

К современным проблемам управления организационными подструктурами
образовательных учреждений

(на примере совместного проекта ГрГУ и БГУ)

Н. Д. Корчалова

Исследование как средство управления

Научное исследование в системе управления организационными подструктурами
образовательных учреждений (на примере совместного проекта ГрГУ и БГУ)

Аннотация: Задача на формирование университетского менеджмента как специфической области теории и практики была сформулирована относительно недавно. В данном тексте осуществлена попытка описания конкретного случая менеджмента организационной подструктуры университета – факультета психологии ГрГУ – и места научного исследования в разработке модели управления им. Работа имеет предварительный характер и направлена на формулирование вопросов, лицом к которым оказывается современный руководитель в системе высшего образования.

В 2013 году был запущен проект «Разработка психолого-педагогических принципов координации исследовательского, практического и образовательного компонентов подготовки будущих специалистов-психологов», который выполняется совместно двумя исследовательскими группами — представителями Гродненского государственного и Белорусского государственного университетов. Заказчиком проекта выступило руководство ГрГУ. Формальным поводом для запроса к исследовательским группам послужили организационные изменения, произошедшие на факультете психологии, смена его декана, а также части профессорско-преподавательского состава. Однако формальные обстоятельства стали поводом для более сложной и содержательной работы.

По сути дела впервые в белорусском образовательном пространстве было осуществлено управленческое решение о запросе на экспертную оценку профессиональной подготовки по специальности «психология», реализуемой конкретным образовательным подразделением — факультетом психологии ГрГУ, а также на формирование проекта оптимизации этого процесса с учетом сложившихся на факультете условий.

Появление этого запроса представляется нам значимым с двух точек зрения. Во-первых, данный запрос сделал образовательный процесс, реализуемый факультетом психологии ГрГУ, предметом целенаправленного, в том числе публичного, обсуждения, предполагающего сложную систему координаций и согласований вовлеченных в него (образовательный процесс) людей. Во-вторых, такого рода обращение в указанной постановке нетрадиционно для университетского менеджмента. Его можно понять как своего рода проекцию краха «великих метанарративов» (Ж. Ф. Лиотар) на управленческую деятельность. Доминирование логики «великих метанарративов» в управленческом мышлении выражается в создании стандартного проекта, обладающего надситуативными («трансцендентными») атрибутами, который в дальнейшем лишь адаптируется к конкретным условиям его реализации. Можно сказать, что подобные проекты безразличны к темпоральности как своему конститутиву.

В случае описываемого проекта мы имеем дело с иной управленческой логикой — логикой локальной, ориентированной на изначальное укоренение всех проектировочных и связанных с ними исследовательских усилий в обстоятельствах функционирования конкретного предмета проектирования — деятельности учебного подразделения университета. В наибольшей степени данная логика соответствует ситуационному подходу в теории менеджмента, сформировавшемуся в конце 60-х гг. 20-го века и представляющему собой способ мышления, опирающийся на систему допущений, альтернативную распространенным к тому моменту традиционной теории управления и

теории человеческих отношений, утверждающим универсальную значимость предлагаемых ими моделей, принципов и методов управления [1].

Ситуационный подход указывает на высокую степень зависимости принимаемых управленческих решений от условий, в которых непосредственно работает организация, а также устанавливает обратную зависимость между размером организации и степенью централизации в принятии управленческих решений: для больших организаций оптимальным является отказ от их продуцирования единым (единственным) центром [там же]. Вместе с тем реализуемая ею стратегия оказывает обратное влияние на многие свойства окружающей среды (Chandler, 1962). Кроме того, именно в рамках ситуационного подхода впервые последовательно стала обсуждаться идея о специфичности тех или иных типов организаций (речь шла о правительственных, корпоративных и некоммерческих организациях) (Chandler, 1994).

Как и любой реальный случай, описываемый нами проект, вернее, управленческий запрос на его осуществление, не может быть полностью соотнесен с единственным подходом, разрабатываемым той или иной наукой. В данном случае мы видим несовпадение этого проекта с ситуационным подходом в управлении по двум критериям. Во-первых, в рамках ситуационного подхода сохраняется положение о наличии концепции общего процесса управления, т. е. вне зависимости от конкретного объекта процесс управления им подчиняется единой логике. Во-вторых, ситуационный подход принимает по умолчанию положение об определенности целей того или иного типа организации, ситуационной же реинтерпретации подвергаются стратегии и средства их достижения. Целевая предзаданность — наследие модернизма, действие установки на радио-нальность как основания деятельности, допускающей внутрискруктурную специализацию и дифференциацию.

В случае описываемого нами проекта ставится задача провести экспертизу по двум рядоположенным вопросам: «Что значит готовить сегодня профессиональных психологов в ГрГУ?» (иными словами производится проблематизация целей образовательного процесса, они утрачивают само собой разумеющийся характер) и «Что значит управлять сегодня подготовкой профессиональных психологов в ГрГУ?» (в той же мере, что и цели, испытанию неопределенностью подвергается управленческая модель). Вместе с тем мы можем рассматривать формулирование запроса руководством университета на экспертизу как момент передачи (пусть и частичной) управленческих функций группе специалистов.

Если соглашаться с тезисом об экспертизе как иновыражении менеджерской функции, то речь идет о существенном усложнении схемы управления университетским подразделением, в связи с чем возникает ряд вопросов. Каков круг полномочий экспертов, если проект предполагает внесение изменений в работу подразделения, а не просто констатацию фактического положения дел? Каковы должны быть действия базовой управленческой инстанции по внедрению экспертной группы, ее административному (и иному) сопровождению? В какой степени и в каких вопросах базовая управленческая инстанция сама должна стать объектом управления экспертной группой? Каковы функциональные границы (определяющие в том числе временные) сотрудничества базовой и экспертной управленческих инстанций?

Итак, начало работы экспертной группы представляет собой самостоятельный этап управленческой деятельности. Для эффективного решения стоящих перед ней задач нужно ответить на вопрос, кто будет входить в ее состав и что должна собой представлять ее работа?

Экспертная группа была образована из двух категорий специалистов. Первая — сотрудники факультета психологии ГрГУ, часть из которых непосредственно относится к аппарату управления факультетом, часть представляет собой носителей научно-методологической традиции, принятой на факультете, что составляет основу их институционального авторитета. Такая композиция, с одной стороны, позволяет оперативно принимать и реализовывать управленческие решения, которые с большей

вероятностью будут приняты к действию непосредственными исполнителями (нежели если бы они исходили от сторонних лиц), с другой стороны, способствует снижению порога сопротивления привносимым новациям, поскольку их производство связывается с сотрудниками факультета, имеющими приобретенный (И. Гофман) академический авторитет.

Во вторую часть экспертной группы вошли сотрудники Центра проблем развития образования БГУ, имеющих опыт как непосредственного исследования образовательных ситуаций, так и опыт их концептуализации. Поскольку обе части экспертной группы институционально и территориально разделены (чем, впрочем, не исчерпывается нижеследующая необходимость), возникает вопрос о разделении полномочий между ними и о конкретизации задач, решаемых каждой из них. Данный вопрос решался в ходе взаимосогласований в рамках серии семинаров, носящих проблемно-поисковый и организационно-методический характер.

Пожалуй, наиболее сложным вопросом в работе группы стал вопрос о том, как должна быть организована экспертно-проектировочная деятельность.

Одной из наиболее разработанных и, что более важно, объективированных схем экспертно-проектной работы в области образования является схема, представленная в трудах Г. П. Щедровицкого (Щедровицкий, 1993). Она включает в себя несколько этапов, которые в весьма упрощенном виде могут быть описаны следующим образом.

1. На первом этапе фиксируется разрыв между обученным человеком (определенного рода продуктом системы образования) и системой требований, которые к нему предъявляются обществом. Констатация данного несовпадения должна проходить в рамках полномасштабных, развернутых исследований, которые охватывают разные сегменты социального поля. В итоге необходимо получить реестр характеристик, в основном деятельностного порядка, которым должен соответствовать человек, получивший образование, с тем чтобы быть в состоянии непроблематично включаться в процессы усложняющегося социального воспроизводства, а также различные виды производственной деятельности (промышленной, научной, культурной и т. д.).

2. На втором этапе происходит определение направлений изменений форм обучения и воспитания «на основе специально организованного абстрактного изучения связей между формами образования и характером подготовки человека» [3, с. 17], или по сути осуществляется педагогическое (образовательное) проектирование. На этом этапе результаты, полученные в ходе предшествующих исследований, включаются опосредованным образом, как «знак», указывающий на нечто, наличествующее (или скорее отсутствующее) в образовании. Сама же работа по образовательному проектированию есть предмет «специального социального экспериментирования и обширных научных исследований» [там же, с. 18]. Этот этап с неизбежностью должен включать в себя перестройку и изменения научного знания, в первую очередь, педагогического. По сути дела на этом этапе определяются цели обучения (педагогического производства), отражающие «проект человека будущего общества» [там же, с. 45]. Здесь же решается вопрос о механизмах, обеспечивающих достижение поставленных целей.

3. Мы хотели бы выделить особую область проектирования, которая включается Г. П. Щедровицким как составной элемент предшествующего этапа. Согласно его взглядам, объектом проектирования выступает деятельность обучения, которой в свою очередь подчиняется учебная деятельность: «ведущей деятельностью становится собственно обучение, а учебная деятельность выступает как включенная в нее или, во всяком случае, управляемая ею» [там же, с. 39]. Особое место в проектировании занимает производство средств разного уровня обобщения, обеспечивающих процесс обучения: а) создание учебных программ; б) создание учебных средств — заместителей продуктов и вещественно-знаковых средств деятельности, которые не могут в актуальных условиях транслироваться непосредственно; в) конструирование приемов обучения. Эта активность

представляет собой самостоятельный вид профессиональной деятельности, а именно, методическую работу, предшествующую собственно педагогической деятельности. «Его [методиста-инженера – прим. авт.] деятельность создает иные продукты, нежели деятельность учителя, и направлена на иные объекты; она начинает обслуживать деятельность учителей и вместе с тем управлять ею» [3, с. 43]. При интенсификации социальных (в том числе производственных) изменений методическая работа становится имманентной и делегируется специальным институтам.

4. На четвертом этапе в соответствии с создаваемым проектом производится «государственная организация системы народного образования». В ее состав входит создание организационных, материально-технических (ТСО, учебников, учебных пособий и др.) и иных средств. Особую задачу на этом этапе составляет подготовка педагогических кадров, которые будут реализовывать созданный проект. В приводимой нами работе Г. П. Щедровицкого это обстоятельство упоминается вскользь, поскольку в центре его внимания находится методическая, а не собственно педагогическая деятельность. Для нас важным является то, что оба вида работы — педагогическая и методическая — в данной схеме разграничиваются, и это разграничение усиливается привязкой к специализированным институтам.

Несмотря на убедительность данной схемы, она не может быть принята как руководство к действию в описываемом нами проекте по нескольким основаниям.

Во-первых, исходным постулатом разработки этой схемы является утверждение о состоянии кризиса как тотальной характеристики всей системы образования: «Неудовлетворительной стала вся программа обучения и воспитания снизу доверху, все содержание современного школьного и вузовского обучения» [там же, с. 18]. Следствием так задаваемого масштаба проблематизации выступает соразмерный ему масштаб проектирования, который обуславливает свойства элементов, вовлеченных в процесс проектирования, и отношения между ними. Если соотнести это положение с отдельным организационным подразделением конкретного университета, то оказывается, что в отношениях с возможным педагогическим проектом у него возникает двойная дистанция: с одной стороны, изучение кризисного положения дел проводится принципиально без образовательных коннотаций, вне образовательного контекста, как если бы получаемые в его ходе описания (социологические, логические, психологические и даже научно-педагогические) имели для образования объективный характер, что само по себе придает собственно образованию инструментальный статус. В то же время лица, причастные к образовательному процессу, обнаруживают, что он не поддается простому декодированию и тем более моделированию в терминах такого рода описания. С другой стороны, то или иное учебное подразделение получает в качестве инструктивного предписания такую методическую разработку, которая апробирована в иных обстоятельствах и получила статус универсального, научно-обоснованного средства. Попытки ее внедрения с высокой степенью вероятности приведут или к обнаружению невозможности строгого следования предписаниям, или к несовпадению получаемых и ожидаемых результатов.

Мы полагаем, что рассогласованность между универсальным педагогическим проектом и конкретным университетским подразделением не может быть решена путем адаптации одного к другому. Возьмем для упрощения два такта педагогического проектирования, представленные в схеме Г. П. Щедровицкого: исследование ситуации – создание замысла (желаемого состояния объекта). Щедровицкий неявным образом утверждает, что при соблюдении ряда условий (часть из которых перечислена в его работе) педагогические проекты обладают транспортабельностью, т. е. способны сохранить свой генеративный потенциал в условиях, отличных от тех, в которых были созданы. Одновременно с этим утверждается установка на восприятие любых образовательных обстоятельств как принципиально тождественных, гомогенных, блокируется активность на поиск различий, несовпадений, уникального. Образовательное

пространство понимается через призму преобладания общего над частным. Только соглашаясь с последним тезисом, можно полагаться на возможность адаптации универсального проекта (выступающего как общее) в конкретных условиях (получающих статус частного, значение которого может быть элиминировано, или в соответствии с которым могут быть произведены изменения в универсальном проекте без утраты последним самоидентичности). Если же принимать иную систему допущений и рассматривать образовательное пространство как состоящее из множества частных, идея адаптации как таковая становится нерелевантной, а создание образовательного проекта становится «частным делом».

Не представляется возможной в том числе прямая реализация указанных двух тактов в масштабе отдельного подразделения, поскольку исследование самим фактом своего осуществления вносит изменения в объект возможного проектирования как в момент проведения, так и в виде своего последствия (даже если носит исключительно констатирующий характер). Наиболее существенно это обстоятельство в отношении объектов, с которыми работают социальные науки, в силу присущей им собственной активности в конструировании ситуации исследования [2]. Если в схеме Г. П. Щедровицкого предполагается, что а) элементы образовательной системы неизменны, статичны с момента проведения предварительных исследований до момента внедрения разработанных на основании их результатов педагогических проектов; б) образование и культура, а также педагогическое проектирование и образовательный процесс десинхронизированы, то описываемом нами проекте утверждается необходимость изначальной синхронизации исследования, проектирования и образования.

Это утверждение позволяет нам вернуться к вопросу о координации полномочий двух экспертных подгрупп. В случае принятия схемы Г. П. Щедровицкого разделение функций было бы следующим: за группой сотрудников БГУ были бы закреплены обязанности по проведению исследования, разработке и сопровождению проекта, в то время как группа сотрудников ГрГУ выступала бы частично как объект исследования и как реализатор педагогического проекта (иными словами, ей бы отводилась роль «испытуемых»). Принятие иной системы базовых допущений влечет соответствующий способ организации и координации работы подгрупп. В качестве основного действующего субъекта выступает группа представителей Гродненского университета, задачами которой является запуск и поддержание процесса самоизменений. Исследование начинает пониматься как неизвлекаемый из образовательной деятельности процесс, в свою очередь подчиненный задаче самоизменения. Группа экспертов — представителей ГрГУ — становится инициативной группой, формирующей на основе актуального мониторинга ряд локальных проектов на факультете, призванных стимулировать активность участников образовательного процесса в направлении самоэкспериментирования. Цели и средства такого рода педагогического проектирования становятся предметом перманентного согласования сотрудников факультета и отвечают конкретной, наличной ситуации на факультете. В свою очередь, подгруппа экспертов БГУ оказывает консультационно-концептуальную помощь «по запросу». Иными словами взаимодействие двух подгрупп реализует «фрагментарно-эмпирический подход к проблеме», против которого возражал Щедровицкий.

Описанное нами управленческое решение является скорее композицией предварительных допущений, чем четко сформулированной схемой действия. Остаются открытыми вопросы о координации действий экспертной подгруппы, состоящей из сотрудников факультета, и других его представителей; координации действий преподавателей и студентов факультета как равноправных создателей образовательного процесса; координация концептуализирующей и проектировочной работы и др.

Литература

1. Ким, Дж. Т. Ситуационный подход к управлению / Дж. Т. Ким; пер. М. Соколова // Государственное управление : словарь-справочник. – СПб. : Петрополис, 2001.
2. Роговин, М. С. Введение в психологию / М. С. Роговин. – М. : Высшая школа, 1969. – 382 с.
3. Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. – М. : КАСТАЛЬ, 1993. – С. 16–200.