывать интересы различных социальных групп, в Российской Федерации не созданы или не работают; соответствующие традиции отсутствуют в отечественной образовательной и управленческой практике. Поэтому, вместо общественного осознания социального заказа, формирование общих требований к результатам развития образования на практике осуществляется монопольным заказчиком – государством (точнее, определенными ведомствами и его подведомственными организациями, что еще более ограничивает социальную значимость подобного подхода).

В итоге развитие образования ориентируется на достижение не *социального*, а *административного* качества. Кроме того, как уже отмечалось выше, все показатели должны отвечать требованиям объективности и измеримости.

На втором этапе по каждому заданному показателю определяются текущие значения и устанавливаются плановые

(более высокие) значения на период реализации проекта. Таким образом, формируется индикативный план.

Далее осуществляется управление образовательной системой, нацеленное на такое изменение ее параметров, которое приведет к достижению плановых значений показателей. Этот этап на практике также оказывается весьма уязвимым, поскольку в документах стратегического планирования, как правило, фиксируются лишь стратегические приоритеты (в обобщенной форме конечных социально-экономических эффектов развития) и индикативный план. Как именно реализовать обозначенные приоритеты, документы стратегического планирования не поясняют (это не соответствует его жанру). При этом нередко оказывается, что смысл заявленных приоритетов развития слабо соотносится с содержательно-смысловым пространством индикативного плана. Оказываясь, по сути, перед выбором: двигаться в направлении стратегических приоритетов либо работать над достижением заданных значений индикаторов,

НИКАКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ БЕЗ «ОБРАЗА РЕЗУЛЬТАТА» В ПРИНЦИПЕ НЕМЫСЛИМО

исполнители выбирают второе, поскольку именно это связано с контролем и финансированием. Например, в 2000-е гг. в некоторых школах все мероприятия по «развитию единой информационной образовательной среды» могли ограничиваться закупкой компьютеров и подключением к Интернету, поскольку именно эти показатели были заложены в индикативные планы по программе РЕИОС. При этом в таких школах не предпринималось никаких усилий по реальному использованию новых цифровых средств в образовательном процессе (последнее было обозначено в качестве стратегического приоритета, но не включалось в индикативные планы, ввиду затруднительности перевода в измеримые объективные показатели). Известны случаи, когда кабинет, в котором были установлены только что закупленные новенькие компьютеры, руководство школы просто запирало на ключ, «чтобы, не дай Бог, никто не испортил дорогостоящее оборудование, за которое надо отчитываться».

Наконец, на этапе завершения очередного управленческого цикла (например, ежегодно, а также по факту окончания действия проекта или программы) реальные значения показателей сопоставляются с заявленными ранее, на основе чего делаются те или иные выводы и принимаются управленческие решения.

Итак, использование концепции «управления по результатам» для решения задач развития образования, помимо некоторых преимуществ (фокусировка внимания исполнителей на цели деятельности, а также пресечение наиболее очевидных злоупотреблений в использовании выделяемых средств), имеет и ряд серьезных рисков. Анализируя их, отечественные педагоги, ученые и практики отмечают следующее.

- Не только конечные результаты образования, но и «используемые средства обучения и воспитания имеют в педагогике самостоятельное значение» (Немова, 2009). Поэтому критериями эффективности управления должны выступать не только достигнутые результаты, но и созданные в образовательном учреждении условия и качество самого образовательного процесса, далеко не всегда поддающееся количественному измерению и тем более не всегда имеющее «объективный» характер. Пример – психологическая атмосфера, которую педагог создает на уроке.

- Жесткая и однозначная увязка целей (планируемых результатов образования и его развития) с потребностями различных заказчиков лишает образовательный процесс **высшего уровня целеполагания (уровня общественных воспитательных идеалов)**, в результате чего образование теряет свою исконную миссию, связанную с поддержанием культурного уровня общества и развитием личности, теряет свое педагогическое качество. По этому поводу метко замечено, что «у нас нет заказа на Человека. На профессионала есть, а на Человека нет» (Фельдштейн, 2012, с. 61). Этими словами Д. И. Фельдштейн указывает на **низкий социокультурный уровень современно-го образовательного заказа**, формирование и количественное выражение которого – исходная точка управленческого цикла «управления по результатам».

- Реализация личностно ориентированного подхода в образовании предполагает преимущественное использование относительных результатов, то есть речь идет о приросте образовательных достижений учащегося относительно его «вчерашнего» уровня. При этом необходимо учитывать, что такой тип результатов образования «имеет вероятностный характер, то есть не всегда напрямую зависит от созданных условий и приложенных педагогических усилий» (Сибилев, 2014). Это накладывает еще большие ограничения на использование подхода «управление по результату», поскольку подобные технократические концепции опираются на идею однозначной детерминированности результатов по формуле: «если меры будут приняты, то результат будет достигнут; если результат не достигнут, значит, меры не были приняты». Многофакторная и во многом непредсказуемая образовательная реальность (особенно в таких ее аспектах, как воспитание, личностное развитие, социально-профессиональное самоопределение) существует и изменяется отнюдь не в соответствии с этой формулой, а иногда и вопреки ей.

Рассматривая отечественную практику управления развитием образования на протяжении последних двадцати лет, можно привести множество разнообразных примеров, в том числе самых курьезных, иллюстрирующих постоянные попытки втиснуть образовательную

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС – ЭТО ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ, ДВИЖУЩЕЙСЯ ОТ «ДАННОСТИ» К «ЗАДАННОСТИ»

и более широкую социокультурную реальность в пространство индикативного планирования. Так, еще на заре нового этапа П. И. Третьяков предлагал включить в число показателей результативности образовательного процесса «степень воспитанности и обученности учащихся, их начитанность и глубокое познание какой-либо области науки, отношение к учебе, труду, природе, общественным нормам и закону, отношение к себе» (Третьяков, 2001, с. 116). Но вскоре стало ясно, что эти показатели не подходят для индикативных планов, поскольку «необъективны» и «неизмеримы», за исключением «начитанности», которую можно определить как среднее количество книг (или страниц), прочитанных обучающимся определенного возраста за единицу времени. Творчески переработав эту идею, Министерство культуры Российской Федерации в 2019 г. разработало проект методических рекомендаций по развитию цифровой культуры, где одним из показателей «культурного норматива» предлагалась «насмотренность» – количество фильмов, просмотренных школьником за определенный период. В настоящее время следы этих рекомендаций найти в открытом доступе уже невозможно, что само по себе является признаком как минимум дискуссионности подобного подхода.

Отмеченные тенденции невозможно списать на «особенности российского менталитета», поскольку они в равной степени проявляются и в других странах, как только начинает использоваться модель управления на основе показателей. Вот характерный пример из современной практики американского образования: «за шесть недель до стандартизированных тестов по чтению и письму директор школы дает учителям указание заниматься только подготовкой к тестам, а об остальных предметах просто забыть (эту стратегию обозначают эвфемизмом «подстраивание учебного плана»).

«Натаскивание на тест», как и приукрашивание статистики, – это способ введения в заблуждение, поскольку силы направляются не на истинную цель (общеобразовательную подготовку), а на достижение целевых показателей, от которых зависит существование учреждения» (Йонк, 2019, с. 7).

Наиболее тяжелые последствия принятие модели «управления по результатам» в образовании имело для процессов воспитания, развития личности, педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения. Это обусловлено целым рядом особенностей, затрудняющих объективную оценку результативности этих процессов, в том числе:

- большая отсроченность конечных результатов во времени (так, результативность сопровождения профессионального самоопределения школьников окончательно проявляется на этапе трудоустройства и далее, то есть через 7–15 лет после того, как соответствующие профориентационные программы, проекты и мероприятия были реализованы);
- зависимость от множества факторов, среди которых не только педагогически управляемые, но и воздействие семьи и других референтных взрослых, социальных сетей, СМИ, друзей и товарищей, состояние общественного сознания (включая господствующие мифы, стереотипы и страхи), общая ситуация в регионе и стране: «в результате чего результаты воспитательной работы «растворяются» в сумме всех воспитательных воздействий» (Афанасьева, 2016, с. 91–92);
- высокая зависимость от индивидуальных, в т. ч. генетически заданных особенностей воспитанников, а также от особенностей социокультурной среды в территории и конкретной ситуации (вероятностный характер);
- влияние процессов развития личности, социализации, самоопределения на все стороны личности, жизни и деятельности обучающихся, а также их семей, причем не только прямое, но и опосредованное (например, под влиянием целенаправленного развития коммуникативности может начать активно меняться мировоззрение; широкое развитие профориентационных практик для школьников может изменить роль родителей в процессе их профессионального самоопределения и т.д.);

● результаты воспитания и развития личности, как правило, недиагностичны – они тяжело поддаются операционализации и измерениям и вряд ли могут быть стандартизированы в такой же степени, как результаты обучения. Помимо обозначенных здесь существуют и более тонкие, не всегда уловимые нюансы, в силу которых формула «цели – средства – путь – результаты – оценка» в образовательной практике далеко не всегда реализуется линейно. Попробуем пояснить это на примере «притчи о двух классных руководителях».

В каждой школе обязательно есть два классных руководителя: хороший и плохой. Оба они, принимая новый класс, сталкиваются с одними и теми же «вечными проблемами»: успеваемость и дисциплина. Один из них сразу же активно принимается за разрешение «больных вопросов». Проводит раз за разом классные часы, посвященные борьбе за дисциплину и успеваемость. Собирает тематические родительские собрания. В индивидуальных беседах то прорабатывает, то увещевает особо злостных нарушителей и отстающих. Он может также организовать соревнование в борьбе за успехи в учебе, «воздействие коллектива на личность» в традициях А. С. Макаренки, ведение графиков успеваемости и посещаемости, размещение Доски почета и «доски позора» на классном стенде и т.д. и т.п.

Но все-таки это, как оказывается, плохой классный руководитель. Потому что, несмотря на постоянно принимаемые меры, проблемы с дисциплиной и успеваемостью разрешить ему не удастся. Он напоминает человека с мухой, бегающего по комнате за мухами, которые постоянно от него улетают.

Другой классный руководитель действует, казалось бы, парадоксально. Он как будто не обращает внимания на неуспеваемость и недисциплинированность своих учеников. (Хотя за них его и ругают постоянно на всяческих педсоветах, ведь успеваемость и дисциплина – это те самые целевые показатели, которые он должен демонстрировать руководству и педколлективу как главные результаты своей работы.) Вместо этого он начинает заниматься чем-то совсем другим: ходит со своим классом в музеи, или ездит в другие города, или в театры; заводит фото- или видеолетопись класса; организует выпуск классной онлайн-газеты или журнала; создает туристическую секцию или

театральную студию; организует ролевые игры или психологические тренинги; проводит конкурсы или КВНы... или занимается чем-то еще, что ему самому интересно, чем он сам увлечен и чем он может увлечь своих учеников. И вот, как по волшебству, – проходит полгода, самое большее год, и в этом классе «вечные проблемы» с успеваемостью и дисциплиной почему-то «сами собой» рассасываются...

Смысл этой вполне жизненной притчи прозрачен. Хороший классный руководитель достигает своих «целевых показателей», вовсе к ним не стремясь. И вообще, не всякая проблема может быть решена «в лоб», особенно если речь идет о сложной социально-гуманитарной системе. Не всякого результата можно достичь, двигаясь к нему по прямой. Неслучайно в педагогике известны «принцип сокрытия педагогического замысла», метод «опосредования» и другие подобные методы и приемы, которые позволяют достичь результатов путем их умышленной маскировки, «вывода за кадр». Не потому, что эти результаты имеют отталкивающий вид, а потому, что путь к ним не похож на прямую дорогу, он требует неочевидных, творческих усилий, проб и ошибок, а нередко связан и с ситуациями отступления, когда приходится «начинать все сначала». И здесь фокусировка на «ожидаемых результатах», которые постоянно маячат перед глазами (и за отсутствие которых с тебя строго спросят) способна лишь навредить, дезориентировать. Во многом поэтому современный российский учитель дезориентирован в своей миссии. Количественные, диагностично выраженные ожидаемые результаты застили ему глаза, и привычно кажется, что подготовка к ЕГЭ, прохождение в срок предметных программ и обеспечение посещаемости детей на «мероприятиях» – это и есть единственная реальность. Тогда как развитие личности гражданина России, поддержка социально-профессионального самоопределения (и даже просто пробуждение у школьников увлеченности своим предметом, через понимание красоты и целесообразности мироустройства и лучших образцов человеческой деятельности) – это просто красивый облачный миф, не имеющий отношения к повседневности.

Очевидно, что количественно оценить можно только внешние, формальные характеристики воспитания. Основные воспитательные задачи,

выходящие за эти рамки, просто «не вписались» в новую модель управления образованием. Введение в 2004 г. подхода «управление по результатам», по существу, привело к «вымысливанию» воспитательной составляющей образования, которая не поддается индикативному планированию и требует глубокого, тонкого и чрезвычайно дорогостоящего психолого-педагогического обеспечения оценки реальной результативности. На государственном уровне проблема «потери воспитания» была осознана лишь в конце 2010-х гг., но причинами ее были сочтены «недоработки на местах», а отнюдь не использование неадекватной модели управления в масштабах всей образовательной отрасли. Реализуемый с 2020 г. комплекс «авральных мер», при сохранении существующего управленческого подхода, по-прежнему нацелен на формальные показатели – наличие в школах и колледжах программ воспитания, количество мероприятий, охват ими обучающихся.

Итак, идеология «управления по результатам» – это идеология датацентризма, альтернативная человекоцентричному подходу. С точки зрения датацентричного управления, человек – это даже не столько исполнитель (как это было принято в период административно-командного управления), сколько лишь один из ресурсов, необходимых для достижения количественно заданных результатов. Истинная цель «управления по результатам» в развитии образования – достижение заданных значений показателей; педагоги – средства

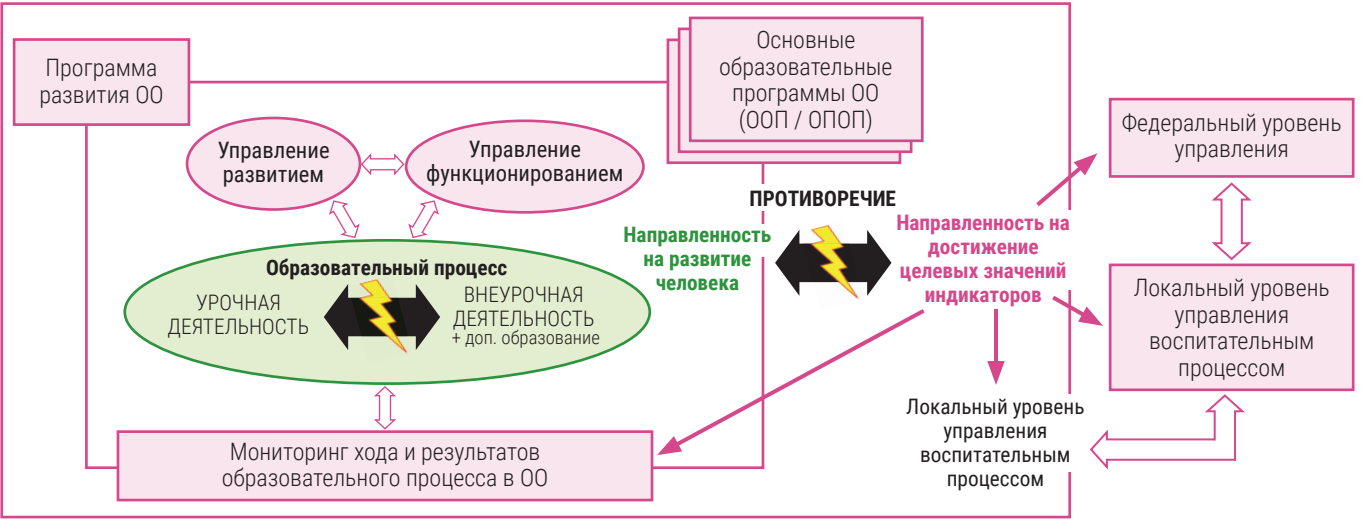
для достижения этой цели. **Что касается обучающихся, то они в этой модели могут и вовсе не предполагаться.**

«Бесчеловечность» рассматриваемого подхода наиболее отчетливо заметна даже не на примере воспитания, а в работе медицинской отрасли. «Многочисленные исследования показывают, – отмечает Дж. Мюллер, – что при оценке хирургов или их вознаграждения на основе процента успешных операций часть из них отказывается оперировать пациентов в тяжелом или критическом состоянии. Исключение сложных случаев, связанных с высоким риском, улучшает результаты работы хирургов и, соответственно, повышает репутацию и заработки. Разумеется, все это достигается за счет исключенных пациентов, которые платят за успех хирургов своей жизнью. Но потеря этих жизней ни в чей показатель результативности не входит» (Мюллер, 2019, с. 7).

На рис. 1 в графической форме представлен комплекс базовых противоречий, которые не может преодолеть (или даже, напротив, усиливает) подход «управление по результатам» по отношению к воспитательной подсистеме образовательного процесса. Это противоречия между:

- отдельными уровнями и элементами подсистемы воспитания в системе образования;
- целевой направленностью самого процесса воспитания на задачи развития личности – и целевой направленностью «системы управления воспитанием»;
- принципом целостности воспитательного процесса (определяемой внутренней

Рис. 1. Базовые противоречия в практике организации современного процесса воспитания



целостностью процесса развития лично-сти человека) – и организационным делени-ем воспитательного процесса на урочную и внеурочную, «школьную» и «внешкольную» деятельность. Сами по себе технократические, датацентрич-ные механизмы управления не могут обеспе-чивать удержание гуманитарных ценностей в процессе развития образования. Для этого должны использоваться гуманитарные меха-низмы управления, как минимум – вспомога-тельные, дополняющие и корректирующие ба-зовый датацентричный контур, но при этом специально настроенные на удержание гумани-тарных ценностей и способов их реализации в деятельности.

Литература

Афанасьева, А. А. (2016). *Управление процессом воспитания в регио-нальной системе среднего профессионального образования*. Дисс. ... к.пед.н. Москва.

Всеобщая декларация о культурном разнообразии: Принята 2 ноября 2001 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Получено из https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml

Глоссарий к Паспорту федерального проекта «Кадры для цифровой эконо-мики». Получено из <https://old.digitalskills.center/upload/iblock/1f0/1f00ddfe11a8b811f9a4ca11f6f1685f.pdf>.

Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М. (2018). Концепция базовой модели цифро-вой экономики. Москва: Российский ун-т дружбы народов.

Запорожец, А. В. (1978). Значение ранних периодов детства для формиро-вания детской личности. Принцип развития в психологии (с. 243–267). Москва: Наука.

Йонк, Р. (2019). *Сердце машины. Наше будущее в эру эмоционального искусственного интеллекта*. Москва: Эксмо.

Кондаков, А. М. (2005). Образование как ресурс развития личности, обще-ства и государства. Дисс. ... д.пед.н. Москва.

Кондаков, А. М., Сергеев, И. С. (2020a). Базовые ценности российской цивилизации и их трансформация на этапе перехода к цифровому обществу. *Педагогика*, 6, 5–23.

Кондаков, А. М., Сергеев, И. С. (2020b). Образование в конвергентной среде: постановка проблемы. *Педагогика*, 12, 5–23.

Кондаков, А. М., Сергеев, И. С. (2021). *Концепция развития личности гражданина России*. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании.

Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта. Получено из https://www.profiz.ru/upl/2021/Кодекс_этики_в_сфере_ИИ_финальный.pdf

Москвина, Н. Б. (2004). *Личностно-профессиональные деформации педаго-гов (теоретико-методологический анализ)*. Хабаровск: Изд-во ХГПУ.

Мюллер, Д. (2019). *Тирания показателей. Как одержимость цифрами угрожает образованию, здравоохранению, бизнесу и власти*. Москва: Альпина Паблишер.

Немова, Н. В. (2009). К вопросу особенностей управления учреждениями образования. *Теория активных систем* (Т. 2, с. 287–296). Москва: ИПУ РАН.

О благотворительной деятельности и благотворительных организациях: Федеральный закон от 11 августа 1995 года №135-ФЗ.

О мерах по повышению результативности бюджетных расходов: Поста-новление Правительства РФ от 22 мая 2004 г. № 249. (Утратило силу с принятием Постановления Правительства Российской Федерации от 03.04.2015 г. № 320).

О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474.

Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Россий-ской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

Третьяков, П. И. (ред.). (2001). *Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика*. Москва: Новая школа.

Рензулли, Дж. С. (2000). Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей. *Основ-ные современные концепции творчества и одаренности* (с. 214–242). Москва: Молодая гвардия.

Санталайнен Т., Воутилайнен Э., Поренне П., Ниссинен Й. Х. (1993). *Управ-ление по результатам*. Москва: Прогресс.

Сибилев, И. В. (2014). *Формирование конкурентных преимуществ общеоб-разовательного учреждения средствами внутришкольного управления в условиях модернизации образования*. Дисс. ... к.пед. н. Москва.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р.

Фельдштейн, Д. И. (2012). Преобразование образования в про-странственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи. *Образовательная политика*, 3, 48–65.

Хавенсон, Т. Е., Керша, Ю. Д. (2017). Сравнительный анализ результатов тестов PISA и TIMSS в России и странах Европы. *Современная анали-тика образования*, 1(9). Москва: НИУ ВШЭ.

Хиллис, У. Д. (2020). Первый машинный интеллект. *Искусственный интел-лект – надежды и опасения* (с. 235–247). Дж. Брокман (ред.). Москва: Изд-во АСТ.

Green, T. F. (1969). Schools and communicates: A look forward. *Harvard Educational Review*, 39(2), 236-237.

RESILIENCE TO THE FUTURE
 From data centrism to human centrism

Alexander M. KONDAKOV.
 PhD in Pedagogy, Corresponding Member of the Russian
 Academy of Education, General Director of LLC «Mobile Elec-
 tronic Education» (4/16, Sushchevsky val str., 127018, Moscow,
 Russian Federation). E-mail: a.kondakov@mob-edu.ru

Igor S. SERGEEV.
 PhD in Pedagogy, Leading Researcher at the Research Center
 for Vocational Education and Qualification Systems of FIRO
 RANEPa, Deputy General Director of LLC «Mobile Electronic
 Education» for innovative projects (9/1, Chernyakhovskogo ul.,
 Moscow, 125319, Russian Federation). E-mail: rigen@rambler.ru.

Abstract

The article considers the implementation of the principles of human-centrism in the conditions of transition to the post-indus-trial stage of the development of human civilization, the forma-tion of a network society and the digital economy. The article also analyzes the «management by results» that has become wide-spread in domestic practice.

Keywords: humanocentrism, results management, digital tech-no-optimism, social quality of education.

References

Afanasieva, A. A. (2016). *Management of the process of education in the region-al system of secondary vocational education*. Moscow. (In Russian).

Code of Ethics in the field of artificial Intelligence. Retrieved from https://www.profiz.ru/upl/2021/Кодекс_этики_в_сфере_ИИ_финальный.pdf. (In Russian).

Danilyuk, A. Ya., Kondakov, A. M. (2018). *The concept of the Basic model of the digital economy*. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia. (In Russian).

Feldshtein, D. I. (2012). Transformation of education in the space-time situation of the XXI century: challenges of the information age. *Educational Policy*, 3, 48–65. (In Russian).

Glossary to the Passport of the federal project «Personnel for the digital economy». Retrieved from <https://old.digitalskills.center/upload/iblock/1f0/1f00ddfe11a8b811f9a4ca11f6f1685f.pdf>. (In Russian).

Green, T. F. (1969). Schools and communicates: A look forward. *Harvard Educa-tional Review*, 39(2), 236-237.

Hillis, W. D. (2020). The first machine intelligence. *Possible Minds: Twenty-five Ways of Looking at AI* (p. 235–247). J. Brockman (ed.). Moscow: AST.

Khavenson, T. E., Kersha, Yu. D. (2017). Comparative analysis of PISA and TIMSS test results in Russia and European countries. *Modern education analytics*, 1(9). Moscow: HSE University. (In Russian).

Kondakov, A. M. (2005). *Education as a resource for the development of the individual, society and the state*. Moscow. (In Russian).

Kondakov, A. M., Sergeev, I. S. (2020a). Basic values of Russian civilization and their transformation at the stage of transition to a digital society. *Pedagogika*, 6, 5–23. (In Russian).

Kondakov, A. M., Sergeev, I. S. (2020b). Education in a converged environment: problem statement. *Pedagogika*, 12, 5–23. (In Russian).

Kondakov, A. M., Sergeev, I. S. (2021). *The concept of personal development of a citizen of Russia*. Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education. (In Russian).

Moskvina, N. B. (2004). *Personal and professional deformations of teachers (theoretical and methodological analysis)*. Khabarovsk: The Far Eastern State University of Humanities. (In Russian).

Muller, J. (2019). *The Tyranny of Metrics*. Moscow: Alpina Publisher. (In Russian).

Nemova, N. V. (2009). To the question of the peculiarities of the management of educational institutions. *Theory of active systems* (V. 2, p. 287–296.). Moscow: Institute of control sciences of Russian academy of science. (In Russian).

On charitable activities and charitable organizations: Federal Law No. 135-FZ of August 11, 1995. (In Russian).

On measures to improve the effectiveness of budget expenditures: Decree of the Government of the Russian Federation of May 22, 2004 No. 249. (Expired with the adoption of the Decree of the Government of the Russian Federation of 03.04.2015 No. 320). (In Russian).

On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030: Decree of the President of the Russian Federation No. 474 of 21.07.2020.

On Education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ of December 29, 2012. (In Russian).

Renzulli, J. C. (2000). The model of enriching schooling: a practical program to stimulate the giftedness of children. *The main modern concepts of creativity and giftedness* (p. 214–242). Moscow: Molodaya gvardiya. (In Russian).

Santalainen, T., Voutilainen, E., Porenne, P., Nissinen, Y. H. (1993). *Results Management*. Moscow: Progress. (In Russian).

Sibilev, I. V. (2014). *Formation of competitive advantages of a general education institution by means of intra-school management in the conditions of modernization of education*. Moscow. (In Russian).

The strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025: approved by the Decree of the Government of the Russian Federation dated 29.05.2015 No. 996-R. (In Russian).

Tretyakov, P. I. (ed.). (2001). *Region: Management of education by results. Theory and practice*. Moscow: Novaya shkola. (In Russian).

Universal Declaration on Cultural Diversity: Adopted on 2 November 2001 by the General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml. (In Russian).

Yonck, R. (2019). *Heart of the Machine*. Moscow: Eksmo. (In Russian).

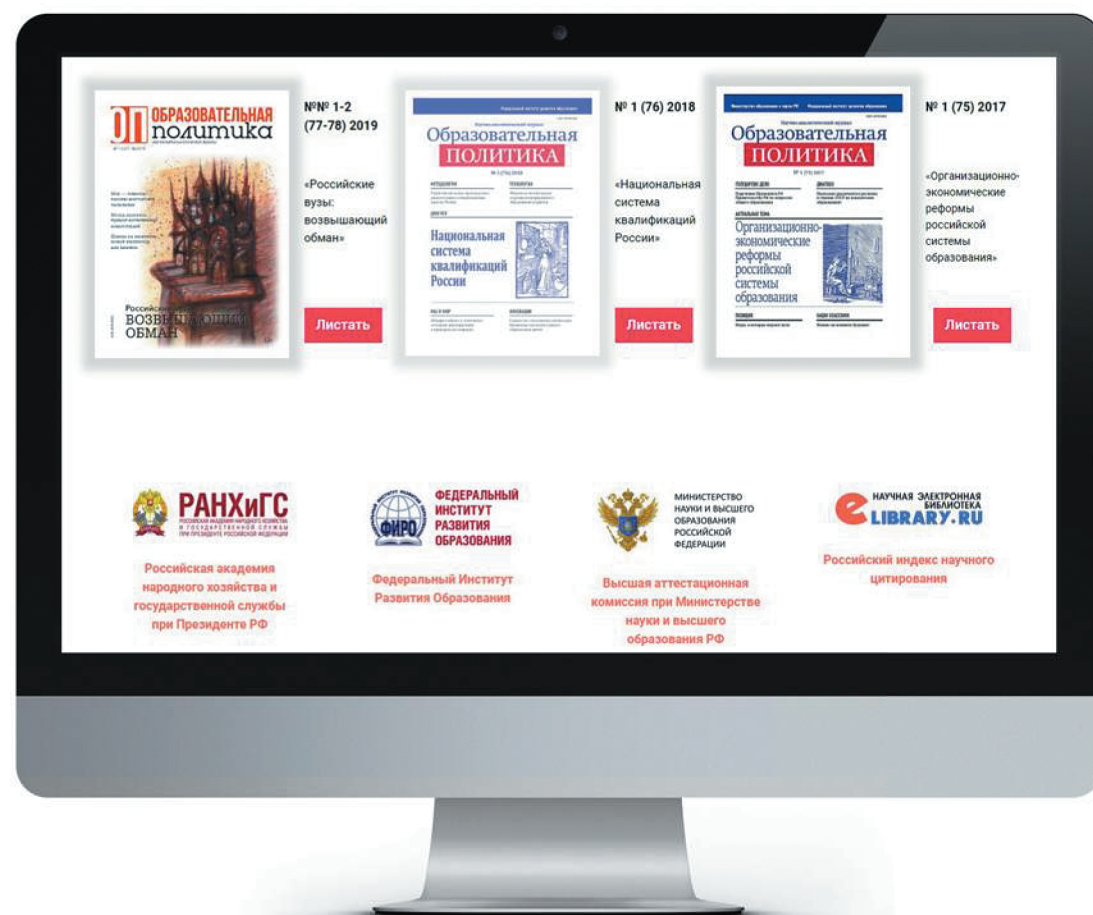
Zaporozhets, A. V. (1978). *The importance of early childhood periods for the formation of a child's personality. The principle of development in psychology* (p. 243–267.). Moscow: Nauka. (In Russian).

ВЕСЬ АРХИВ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2022



SCHOOLS AND SKILLS



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на новый сайт журнала:

www.edpolicy.ru



Здесь вы найдёте

- выпуски 2021 года
- полный архив номеров
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!

