

Позиция субъекта в управлении: принципы и примеры организации современного образования

Часть 1. Гуманитарные технологии и мышление

1.1. Перед современной Россией стоит целый спектр задач ускоренного развития, притом, в заведомо разных сферах и отраслях, начиная от высокотехнологичной промышленности и самостоятельного производства ключевых комплектующих для производственного оборудования и транспортных средств, заканчивая культурной политикой, позволяющей формировать и поддерживать причастность к родной культуре за счёт средств и форм, привлекательных для широкой аудитории.

Решение каждой из этих задач требует специально выстроенной системы управления, позволяющего построить результативный план работы, подобрать и использовать методы работы, наиболее подходящие для решения поставленной задачи, аккумулировать и толково использовать ресурсы, в целом на каждом шаге работы принять и реализовать наилучшие решения. И «готовые» алгоритмы управленческой деятельности, щедро предлагаемые модными пособиями или отрабатываемые на популярных тренингах здесь очень редко оказываются эффективны. Необходимо проанализировать каждую конкретную ситуацию; определить факторы, благоприятствующие или препятствующие для достижения своих целей в этих ситуациях; выстроить систему действий, позволяющих использовать благоприятные факторы и нивелировать негативные, а самое главное – иметь собственные основания и готовность проводить такую работу, невзирая на трудности, вплоть до достижения цели, то есть – быть *субъектом управления*.

Следовательно, для успешного решения управленческих задач, актуальных для современной России, необходимо:

- *во-первых*, реконструировать базовую модель управленческой культуры, соответствующую отечественной культурной традиции и значит, имеющей наибольшие шансы на использование в нашей стране;

- *во-вторых*, определить условия, при которых конкретный специалист, не обязательно даже наделённый особыми управленческими полномочиями, сможет за счёт верно принятых решений и правильно использованных ресурсов обеспечить нужный результат в работе коллектива или целой производственной системы, то есть, стать субъектом управления.

В данной статье мы предпримем попытку начать решение этих задач, анализируя управленческую деятельность в системе образования, а также её возможности для формирования («воспитания») новых субъектов управления. Выбор для анализа управленческих задач и ситуаций, возникающих именно в ходе именно образовательной деятельности не случаен и не связан только с тем, что автор обладает значительным опытом в данной сфере. В статье мы покажем возможную роль образовательных практик и институций в обеспечении задач развития, актуальных для Российской Федерации и её регионов.

1.2. Прежде всего, необходимо определить как устроена сфера управления, какие типы в её рамках можно выделить, какие виды деятельности лежат в основе каждого типа, и какой инструментарий наиболее востребован при их реализации. Эту типологию мы отразили в следующей таблице:

Схема 1. Уровни управления

<i>Предмет управления</i>	<i>Тип инструментария</i>	<i>Тип деятельности</i>
Поручения	Администрирование	Организация
Задачи	Менеджмент	Коммуникация
Проблемы	Гуманитарные технологии	Мышление

Как видим, основанием для типологизации управленческих практик и описывающих их моделей мы предлагаем считать тот *предмет* («точку приложения сил»), для работы с которым, предлагается прилагать специальные управленческие усилия. Мы выделили три таких предмета: а) выполнение текущих («разовых») поручений; б) решение сформулированных и поставленных задач (в том числе, воспроизводящихся от раза к разу); в) выявление и решение комплексных проблем.

Уровню «поручений» соответствует административная деятельность, предполагающая организацию работы в рамках уже созданной управленческой структуры. Сюда входит, прежде всего, установление правил и планов действий, с последующим контролем их выполнения, координацию действий непосредственных исполнителей, выполнение технических функций, вроде подготовки документации. Как видим, эти функции вполне могут быть алгоритмизированы и выполняться без значительных интеллектуальных усилий. Тем не менее, значительное количество предпринимателей и государственных служащих высокого уровня уже сегодня говорят о нехватке кадров, которые могли бы успешно выполнять даже организационно-административную работу.

Специалисты в области управления, работающие на более высоком уровне, занимаются уже решением целостных *задач*, то есть выполнением долговременных алгоритмизированных действий, обеспечивающих создание нового полезного продукта или новой благоприятной ситуации для жизнедеятельности людей. Такая работа заведомо носит многопозиционный характер, нередко предполагает привлечение партнёров, поэтому в её основе лежит коммуникация как деятельность и как комплекс обеспечивающих её компетенций. В целом, управление, обеспечивающее решение задач, соотносится с категорией *менеджмента*, активно реализуемого за рубежом в рамках бизнеса и государственной службы, и в связи с этим детально разработанного в разнообразных теориях. В Российской Федерации формально ведётся активная подготовка менеджеров – как в профессиональном образовании, так и в рамках многочисленных учебных курсов и тренингов. И притом специалистов, способных успешно решать задачи, остаётся весьма немного. Во всяком случае, весьма немного таких специалистов готово предлагать свои услуги в режиме найма. Зачастую, они предпочитают капитализировать способность решать задачи в рамках собственного бизнеса, в том числе, малого и поэтому «незаметного» для крупных работодателей и заказчиков.

Третий, наивысший уровень управления связан с решением проблем, то есть, таких «разрывов» в человеческой деятельности: объективных трудностей, отсутствия необходимых инструментов, неиспользования ценного ресурса, – которые или объективно мешают большому числу людей достойно жить, или не позволяют сделать жизнь ещё лучше, богаче, эффективнее. Проблему можно назвать «задачей с неопределённым решением». Если у обычных задач эти решения нередко являются типовыми или, во всяком случае, сравнительно легко реконструируются из их базовых формулировок, то в случае с проблемами, описание «разрыва» между существующим и желаемым положением дел само по себе никак не указывает на оптимальные методы и средства его преодоления. Кроме того, в силу того, что многие проблемы существуют на протяжении длительного времени, люди постепенно «привыкают» к ним и начинают относиться как к неизбежному злу, а то и вовсе перестают замечать. Значит, от управленца здесь требуется не только найти совершенно не очевидное решение проблемы и успешно его реализовать, но и выделить саму проблему, после чего, максимально точно описать лежащий в её основе «разрыв», его происхождение, поддерживающие его факторы, чтобы уже на этой основе начать искать решение. На старте же работы у специалиста есть лишь устремлённость к тому, чтобы сделать исходную ситуацию лучше, но отсутствуют не только план действий и представления о необходимых инструментах и ресурсах, но даже цели и задачи, на основе которых, можно разработать план.

Специалистов такого класса в России на сегодняшний день существуют единицы. Уровень сложности решаемых ими задач соответствует топ-менеджменту ведущих

корпораций, руководителям крупных разветвлённых программ и проектов. Базовым инструментарием, которым пользуются такие специалисты, являются *гуманитарные технологии*. Они представляют собой формализованные способы работы с мотивацией и настроениями больших групп людей в конкретных ситуациях, а также способы, обеспечивающие кооперацию этих людей в связи с реализацией общих интересов – в том числе, решением проблем. В целом, гуманитарные технологии представляют собой способы и формы работы, позволяющие выявить *потенциал* отдельного человека или группы людей, заинтересованных в решении проблемы, оформить его и превратить в *человеческий капитал*, то есть, в систему компетенций, способов деятельности, освоенных инструментов, сознательно используемых для успешного осуществления деятельности.

Из вышесказанного вытекает важная особенность гуманитарных технологий. Безусловно, они разрабатываются и проектируются квалифицированными специалистами, и с этой точки зрения, казалось бы, основываются лишь на взглядах, уровне развития мышления и гуманитарной культуре своего автора. Но даже самый компетентный разработчик не создаст по-настоящему результативную гуманитарную технологию, если она не будет исходить из взглядов, интересов, персональных и коллективных целей конкретных людей и социальных групп, и не будет ориентирована на их развитие и преумножение возможностей.

Базовым же типом деятельности и одновременно системой компетенций, используемой на данном уровне, является *мышление*. В контексте управления, его можно описать как способность зафиксировать и оформить целостную ситуацию, структурировать её, установить происхождение и связи – и одновременно сконструировать новую, благоприятную ситуацию, возможную в имеющихся условиях, а также выстроить систему действий и коопераций, которые позволят преобразовать ситуацию существующую в ситуацию желаемую. Именно мышление является ключевой человеческой характеристикой, необходимой для работы с гуманитарными технологиями, поскольку, все они прямо или косвенно обеспечивают понимание всех тех процессов, в которые оказывается включён человек, начиная от физиологических, через социальные и политические, заканчивая нравственным выбором и общим жизненным самоопределением. Как уже говорилось, именно мышление позволяет воссоздать целостную картину ситуации и её связей – в том числе, ситуации персональной.

Именно способность к мышлению объединяет специалистов «третьего уровня», независимо от того, работают ли они в системе государственного управления, на корпоративных или на коммерческих рынках. Благодаря мышлению, все они могут успешно консолидировать различные ресурсы и использовать их в целях развития населения. Точно так же, все они, формально находясь в подчинении у вышестоящих структур и принимая к выполнению их поручения, оказываются полностью самостоятельны в разработке конкретных действий и инструментов для выполнения этих поручений.

При этом, заметьте, еще один тонкий момент: выполняя поручения вышестоящих организаций, но при этом принимая самостоятельное решение, как это правильно сделать.

Если с точки зрения этой типологии проанализировать ситуацию с управленческой деятельностью в нашей стране, приходится признать, что весомое количество практик носит организационно-административный характер, а значит, относится к самому первому, начальному уровню. Как уже говорилось, он предполагает поддержание работы уже созданной управленческой структуры, контроль выполнения уже сформированных правил, использование уже привлечённых ресурсов. Для реализации проектов развития этого уровня управления оказывается заведомо недостаточно, поскольку, подобные проекты предполагают, что все эти компоненты инфраструктуры ещё только должны быть созданы или обеспечены. Но, как опять же упоминалось, даже специалистов, успешно обеспечивающих функционирование существующих систем, в России не хватает. Что уж говорить об управленцах высшего класса, способных решать проблемы за счёт применения гуманитарных технологий.

В целом, же, за счёт ряда результативных моделей профессиональной подготовки, на сегодняшний день, с точки зрения автора, система подготовки управленцев в нашей стране в целом обеспечивает выпуск специалистов второго уровня. Это менеджеры, то есть специалисты по решению уже сформулированных и поставленных задач, которые в своей работе делают ставку, прежде всего, на эффективно организованную коммуникацию.

Подобная ситуация весьма небезобидна. Обращаясь к недавнему прошлому – к кризису и последующему распаду Советского Союза в 1970-1980 гг., ряд экспертов фиксирует, что все эти драматические события связаны не только с падением цен на экспортируемые нефть и газ и с общим кризисом командно-административной системы, но и с крайне слабым развитием гуманитарных дисциплин, а также с маргинализацией или вытеснением в узкие ниши тех гуманитарных научных направлений и школ, которые демонстрировали важные результаты. Возможность свободного развития отсутствовала даже для, казалось бы, безобидных с идеологической точки зрения фундаментальных гуманитарных дисциплин, в рамках которых, формировались основания для определения людьми смысла своей жизни, для самоопределения и ориентации в мире. В результате, руководители Советского Союза не сделали, в рамках развития страны и её конкуренции с «капиталистическим лагерем», ставку на развитие человеческих возможностей, в конечном счёте – на развитие человеческого капитала и потенциала. Конкуренты же начали делать такую ставку ещё с 1960-х годов. Поэтому государственные издержки не только на развитие, но и на функционирование системы в нашей стране стали намного больше, чем в других странах. И в этой ситуации, несмотря даже на проведение «перестройки», призванной преодолеть кризис и укрепить Советский Союз, ни одной из действовавших тогда и сменявших друг друга команд управленцев не удалось избежать коллапса и последующего распада.

Этот грустный, но поучительный пример из нашей новейшей истории недвусмысленно говорит о принципиальной необходимости управления «третьего уровня», заведомо опирающегося на использование гуманитарных технологий, а следовательно, о целенаправленной подготовке специалистов именно такого уровня. Притом, такие специалисты необходимы не только в руководстве крупных компаний и федеральных проектов, но и в средних и малых коммерческих предприятиях, создающих и запускающих на рынок новый выигрышный продукт; в органах власти тех муниципалитетов, перед которыми стоят серьёзные вызовы; в среднем звене корпораций, если перед ними стоят задачи повышения производительности труда или задействования скрытых внутренних ресурсов.

Можно предположить, какие структуры профессионального образования могут обеспечить подготовку управленцев каждого из трех уровней:

- Организационно-административный уровень («выполнение поручений»): учреждения СПО, ведущие подготовку по «управленческим» специальностям.
- Решение задач на основе правильно выстроенной коммуникации (менеджмент): система элементарного бакалавриата.
- Решение проблем посредством использования гуманитарных технологий на основе развитого мышления – специалитет или магистратура в системе высшего образования.

1.3. Важно отметить, что именно опора на мышление и гуманитарные технологии является ключевой характеристикой того направления отечественной мысли, которое можно назвать «русской школой управления».

В начале статьи мы говорили, что для совершенствования управленческих практик в Российской Федерации стоит опираться на те разработки этого вопроса, которые делались в рамках той или иной отечественной научной либо философской школы, и в целом в рамках российской культурной традиции. Нередко такое утверждение кажется проблематичным, поскольку, принято считать, что в России не сложилась научная школа, которая бы специально разрабатывала вопросы управления. Однако, это утверждение не соответствует

действительности. Во-первых, с конца XIX по первую треть XX века в нашей стране существовало несколько междисциплинарных научных школ, специально разрабатывавших именно вопросы управления – преимущественно связанные с решением задач ускоренного экономического и технологического развития, сперва императорской, а затем советской России. Во-вторых, значительное количество отечественных философов решало не только онтологические и аксиологические проблемы, но и вполне прикладные вопросы об оптимальной структуре и соорганизации управления для различных социальных и культурных ситуаций. В-третьих, в последней трети XX века авторы системомыследеятельностного подхода, формально разрабатывавшие вопросы логики и методов познания и мышления, не только определили базовые условия и модели принятия результативных управленческих решений, но и сформировали коммуникативно-деятельностную форму – организационно-деятельностную игру, позволяющие участникам оформить собственную позицию в процессе управления. Наконец, в-четвёртых, значительное число отечественных психологов культурно-исторического и деятельностного подходов описало механизмы функционирования сознания и мышления, на основе которых, был сформирован ряд значимых гуманитарных технологий, позволяющих решать управленческие задачи. Так что, если вопрос о существовании единой непрерывно функционирующей отечественной школы в управлении остаётся дискуссионным, то вопрос о комплексе идей и соответствующих текстов, позволяющих организовать эффективное управление особым образом, заведомо отличающимся от управленческих стандартов других стран и культур, можно считать решённым положительно.

При подготовке данной статьи, мы выделили 30 ключевых представителей «Русской школы управления» и распределили их в 3 категории, по 10 персон в каждой. В первую категорию входят авторы, напрямую занимавшиеся вопросами организации и управления – как мыслители, так и практики, описывавшие свои взгляды и опыт. Вторую категорию составили персоны, занимавшиеся философскими и гуманитарными разработками, в которых, так или иначе, подробно раскрывали управленческие проблемы и рефлексировали либо намечали пути их решения. В третью категорию вошли представители деятельностной психологии и педагогики, разрабатывавшие вопросы сознания, мышления, коммуникации, принятий решений, организации деятельности. Их работы, с точки зрения автора, нельзя упускать при оформлении отечественной школы управления и, тем более, при проектировании на её основе конкретных образовательных программ разного уровня.

Перечень выбранных нами представителей отечественной школы управления представлен в Таблице 1.

Таблица 1. Основные представители «Русской школы управления»

<i>Авторы в области организации и управления</i>	<i>Философы, методологи, гуманитарные мыслители</i>	<i>Психологи и педагоги культурно-исторического и деятельностного подходов</i>
Н.Д. Кондратьев В. Н. Муравьев П.Н. Савицкий А.А. Богданов А.К. Гастев В.А. Базаров С.Г. Струмилин Н.И. Бухарин Л.В. Конторович Н.А. Витке	И.А. Ильин В.С. Соловьев Л.Н. Гумилев А.М. Пятигорский Г.П. Щедровицкий В.А. Лефевр О.И. Генисаретский Г.С. Батищев В.С. Швырев В.Л. Глазычев	Л.С. Выготский А. Н. Леонтьев Д. Б. Эльконин Б. Д. Эльконин В.В. Давыдов Н.Г. Алексеев В. С. Библер Б.М. Теплов М. Я. Басов С. Л. Рубинштейн

В задачи этой статьи не входит характеристика того вклада, который каждый из перечисленных авторов сделал в развитие «Русской школы управления». Информацию о научных и практических достижениях каждого из них легко найти в открытом доступе в Интернете. Важно зафиксировать основные установки и позиции, общие для всех них, независимо от сферы исследований и разработок.

Ключевыми общими чертами, как уже говорилось выше, являются:

а) Установка на специальную организацию мышления и «опорную» для него онтологию (модель действительности) как на ключевой фактор успешной управленческой деятельности, в отличие от алгоритмизированной работы или от выстраивания эффективных коопераций в каждой частной ситуации. (Другой вопрос, что оптимальный способ организации управленческого мышления разные группы авторов понимали по-разному, в зависимости от своей культурно-исторической эпохи, методологического подхода, базового материала изысканий.)

б) Приоритетное внимание к гуманитарным факторам как к условиям успешного управленческого действия, и, соответственно, указание на гуманитарные технологии как на ключевые управленческие инструменты.

Сюда можно добавить ещё ряд характеристик, общих если не для всех, то для большинства выделенных нами авторов:

а) подход к управлению как к решению проблем на основе их анализа, обеспечивающего постановку задач и планирование действий;

б) установка на управление системами, а не отдельными их компонентами (её, впрочем, можно считать «производной» от подхода к мышлению как к ключевому фактору управления);

в) ориентированность управления на человека или человеческую общность, которые за счёт совокупности своих способностей и ресурсов (человеческого потенциала или человеческого капитала) окажутся способны решить задачи развития конкретных сфер деятельности или общественного функционирования.

Этот подход заведомо отличается от иных исторически сложившихся школ управления, например, китайской, японской, американской. В последней, к слову сказать, ключевой категорией и предметом рассмотрения является именно менеджмент, в котором, в свою очередь, ключевой задачей является построение полезных коммуникаций, так что её легко можно отнести к второму управленческому уровню. Это является дополнительным аргументом для того, чтобы утверждать наличие самостоятельной «Русской школы управления», решающей те же проблемы, что и иные подобные школы, но на основе особого, не похожего на них и притом эффективного базового подхода и методологии. Притом, как мы уже видели, «Русская школа управления» заведомо обеспечивает третий его уровень.

Далее мы рассмотрим, как фактически на основе «Русской школы управления» формируются практики подготовки субъектов управленческой деятельности в сфере образования, а также конкретные технологии и методы, соответствующие этим практикам. Однако, до этого необходимо рассмотреть базовую ситуацию развития нашей страны в настоящее время, вытекающие из неё ключевые управленческие задачи, возможную роль системы образования в их решении – и те установки, способы, методы деятельности, которые должны быть для этого сформированы у субъектов управления в этой сфере.

Часть 2. Смена социально-экономического уклада в образовании

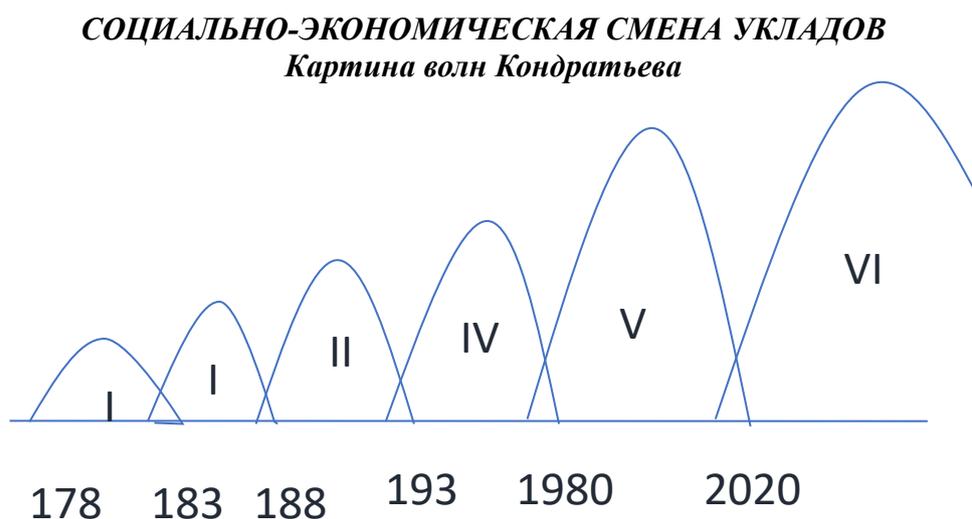
2.1. Любые управленческие проблемы и задачи, так или иначе, возникают *либо* внутри некоего конкретного социально-экономического уклада, актуального для данной страны или территории, *либо* в ситуации смены таких укладов, когда прежние сферы производства, обеспечивающие их технологии, возникающие по их поводу отношения и модели поведения *постепенно* перестают быть актуальными и замещаются другими, не всегда сразу оформленными и поэтому понятными. Поэтому, чтобы определить актуальные

сейчас в России задачи управленческой подготовки, как в системе образования, так и в иных сферах, важно определить, в каком социально-экономическом укладе (или на переходе между какими укладами) она находится в настоящее время.

Из всего многообразия принципов и оснований для выделения технологических и социально-экономических укладов, а также признаков, по которым можно было бы определить, в каком укладе в данный момент времени существует конкретная страна, наиболее обоснованными представляются принципы, описанные почти 100 лет назад выдающимся отечественным экономистом Николаем Дмитриевичем Кондратьевым в его работе «Циклы экономического развития». С точки зрения этого исследователя, экономика с начала промышленного переворота и постепенной индустриализации мира развивается волнообразно. Производство, и вслед за ним экономика в целом сначала бурно развивается на основе новых технологий или новых сверхвостребованных и поэтому сверхприбыльных отраслей (этому подъёму обычно сопутствуют массовые общественные движения и, как следствие, социально-политические преобразования). Затем рынок перенасыщается, да и актуальность некогда инновационных производств и технологий падают, снижается и норма прибыли (этому нисходящему компоненту волны соответствуют консервативные политические режимы и частые внешнеполитические конфликты). Каждой «волне» соответствует социально-экономический уклад, основанный, в свою очередь, на тех технологиях и производствах, которые создают эту волну. Но ещё до того, как «волна разбивается», то есть, базовые для неё производства и технологии полностью переходят в разряд второстепенных или исчезают, появляются новые разработки, отвечающие массовым потребностям и сулящие сверхприбыли, а значит, начинает подниматься новая волна».

Схематически, циклы социально-экономического развития и соответствующие им уклады, как выделенные самим Н.Д. Кондратьевым, так и реконструированные позднее согласно предложенной им методологии, представлены на схеме 2.

Схема 2. Циклы («волны») социально-экономического развития по Н.Д. Кондратьеву и соответствующие им социально-экономические и технологические уклады



Четвертый ТУ - (1930-1980) – двигатель внутреннего сгорания, нефтехимия;

Пятый ТУ - (1980-2030) – микроэлектроника;

Шестой ТУ - (2030-2080) – биотехнологии, космическая техника, тонкая химия

На схеме специально показаны три последних на данный момент цикла, последний из которых, ещё только намечается, поскольку, именно они, в отличие от трех предыдущих, описанных самим Н.Д. Кондратьевым, обуславливают управленческие задачи, актуальные в настоящее время для нашей страны, в частности, для её системы образования.

Для четвёртого цикла, который наиболее развитые страны прошли в 1930-1980 гг., ключевыми сферами, за счёт которых, разворачивался технологический прогресс и обеспечивались сверхприбыли в экономике, стали широкое использование двигателей внутреннего сгорания и нефтехимия. С 1980-х гг. поднялась новая «волна», связанная с созданием и распространением продуктов на основе микроэлектроники – как ориентированных на массовое использование (самым ярким примером могут быть персональные компьютеры и смартфоны), так и обеспечивающих промышленность. Поскольку в Советском Союзе перспективные разработки в области компьютерной техники были фактически свернуты в конце 1960 – начале 1970 гг., для нашей страны оказалось непосильным перейти к пятому укладу (подняться на гребень пятой «волны» одновременно с другими развитыми странами мира). Вопрос о массовом производстве отечественных микропроцессоров до сих пор не решён. Это означает, что в целом Россия остаётся в четвёртом социально-экономическом укладе, несмотря на массовое использование импортного оборудования, основанного на микроэлектронике.

Но и пятый уклад, по многочисленным экспертным прогнозам, уже подходит к концу. С начала 2030-х гг. ожидается подъём новой «волны», в основе которой, будут лежать биотехнологии, космическая техника, тонкая химия.

2.2. Сам Н.Д. Кондратьев сто лет назад, до начала в Советском Союзе форсированной индустриализации, писал об отставании нашей страны от наиболее развитых стран мира на 50 лет, то есть, на одну волну. За последующее время, это отставание сократилось, чтобы вновь вернуться к исходному показателю в 1980-1990-е годы. Но теперь если мы форсированными темпами, в течение примерно 30 лет, не обеспечим сначала пятый, «микроэлектронный» уклад, а затем не создадим основы для формирования шестого уклада, то отставание станет ещё больше и нанесёт серьёзный удар по конкурентоспособности отечественной экономики и по экономическому суверенитету нашей страны. Можно говорить о ситуации «сжатия времени»: за 30 лет нашей стране предстоит пройти путь, который другие страны одолели в срок от 50 до 80 лет.

И одним из ключевых участников решения этой задачи становится система образования, роль которой, в управлении социально-экономическим развитием, становится максимально значимой. Только за счёт специальных образовательных форм окажется возможным оперативно подготовить людей – не только взрослеющих, но и уже взрослых, - к работе и в целом к жизнедеятельности в новых, небывалых для них социально-экономических и технологических укладах, в том числе, в шестом, основные характеристики которого, пока ещё только намечаются.

Фактически можно говорить о том, чтобы «протащить» людей из четвёртого уклад в шестой, с освоением технологий и моделей работы, свойственных для пятого. Заведомо комплексный характер обозначенной проблемы (а это именно проблема, поскольку, речь идёт о затруднении, для которого пока не разработано решение) требует адаптировать людей не только к новому производству и системе отношений, но и к новой политической системе и морально-нравственным ориентирам. Это делает решение весьма непростым. Для него начинает требоваться освоение новых форм работы, разработка огромного количества образовательных программ, создание новых управленческих механизмов для самой системы образования. Ещё больше усложняет задачу многообразие технологических, социально-экономических, культурных укладов, существующих в разных регионах Российской Федерации – от центров высокотехнологичных наукоёмких разработок, реализуемых на уровне передовых стран и даже в ряде моментов превышающих этот

уровень, до территорий, где до сих пор важным сегментом экономики является добывающее хозяйство (которое, при этом, тоже может вестись на современной технологической базе).

2.3. Уже сейчас ряд аспектов «проблемы перехода» может быть переведён в задачи для системы образования, решение которых, можно будет обеспечить только за счёт серии специальных управленческих действий.

Первая задача состоит в том, чтобы обеспечить освоение большим количеством специалистов образовательной сферы новых инженерно-технических технологий и ресурсов, позволяющих результативно выстроить работу с учениками. значимых как для производства, так и для повседневной жизни. В настоящее время, когда ещё не исчерпаны все возможности пятого уклада, решение этой задачи предполагает освоение цифровых образовательных инструментов, вплоть до создания «цифровой среды» учреждения и даже муниципалитета.

При этом, с точки зрения автора, данная задача носит, скорее, обеспечивающий характер. Ведь любые инженерно-технические инструменты имеют смысл и значение лишь постольку, поскольку решают задачи, значимые для людей и человеческих общностей. В этом смысле, техника в процессе своего использования всегда приобретает гуманитарный характер.

Это подтверждается практикой цифровых разработок «за пределами» сферы образования. Командами программистов всё чаще руководят люди с гуманитарным образованием, способные адекватно поставить задачи и организовать процесс их решения. Если проанализировать нынешние штатные расписания предприятий «Силиконовой долины», можно увидеть, что уже больше половины работающих в них специалистов представляют гуманитарную сферу. Они не понимают, какие языки программирования используются при создании итогового продукта, и уж тем более не умеют набивать коды. Они «всего только» детально разрабатывают концепцию цифрового продукта, порядок его работы, его функции, его внешний вид, максимально удобный и привлекательный для клиентов, а затем, на этой основе – техническое задание для программистов.

Не случайно ещё недавно солидные заработки программистов, которые умеют работать с кодами, но не могут сами придумать значимый для клиентов продукт, постепенно начали сокращаться. Пока этот процесс разворачивается в странах, являющихся первыми центрами IT-производства, прежде всего в США. Но скорее всего, в ближайшее время то же самое начнёт происходить и в нашей стране.

Если вернуться к цифровизации в образовании, то важно, чтобы она из механического перевода «бумажных» учебных пособий в цифровой формат и оптимизации созданных ещё в 1970-е годы разработок по использованию ЭВМ в образовании, перешла к обеспечению современных компетентностных практик и практик проблемно-задачного обучения. Примером может быть создание широкого спектра общедоступных цифровых тренажеров, которыми можно будет пользоваться на персональном компьютере, или цифровых сред для проектирования деятельностной пробы и моделирования её реализации в меняющихся условиях. Но такие разработки будут возможны лишь при условии точно поставленного *гуманитарного* технического задания, а также при том условии, что разработками будет руководить человек с гуманитарным образованием, а ещё лучше – человек, владеющий и цифровыми, и гуманитарными технологиями.

Второй задачей, вытекающей из базовой проблемы, является освоение специалистами сферы образования уже *гуманитарных* технологий нового поколения. Ключевое место в их составе, с точки зрения автора статьи, занимают технологии, позволяющие взрослому человеку оформить ценностно- и смыслово-ориентированный проект собственной жизни в новом социально-экономическом укладе, и, далее начать его реализовывать, используя опоры, так же создаваемые системой образования: источники мотивации, рефлексивно-аналитические остановки, пространства, в которых можно развить и усилить свои качества, необходимые для успешной реализации жизненного проекта.

Безусловно, такой жизненный проект должен включать в себя и действия, связанные со служением отечеству, отстаиванием интересов государства, теми способами, которые в наибольшей степени доступны и посильны для конкретного взрослеющего человека.

Третья задача предполагает разработку и внедрение в образовательный процесс новых технологий работы, которые бы обеспечивали элементарную самоопределение учеников и самостоятельной организации ими собственной жизни в ситуации изменений, когда ни одни внешне заданные образцы и модели не являются бесспорными и стопроцентно эффективными. Эти процессы, в свою очередь, в конечном счёте обеспечивают оформление и закрепление ими персональных ценностей и жизненных ориентиров. Если в позднесоветское время эти ценности и ориентиры легко могли свестись к триаде «Холодильник, машина, дача», - то ценности нынешнего взрослеющего поколения, во-первых, более разнообразны и персонализированы, во-вторых, объекты престижного потребления занимают в их составе всё меньшее место, уступая ценностям, связанным с предпочтительными жизненными событиями, формированием необходимого самообраза, реализации своих замыслов.

2.4. Но кроме решения «фундаментальных» задач, связанных с «протаскиванием» людей из четвертого уклада в шестой, необходимость такого рывка в развитии выдвинет – и уже сейчас начинает выдвигать – перед управленцами образовательной сферы более частные, но не менее серьёзные **вызовы**.

Вызов 1. Экономическая реорганизация территорий, неизбежная при фазовом переходе, а в данном случае ещё и происходящая стремительно, заведомо приведёт к массовой трудовой миграции между регионами России. И основными участниками миграции станут именно молодые люди, вчерашние школьники или студенты, поскольку, с одной стороны, у них будет меньше оснований оставаться на ставшей бесперспективной «малой Родине», с другой стороны, будет выше мотивация одними из первых включиться в перспективное производство на новом месте. В нашей стране с её постоянной внутренней колонизацией такая стратегия молодых людей реализуется на протяжении столетий, с времён ухода на «новые вольные земли». Удержать молодых людей на месте их рождения административно-командными методами заведомо невозможно: сейчас не времена крепостного права и не времена, когда колхозников лишили паспортов (да и тогда наиболее предприимчивые люди находили способы уйти, в том числе, легальные). Следовательно, с одной стороны, система образования должна формировать навыки мобильности, способность, за счёт анализа экономического развития и рынков труда, адекватно определять точку на карте, где ты будешь наиболее успешен для себя и полезен стране, способность к быстрой адаптации и построению социальных связей на новом месте. Но с другой стороны, если регион не захочет терять перспективную рабочую силу, ему придётся:

- **во-первых**, создавать у себя новые производства с перспективой высокого заработка (и здесь роль управленцев из системы образования объективно будет невелика);

- **во-вторых**, создавать высококлассную систему среднего профессионального и высшего образования, которая не просто побудит абитуриента остаться дома для получения специальности, но и позволит ему во время учёбы наладить полезные деловые контакты с будущими работодателями или начать собственный бизнес, актуальный именно для малой Родины.

Вызов 2. Изменение и развитие экономических профилей территорий требуют специалистов нового поколения, успешно использовать современные технологии для решения новых производственных задач, в том числе, самостоятельно комбинировать и даже в отдельных моментах усовершенствовать эти технологии. Работать с этим вызовом должны совсем не только организации профессионального образования, хотя они, безусловно, в первую очередь. Базовые компетенции, необходимые для таких специалистов, прежде всего, аналитическая, проектная и управленческая, должны формироваться ещё на уровне школы, а также в рамках профильных программ дополнительного образования

детей. Тогда же ученики должны сформировать базовое отношение к своему производительному труду и к используемым в нём технологиям. Они не должны восприниматься как нечто «вечное и неизменное». Наоборот, ученик должен постоянно анализировать порядок своей работы и её инструментарий, оценивать их эффективность и при необходимости изменять. Говоря иными словами, важно ещё в ходе основного «школьного» образования, но не обязательно в школе, сформировать у взрослеющего человека ценность достижения цели и получения наилучшего результата, в отличие от цели «сделать всё по стандарту», вне зависимости от результата. Такие установки отлично формируются в ходе взаимодействия с действующими профессионалами, но не в режиме формальных встреч с ними, и даже не в режиме разовых «профессиональных проб», а в режиме сотрудничества с таким профессионалом – совместной работы по достижению конкретного результата. Отсюда вытекает очень определённая задача для управленцев сферы образования – построение сетевого партнёрства как пространства, двигаясь в котором, ученик может поочерёдно посотрудничать с мастерами самых разных сферы выстроить собственные профессиональные ценности и заодно научиться быстро осваивать новые технологии.

Вызов 3. Стремительный переход между социально-экономическими укладами порождает новые экономически значимые практики, в том числе, основанные на комбинации различных видов и технологий деятельности. Например, значительная часть нынешней молодёжи в возрасте от 15 до 22 лет считает важным получить *одновременно* гуманитарное и технико-технологическое образование. На примере менеджеров «Силиконовой долины», мы уже рассматривали, почему это ценно. Без гуманитарного мышления сложно придумать продукт, который будет важен и нужен для большого числа платежеспособных людей, но без технических знаний легко уйти в фантазии и придумать востребованное, но не реализуемое изделие. Кроме того, обладая техническими познаниями, ты сможешь на первом шаге своего стартапа не зависеть от привлечённых «техников» и самостоятельно создать опытный образец продукта, а уже затем, организовав фирму – сможешь контролировать качество работы сотрудников. Нечего и говорить про самостоятельную разработку гуманитариями простейших нейросетей, способных выполнить «чёрную» работу по сбору и первичному, «формальному» анализу необходимых данных. Например, один аспирант автора этих строк занимается криминалистикой и при этом умеет программировать на элементарных языках. Во всех своих исследованиях и даже непосредственно *расследованиях* он пользуется искусственным интеллектом, который сам же и разрабатывает. Нейросеть, обобщая данные, предлагает ему базовые версии решения научной проблемы или раскрытия преступления, которые он сам потом уже анализирует, корректирует, дополняет. В итоге получается поразительная оптимизация деятельности по затрачиваемым силам и, самое главное, по времени.

За счёт этих новых практик, опирающихся на предельно гибкое и эффективное сочетание разнообразных технологий и дисциплин, нынешняя молодёжь по ряду параметров становится гораздо более эффективным, чем поколение 40-50-летних, несмотря на явное отставание по жизненному опыту и освоенному инструментарию. Такое положение дел создаёт серьёзный вызов для системы образования, с точки зрения содержания актуальных образовательных программ. С одной стороны, нужно понимать, какие знания необходимо дать (а главное – какие компетенции сформировать) у человека, который многие свои задачи может решить за счёт нейросети. С другой стороны, самим специалистам сферы образования важно научиться использовать в своей работе искусственный интеллект, разрабатывать цифровые образовательные инструменты, которые помогут создать для «технологически подкованной» молодёжи ситуацию получения действительно нового опыта и новых знаний, или хотя бы, как минимум, дадут возможность разговаривать с ними на одном языке и апеллировать к одним и тем же инструментам.

2.5. Но при этом, выстраивая в регионах новые образовательные системы и эффективные структуры управления ими – как инструменты «протаскивания» людей из четвёртого в шестой социально-экономический уклад – стоит учитывать вероятную **«стратегическую ловушку»**. Она создаёт ещё один важный вызов, на этот раз – для системы профессиональной подготовки управленческих работников в среднем и высшем образовании, особенно, по специальности «Государственное и муниципальное управление».

Ловушка эта выглядит следующим образом. С одной стороны, у государственной власти и особенно у представителей крупных корпораций есть чётко сформированные задачи, связанные с капитализацией территории. Решение этих задач требует обратить основное внимание – и направить львиную долю имеющихся ресурсов – на развитие наиболее прибыльных производств, продукция которых, зачастую, ориентирована совсем не на массовое потребление жителями данной территории, на модернизацию или вообще на создание промышленной инфраструктуры, на создание привлекательного инвестиционного климата, а значит, в том числе, на заведомо бездефицитный бюджет. Такой подход нередко предполагает «остаточный» принцип финансирования таких расходов, которые прямо обеспечивают повышение уровня жизни людей. Более того, он нередко требует создание избыточного рынка труда, позволяющего получить для новых предприятий «дешевую» рабочую силу, а значит, делает необходимым временный рост безработицы. При этом, очевидно, что без капитализации территории, без постоянного развития её экономики любое текущее благополучие граждан окажется непрочным и в итоге временным.

С другой стороны, органы власти каждой конкретной территории обязаны заботиться не только о её технологическом и социально-экономическом развитии, но и о росте уровня и качества жизни населения. Соответствующие программы требуют значительных затрат, отнимаемых от инвестиций в развитие экономики и хозяйственной инфраструктуры. Кроме того, чем более благополучны жители, тем более «разборчивы» они будут при трудоустройстве на новые предприятия, тем **больше** требования будут предъявлять к оплате труда, тем больше у них будет возможностей вообще переехать в иной регион с привлекательными для них перспективами. Символом таких нежданно-негативных последствий принятых мер по повышению уровня жизни, может быть следующая история. Губернатор одного из российских регионов в своём интервью делился проблемой. Он вложил крупные средства в социальное обеспечение и инфраструктуру для комфортной жизни людей – в частности, построил хорошие дороги. Но при этом, по непонятным для него причинам, отток населения из региона не только не ослаб, а ещё и усилился – в частности, всё меньшее количество молодёжи поступало в местные вузы. Здесь ехидный интервьюер не сдержался и заметил: «Так молодёжь по этим замечательным построенным вами дорогам из региона и уезжает!»

Структура стратегической ловушки представлена на схеме 3.

Схема 3. «Стратегическая ловушка» в развитии территорий



2.6. Для того, чтобы не попасть в такую ловушку, важно сформулировать такие управленческие цели – заведомо парадоксальные, кажущиеся недостижимыми, – достижение которых, позволяло бы одновременно продвинуть технологическое и экономическое развитие территории – и заметно повысить уровень благосостояния её жителей. Иначе говоря, цель должна быть сформулирована в залоге построения такой системы управления экономикой и социальной сферой региона, чтобы развитие промышленности и благополучие жителей не только не входили в противоречие между собой, но усиливали друг друга – при этом, сохраняя открытую экономическую систему, без излишних рычагов государственного регулирования. Такая взаимная зависимость успеха региональной хозяйственной системы и успеха частного домохозяйства обеспечивает общее социальное благополучие и политическую стабильность нашей страны. В свою очередь, если не выбраться из стратегической ловушки, легко можно создать социальный кризис.

Задача выхода из стратегической ловушки в каждом регионе должна решаться по-своему, исходя из конкретных условий, в том числе, отраслевого состава местного производства, наличного уровня жизни, структуры занятости, – а также исходя из опыта и компетенций здешних управленцев. Однако, можно выделить некоторые общие «ключи» к её решению.

Так, роковой ошибкой губернатора, построившего дороги, по которым молодёжь стала покидать регион, оказалось то, что, проводя активную социальную политику, он делал ставку на создание материальных объектов (дорог, больниц, и т.д.), а не на развитие самих людей. Деньги стоило вкладывать в становление у них компетенций, позволяющих улучшать свою жизнь – в том числе, за счёт высокопродуктивного участия в производственной деятельности. Стоило вкладывать их и в развитие привлекательной культурной среды, без которой, люди с развитыми компетенциями и, соответственно, мышлением, будут скучать и стремиться уехать в более интересное и многообразное пространство. А самое главное, деньги стоило вкладывать в формирование устойчивых молодёжных проектных команд, в студенчестве и даже в старших классах, которые, получив образование, могли бы стать успешными участниками экономического развития. Например, они могли бы организовать своё малое производство или быть привлечены за достойную оплату крупным предприятием как уже готовое подразделение. Впрочем, в создание таких успешных молодёжных производственных объединений опять же обеспечивает целенаправленное формирование компетенций, притом, понимаемых с точки зрения подхода «Русской школы управления». В своей статье «Русские компетенции» автор этих строк определил их как способность использовать собственный опыт и опыт созданного тобой коллектива в качестве ресурса для нового шага развития в неопределённой ситуации, где нет заведомо известных, «готовых» решений.

Но нынешнее поколение управленцев частично вышло из корпоративных менеджеров и поэтому делает ставку только на развитие производств, а частично – из сферы социальных услуг и поэтому склонно выделять большие ресурсы на обеспечение материального благополучия населения. В большинстве своём, его представители не способны и не готовы организовывать взаимозависимость между решением двух ключевых задач регионального управления и поэтому не могут избежать стратегической ловушки.

2.7. Здесь мы возвращаемся к задачам образовательной подготовки управленческих кадров по специальности «Государственное и муниципальное управление». Во многом эта подготовка должна через несколько лет обеспечить страну достаточным количеством управленцев, которые на самых разных уровнях, от деревни до государства в целом, сумеют разными способами обеспечить взаимоусиление, «синергию» экономического успеха крупного промышленного производства и достойного уровня жизни «частного» человека. И очевидно, что такие специалисты должны быть полноценными *субъектами* управленческой деятельности

Чтобы организовать их подготовку, предстоит дать ответы на целый ряд организационно-управленческих вопросов, в том числе, связанных с организацией управления средствами гуманитарных технологий. Какие преподаватели и мастера будут готовить новые управленческие кадры? Как и из каких категорий будет проводиться набор студентов, какие критерии будут лежать в его основе, какие процедуры будут использоваться для него? Должны ли абитуриенты уже обладать мышлением, или его становление должно стать задачей обучения? Какие персональные интересы приведут молодых людей к выходу в позицию субъектов управленческой деятельности? И ещё много вопросов, требующих для своего прояснения серьёзных исследований и опирающегося на них проектирования.

И, безусловно, новых субъектов управления- нужно готовить к преодолению стратегической ловушки не только за счёт частных решений (например, отдельных региональных проектов и программ), но, прежде всего, за счёт комплексной неоиндустриальной политики. Такая политика делает фактором личного материального благосостояния участие в промышленных проектах, а фактором экономического развития – участие в производстве заведомо благополучных граждан с высоким уровнем образования. В свою очередь, она должна быть обеспечена реформой исполнительной власти в регионе, предполагающей, что каждое ведомство должно обеспечивать тот или иной аспект развития человеческого потенциала, за счёт следующих направлений целенаправленно проводимой политики:

- **Антропологическая политика:** меры по непосредственному развитию человеческого потенциала, прежде всего, посредством максимально широкой и многообразной системы образования, как формализованного, так и неформального, реализуемого в рамках производственных, социальных, культурных практик.
- **Культурная политика:** создание многообразных культурных пространств и ресурсов, позволяющих удовлетворить познавательные и эстетические интересы людей со сложно организованным мышлением, а также сформировать важные для инновационной деятельности модели деятельности, паттерны поведения и компетенции, прежде всего, гибкость, анализ сложных образов, восприимчивость к новым явлениям, способность воспринимать явление как целостность.
- **Инновационная политика:** поддержка разработки, внедрения, капитализации новых выигрышных технологий, в том числе, содействие их освоения широким кругом работников.
- **Политика безопасности жизнедеятельности:** создание безопасной жизненной среды и, как следствие, минимизация у людей стрессов, формирование уверенности в себе и готовность к долговременному проектированию своей жизни, становление культуры доверия между людьми и социальными группами.
- **Финансово-бюджетная политика:** баланс между инвестициями в производство и вложениями в рост персонального благосостояния граждан; приоритетное значение вложений в становление молодёжных проектных команд и учебных производственных коллективов, а также в компетентностные образовательные и тренинговые программы.

2.8. Всё вышесказанное подтверждает наш исходный тезис: система образования становится ключевым фактором для организации перехода из предыдущего социально-экономического уклада не в актуальный, а сразу в предстоящий. Для того, чтобы этот переход успешно состоялся, важно выстроить как специальную систему подготовки управленцев, формирующую у них *субъектную* позицию, так и, прежде всего, правильную систему управления самой системой образования и образовательным процессом. Выше мы постарались показать хотя бы ряд управленческих задач в сфере образования, связанных с обеспечением межукладного перехода, а также варианты их решений.

При этом, мы уже неоднократно упоминали базовый фактор перехода, обеспечиваемый **именно** системой образования – это становление у широкого круга людей **компетенций**, формирующих способность быстро понимать ситуацию, осваивать новые технологии, принимать оптимальные решения в неопределённых обстоятельствах, проектировать и планировать свои действия на длительный период.

Смена ЗУНов («знаний, умений, навыков») – ключевого типа образовательных результатов для 3-4 социально-экономического уклада – на компетенции, которые стали актуальны в пятом укладе и явно сохраняют свои позиции в шестом, является ключевой задачей на пути превращения образования в полноценный управленческий инструмент. Для решения этой задачи потребуются «собственные» управленческие действия, притом, опять же многообразные и разнонаправленные. Ведь речь идёт не только о базовых интеллектуальных инструментах учеников, но и о таких же инструментах самих работников образования. Им, как и всем другим работникам, необходимо совершить переход через один социально-экономический уклад. Эта задача, сложная для любого массового производства, оказывается особенно затруднительной именно в системе образования, поскольку, в ней базовые профессиональные способности, в силу ряда обстоятельств, особенно прочно присваиваются (говоря языком психологии, «интериоризируются»), так что практически становятся частью личности специалиста. Поэтому, такой специалист, особенно если он силен и успешен в своём деле, будет игнорировать переход даже не в силу социально-психологических причин, а в силу прочности присвоения своих излюбленных способов и методов работы, подходов к её осуществлению. Им крайне сложно перейти в компетентностную парадигму, поскольку, они уже достигли высоких результатов в становлении знаний, умений и навыков. С другой стороны, молодые специалисты, которые сравнительно легко формируют у себя компетенции, не имеют достаточной базы предметно-практических знаний. Здесь очевидным образом возникает необходимость в управленческом действии, помогающем выстроить кооперацию между педагогами старшего поколения и молодыми кадрами, которая позволит им дополнять друг друга и в командном режиме обеспечить становление у своих учеников комплекса практически применимых знаний и соответствующих им компетенций.

Но чтобы понимать, как управлять компетентностным становлением, и в каком порядке (в соответствии с какими закономерностями) формируются компетенции, необходимые для управленца, в том числе, компетенции, связанные с мышлением, стоит более подробно разобраться с самой этой категорией.

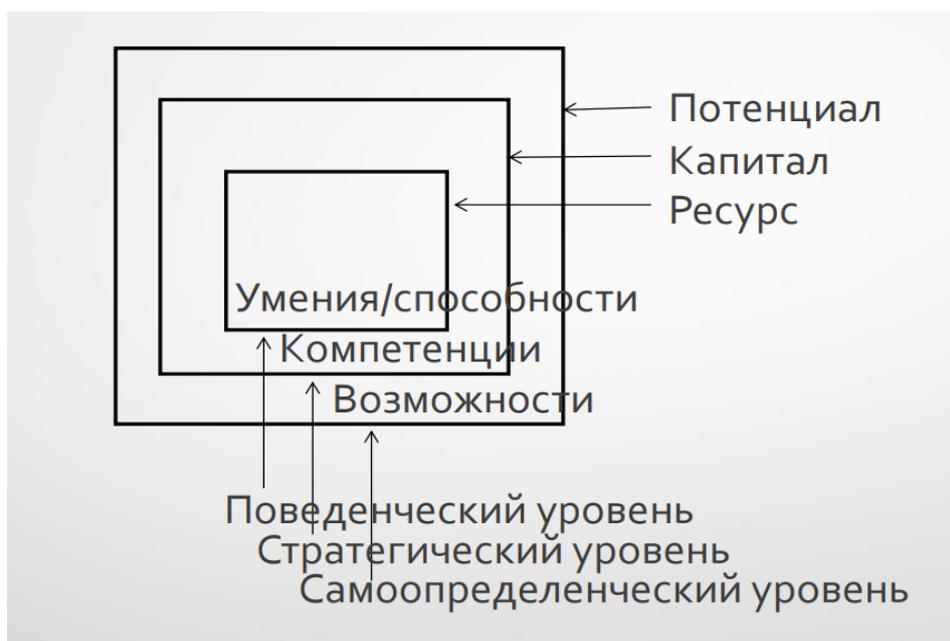
Часть 3. Проблемно-задачное (компетентностное) содержание образования

3.1. Споры по поводу точного определения понятия «компетенция» ведутся уже в течение нескольких десятилетий, начавшись практически сразу после его введения в образовательный оборот. В настоящее время, авторы этих определений оказываются согласны между собой в основном по двум пунктам: а) компетенция является инструментальной, закреплённой, произвольно применяемой способностью; б) реализация компетенции всегда связана с решением задачи той или иной степени сложности; в) компетенция заведомо присваивается человеком, так что при осознании им стоящей задачи реализуется как бы сама собой.

Тот факт, что компетенции «привязаны» к решению задачи того или иного типа и того или иного уровня сложности, позволяет предположить, что сами они неоднородны и могут быть разделены на уровни. Соответственно, можно допустить, что далеко не любые компетенции будут актуальны при переходе из четвертого в шестой технологический уклад, и не любые из них потребуются при подготовке лидеров управления.

Для выявления типов или уровней компетенций, обратимся к структуре образовательного процесса, рассматриваемой с точки зрения обеспечиваемых им человеческих (антропологических характеристик).

Схема 4. Антропологическая структурность образования.



При формировании этой схемы, автор и его научный коллектив опирались на комплексную схему мышления, предложенную выдающимся отечественным философом и методологом Г.П. Щедровицким, одним из виднейших представителей «Русской школы управления». Эта схема предполагает, что мышление реализуется на трёх уровнях: уровне действия, преобразующего действительность; уровне коммуникации, позволяющем обеспечить реализацию действия, и уровне «чистого» мышления, позволяющего выделить основание для действия и спроектировать его. Выстраивая на основе логической схемы методику проектирования образовательного процесса, мы поставили в соответствие каждому из уровней мышления антропологическую характеристику, связанную с участием человека в деятельности.

- Уровню *действия* соответствует – это уровень *умений*, а в предельном случае, человеческой способности к выполнению той или иной типичной, нормированной функции, а также к организации собственной повседневной жизнедеятельности, того, что в

обиходе называют поведением. Если говорить об уровнях управления, с которых мы начали статью, то способности и умения лежат в основе организационно-административной работы, выполнения поручений. Они позволяют совершать полезную работу в типичной ситуации функционирования системы, но не позволяют решать задачи, заведомо эту систему изменяющие, даже если задачи типичны и методы их решения известны.

- Уровню *коммуникации* соответствует компетенция в её исходном понимании, сложившемся в западной традиции: способность решать задачи, не предполагающие алгоритма действий, но предполагающие определённый, по-разному комбинируемый набор методов деятельности и известных моделей решения. В управленческой деятельности исходная компетенция (её можно назвать «компетенцией первого уровня») обеспечивает именно что решение задач в логике менеджмента, то есть, прежде всего, организации коммуникации, а также построению стратегий деятельности в существующих условиях и в соответствии с имеющимися образцами.

- Уровню *чистого мышления* соответствует реконструкция или конструирование человеком своих возможностей и определение путей и средств для их реализации. Такая работа с возможностями посредством мышления, на наш взгляд, соответствует компетенции, понимаемой с точки зрения «Русской школы управления» - способности превращать накопленный опыт в опору и/или ресурс для следующего шага деятельности в ситуации неопределённости (её можно условно назвать «компетенцией второго уровня»). Данная антропологическая характеристика обеспечивает *самоопределение* человека, понимаемое не только как оформление своих оснований, ценностей и позиции в существующих системах деятельности и отношений, но и как построение новых подобных систем с опорой на ценности и основания, в целом как «организацию себя» и принятие принципиальных жизненных решений. В управленческой сфере этому уровню соответствует решение проблем за счёт использования гуманитарных технологий, реализация которых, обуславливается именно мышлением. В отличие от двух первых уровней, третий на сегодняшний день существует вне институтов (в традиционном обществе таким институтом была Церковь) и обеспечивается в основном интеллектуально-деятельностными объединениями – исследовательскими коллективами, кружками, командами разработчиков.

Стоит отметить, что каждой антропологической характеристике и обусловленном ей проявлению человека (поведению, построению стратегий, самоопределению) соответствует персональный «багаж» - особый способ организации и реализации выигрышных личностных качеств, которые могут, так или иначе, обусловить персональный успех. Умению/способности соответствует личностный *ресурс* – набор стихийно сложившихся качеств, которые в определённых ситуациях могут обеспечить успех, но при этом специально не оформляются и не преумножаются. Компетенциям первого уровня соответствует *человеческий капитал* – тот набор значимых качеств, который применяется заведомо произвольно, при решении задач, который осознан, оформлен и, как положено любому капиталу, постоянно преумножается: за счёт самоподготовки и оформления успешных прецедентов деятельности. Наконец, компетенциям второго уровня или возможностям логично соответствует *человеческий потенциал*, именно как спектр его возможных продуктивных действий и достижений, пока ещё не совершённых, но уже оформленных человеком и вполне для него посильных.

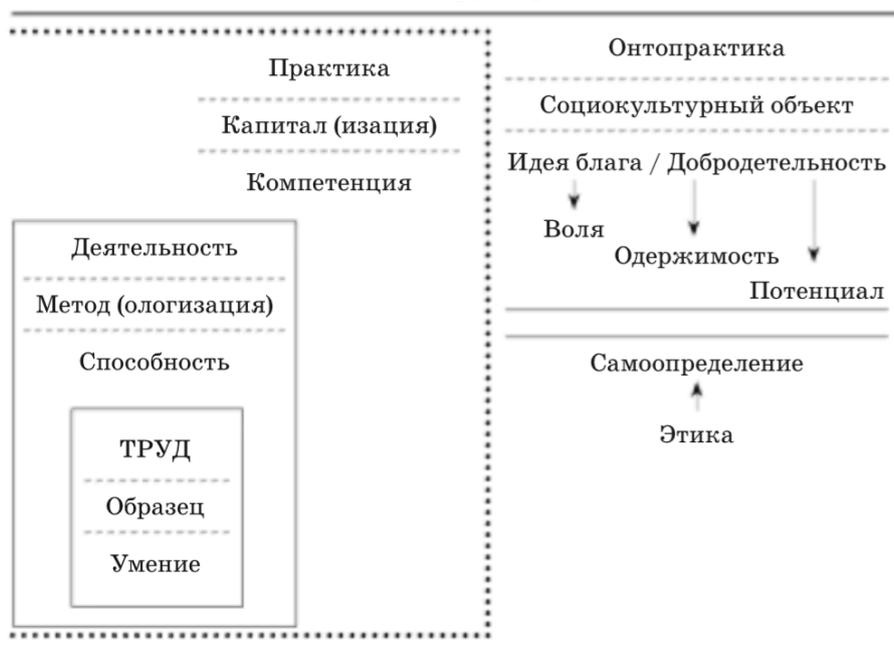
Современное массовое образование в лучшем случае отличает за увеличение («наращивание») ресурсов взрослеющего человека. Как правило, это происходит уже в старшей школе, где ученики оформляют свои жизненные планы и средства их реализации.

Следующим должен стать уровень капитализации – превращения личностных качеств в произвольно используемый и заведомо преумножаемый капитал. Но высшая школа не обеспечивает его становления, поскольку, её связи с реальным производством на данный момент носят весьма фрагментарный и формализованный характер.

Уровень же человеческого потенциала, как уже было сказано, на данный момент, не обеспечивается никакой институцией. Поэтому он обеспечивается только специализированными интеллектуальными сообществами и командами, в которых процесс реконструкции и конструирования своих возможностей оказывается практически неотделим от производства интеллектоемкого продукта, а также наиболее успешными (далеко не всеми!) тьюторами, наставниками, коучами. Или же люди каким-то не до конца оформленным и описанным способом сами накапливают и оформляют свой потенциал, после чего, реализуют его в качестве свободных агентов на свободном рынке.

3.2. На основе антропологической структуры образования, автор и его коллеги по научной группе разработали обобщающую схему деятельностного образования: его уровней и структуры каждого из них.

Схема 5. Схема деятельностного образования на основе антропологической структуры.



Уровни этой схемы выделены по тому способу преобразования человеком действительности и получения полезного продукта: *труд*, *деятельность*, *практика*, *онтопрактика*. Каждому из способов мы поставили в соответствие, во-первых, базовую задействованную в нём антропологическую характеристику, во-вторых, опору, позволяющую получить необходимый экономически значимый продукт.

На первом уровне находится *труд*, реализуемый на основе *образцов*, которые нужно максимально точно воспроизвести, или *стандартов*, от которых нельзя отклоняться. В его основе лежит *умение*, позволяющее правильно воспроизвести образец или реализовать стандарт.

Трудовая концепция образования зародилась в нашей стране в 1920-е годы и восторжествовала в 1930-е, постепенно вытеснив, а зачастую и физически уничтожив остальные. Из-за этого на многие десятилетия деятельность, организующая образовательный процесс, свелась к труду как к алгоритмическому действию, в предельно

ограниченном количестве случаев предполагающему принятие самостоятельных решений. Это означало, что население страны должно было организовываться решением производственных задач. В ситуации индустриализации накануне большой войны такой подход был и оправдан, и эффективен. После Великой Отечественной войны, по мере роста научно-технического прогресса и усложнения технологического развития труд как создание массы стандартизированных продуктов («конвейерный труд») даже в экономике начал уступать место типам интеллектоёмким и проектно-организованным типам продуктивной деятельности. Тем более, трудовая система воспитания утратила свою эффективность в образовании, поскольку, формировала установку на соответствие заданному образцу, а не на самостоятельное принятие решений хотя бы по поводу собственной жизни.

На следующем уровне находятся образовательные системы, построенные вокруг *деятельности* в собственном, «узком» смысле слова – как специально сконструированной системы действий, обеспечивающий результат с заданными параметрами, обеспечивающий определённые потребности целевой группы. Здесь уже не может идти речь про образцы, поскольку, результаты деятельности, в отличие от труда, заведомо вариативны и во многом зависят от конкретной ситуации и запроса. Опорным и организующим элементом деятельности является система методов, позволяющая получить продукт с необходимыми характеристиками. Обеспечивающим антропологическим качеством становится *способность*, позволяющая уже не воспроизвести образец, а эффективно применить метод к конкретному материалу в соответствии с запросом целевой группы «здесь и сейчас».

Деятельностная система образования в узком смысле слова была выстроена на основе культурно-исторической и деятельностной теорий в образовании, сформированных советскими учёными во главе, соответственно с Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым. Их заслуги в изучении моделей и механизмов принятия решений, в том числе, управленческих, сложно преувеличить – и именно поэтому в третью, психолого-педагогическую категорию создателей «Русской школы управления» мы включили преимущественно представителей данных школ. За счёт деятельностного подхода отечественное образовательное сообщество научилось результативно формировать способности – и на сегодняшний день это высочайший, «топовый» образовательный результат, который может быть обеспечен *массово*. Но при этом деятельность в узком её понимании, как и способность, заведомо воспроизводит пусть не технологические, но уже существующие культурные образцы. И наборы методов обеспечивают вариации в рамках базовых характеристик именно этих образцов, не претендуя на создание новых. В ситуации перехода между укладами, предполагающего, фактически, реконструкцию и конструирование норм и образцов продуктов шестого, только формирующегося уклада, эти особенности деятельности как типа продуктивной активности могут оказаться критичными.

На третьем уровне находятся образовательные разработки, воспроизводящие и формирующие *практики*. В отличие от *деятельности*, они предполагают создание, в рамках конкретной сферы, принципиально новых продуктов, реализующих идеи разработчиков и/или удовлетворяющих новые, ранее не актуальные или вообще не существовавшие потребности. Кроме того, практики предполагают достижение результатов не просто в конкретных обстоятельствах, как в случае с деятельностью в узком смысле слова, но в ситуациях заведомо нестандартных, требующих особой разработки системы действий и принятия решений. Вообще практики, как замечал французский социолог и философ Пьер Бурдьё, реализуются не столько инструментально, на основе строго определённого и описанного метода, сколько на основе особой организации тела и сознания, а также кооперации, подстройки участников практики друг под друга.

Опорой для реализации практики служит капитал её носителей, прежде всего, человеческий, а также процесс капитализации своей деятельности. Базовой же антропологической характеристикой, позволяющей практикам успешно реализовываться, является компетенция – способность выстроить коммуникацию и кооперацию, обеспечивающую решение задачи.

В настоящее время, мы ещё не научились выстраивать массовое профессиональное образование в режиме разработки и реализации практик (это происходит лишь локально, за счёт действий конкретных заинтересованных преподавателей или по инициативе студентов). Но если когда-нибудь мы добьёмся, чтобы выпускники управленческих специальностей профессионального образования разрабатывали практики предпринимательского характера или практики управления в конкретных муниципалитетах, а не работали в привычном режиме «ручного управления», это будет огромной победой в управленческом обеспечении нашей страны. Потому что на сегодняшний день управление у нас осуществляется «линейным образом», когда решение принимается всего один раз, на самом верхнем уровне цепочки, а дальше делегируется на нижестоящие уровни, где специалисты не понимают ни оснований этого решения, ни обстоятельств, которые нужно принять во внимание при его выполнении, ни правильного подбора методов для решения. Метафорическим примером может быть ситуация, когда командир дивизии собирает полковников и говорит: нужно взять крепость N любой ценой к такому-то сроку. Полковники собирают командиров батальонов, те – командиров рот, а последние уже не в состоянии объяснить солдатам, для чего брать именно эту крепость, почему именно в эти сроки, чем она так важна, что ради её можно пойти на любые жертвы, и, самое главное, где кому стоять и что делать. Чтобы этого избежать, нужно на каждом уровне предусмотреть принятие решений и, главное, сформировать у каждого офицера, вплоть до лейтенанта, способность к такому принятию решения.

К сожалению, та же самая история происходит и с муниципальным управлением. Главы муниципалитетов как представители местного самоуправления формально действуют независимо от государственной власти, только обеспечивая соблюдение на своей территории законов и реализацию государственных программ. На самом же деле в своем заметном большинстве они ориентированы на то, чтобы только выполнять поручения, как винтики большой административной (именно организационно-административной, основанной на выполнении поручений!) машины. Самостоятельные решения они принимать не умеют, а главное, не хотят, несмотря на свой статус представителей *самоуправления*. Если такая ситуация сохранится, степень управляемости нашей страны, к сожалению, будет только снижаться, поскольку, ни один губернатор не будет в состоянии дать главе муниципалитета поручения по всем ситуациям его территории, требующим управляющего действия. Поэтому, повторимся, крайне важно, чтобы профессиональная подготовка будущих управленцев осуществлялась именно в режиме освоения ими логики и принципов *практического* действия и построения управленческих практик, позволяющих оперативно решать местные задачи, не ожидая команды «сверху».

Казалось бы, *практика*, позволяющая создавать принципиально новые продукты и даже методы деятельности в ходе решения задач, является высочайшим, наиболее результативным и поэтому ценным классом продуктивной деятельности. Однако же нет, по логике вещей, должен быть ещё один уровень, обеспечивающий необходимые условия для реализации практик, в том числе, проработку проблем, из которых будут вытекать задачи, решаемые практиками. Кроме того, должен же быть уровень преобразования человеком действительности, соответствующий высшему, «мыслительному» уровню управленческой деятельности.

Таким уровнем, с нашей точки зрения, является онтопрактика. Из самого её названия явствует, что она должна либо обеспечивать построение онтологий – «картин мира», либо создавать те или иные ценные продукты *на основе* онтологических представлений. В действительности же, онтопрактики выполняют обе эти функции.

На схеме видно, что, в отличие от предыдущих рассмотренных нами типов работы по преобразованию действительности, онтопрактика требует для своего обеспечения не одного базового антропологического качества, а целой их системы. Сначала, чтобы только *подойти* к формированию онтопрактики (вернее, как мы сейчас увидим, к включению в неё), человек, не только взрослеющий, но зачастую и взрослый, должен совершить

первичное самоопределение на основе имеющихся у него этических принципов и ценностей: определить, что в мире он считает должным, а что недопустимым, какие проблемы важно решать не из финансовых соображений, а потому, что их решение сделает мир более правильным. На этой основе, у него – иногда в ходе собственных размышлений, но чаще при помощи наставника, - оформляется идея основного блага, которое лично он хочет, может и готов создавать для других людей в рамках существующей экономической системы. Кроме того, у человека формируется добродетельность как личное качество, понимаемое в собственном смысле этого слова: готовность и способность делать добро – то есть, создавать и распространять то же самое благо. Идея блага, если она лично принята человеком, с необходимостью порождает *волю* к его реализации. Добродетельность, в свою очередь формирует «одержимость», в хорошем смысле этого слова, то есть, способность и готовность реализовывать принятую идею добра и блага как свой приоритет, во что бы то ни стало, даже при неблагоприятных обстоятельствах. Другим «производным» добродетельности является уже обсуждавшийся нами человеческий потенциал, поскольку, стремление создавать благо, как показали многочисленные социологические и социально-психологические исследования, начиная с М. Вебера, является одним из наиболее мощных факторов, побуждающих человека действовать, ставить такие цели и реализовывать такие качества, которые ещё недавно могли показаться ему невозможными.

Базовой же опорой для реализации онтопрактики является *социокультурный объект*. Он представляет собой такую знаково-символическую или интеллектуальную конструкцию (в том числе, материализованную, например, храм или специально организованное школьное пространство), которая, *во-первых*, своим содержанием с необходимостью формирует у человека определённую позицию или способ деятельности; *во-вторых*, связано с «вечными» или, по крайней мере, долговременными проблемами, которые могут быть решены «в моменте», но которые каждое следующее поколение неизбежно будет решать для себя снова и снова.

Очевидно, что онтопрактика тесно связана с мышлением, которое её формирует, но и воспроизводится за счёт работы с построением, осмыслением, преобразованием картин мира. Она же формирует основные гуманитарные технологии – как «неизбежные» инструменты для работы с социокультурными объектами, будь то религиозная система, система права, геополитические принципы, и т.д. . И если деятельностное образование, основанное на создании или моделировании практик, формирует компетенции первого уровня, то онтопрактическое образование – компетенции второго уровня, то есть, *возможности*, поскольку, предлагает решить максимально комплексную проблему и ценностно побуждает развернуть для этого все свои внутренние резервы, сформировать и реализовать невероятные идеи.

На данный момент, онтопрактическое образование реализуется в основном на уровне авторских школ, а также отдельных курсов и тренингов. Оно, как и вся система работы с человеческим потенциалом, практически не институционализировано, за исключением отдельных университетов или факультетов с устоявшимися научными традициями или с закреплённой ценностью того блага, которое должны нести выпускники, тех идеалов, которые они должны реализовывать. И тем не менее, именно онтологически ориентированное образование призвано обеспечить подготовку управленцев высшего уровня – способных решать проблемы, - которые только и могут обеспечить переход нашей страны от устаревшего четвертого социально-экономического уклада к шестому, только намечающемуся, но, очевидно, неизбежному. Следовательно, университетам, готовящим управленческих работников, необходимо осваивать онтопрактические принципы, а также реконструировать и оформлять управление как социокультурный объект, в связи с которым, на протяжении тысячелетий, каждое поколение вынуждено заново комбинировать и сочетать между собой четыре главные категории: Порядок, Эффективность, Свободу и Справедливость. Очевидно, что такая подготовка должна предполагать формирование всех описанных выше антропологических характеристик: воли, одержимости, потенциала,

самоопределения и лежащей в их основе этической системой. Образовательная программа, наряду с прикладными дисциплинами, должна включать в себя предметы, которые позволят успешно работать с социокультурным объектом, формировать и реализовывать картину мира: от физики до обществознания. И безусловно, эта образовательная программа должна формировать патриотизм, но ни в коем случае не «лозунгово-показной», а осознанный и деятельностный, предполагающий, что человек думает о благе своей земли, своей территории, и творит это благо, а чтобы творить его успешно, непрерывно развивает своё мышление.

3.3. Теперь, рассмотрев антропологические принципы и модели деятельностного образования, обеспечивающие становление компетенций (и прежде всего, компетенций второго уровня, связанных с мышлением), обратимся к непосредственным механизмам этого становления.

Из вышесказанного становится очевидно, что ключевым инструментом, организующим процесс компетентностного образования, является специально подготовленная и предложенная ученикам *задача*. Заметим – это касается не только подготовки к менеджменту как к второму уровню управления, и не только деятельностного образования, основанного на работе с практиками – ведь, как мы видели, и проблемы, решаемые на третьем, «мыслительном» уровне управления, и проблемы, связанные с социокультурным объектом, тоже раскладываются на задачи. Важно лишь подобрать оптимальный тип образовательной задачи, чтобы организовать становление компетенций нужного уровня.

В нашей научной школе разработана типология задач, решение которых, обеспечивает формирование антропологических характеристик, необходимых для успешной продуктивной деятельности. Эти задачи могут успешно использоваться в образовательном процессе для любых возрастов (разумеется, при использовании материала, доступного соответствующему возрасту, а также при соответствующей формулировке).

- **Тип 1. Учебная задача.** Она обеспечивает, за счёт работы учеников с проблемами, уже разрешёнными наукой, но новыми для них, освоение уже известного в культуре знания – фактически в режиме его переоткрытия. Такой способ позволяет ученику не только закрепить и присвоить полученные знания – за счёт того, что они не «кладутся в рот» в готовом виде, а приобретаются собственным трудом, - но и сформировать способность (именно способность, не навык!) получать знания самостоятельно. Но опять же, речь идёт, скорее, об обработке имеющейся информации, чем о реальных научных открытиях.

- **Тип 2. Проектная задача.** При её решении, взрослеющий человек «переоткрывает» уже не знания, а способы и методы деятельности, за счёт анализа её устройства, и испытывает эти способы в режиме пробных (учебных) проектов. Стоит отметить, что в данном случае, «переоткрытие» чисто теоретически уже может предполагать предложение учениками новых решений, поскольку, любая деятельность, в отличие от объективированного знания о действительности, всегда предполагает вариации, в том числе, новые методы и приёмы, повышающие её эффективность. И хотя в большинстве случаев участники учебных проектов всё же именно переоткрывают хорошо известные и описанные способы работы, они действуют в открытой ситуации, где решения оцениваются не как истинные или ложные, а как более или менее эффективные, но в любом случае имеющие право на жизнь.

Тип третий. Образовательная задача. Она уже вполне может лежать в основе выпускной дипломной работы, поскольку, её качественное решение заведомо демонстрирует способность получать принципиально новые знания, организовывать деятельность новым способом и на новом основании, разрабатывать и принимать результативные решения. Образовательная задача заведомо предполагает решение проблемы, «не поддающейся» известным методам познания или деятельности, и поэтому требующей построения новых инструментов и введения нового основания для

деятельности. В случае с подготовкой субъектов управления, таким основанием может быть, например, новая для данного муниципалитета стратегия развития, опирающаяся на имеющиеся возможности, но переосмысливающая и перекомбинирующая их на основе специально выстроенного образа будущего и методологии его достижения, использующая скрытые резервы для развития.

Подробнее все три типа задач описаны в Таблице 2.

Задача	Процесс	Деятельность	Формы моделирования	Антропологический результат
Учебная	Освоение объективных законов	Квази-квази-квази-исследовательская	Условия учебной задачи + коммуникативные способности педагога	Освоение нормы деятельности
Проектная	Продуктивные пробы	Квази-квази-проектная	Дополнительные вводные тренера к проектной задаче + правила взаимодействия	Реконструкция способа деятельности
Образовательная	Работа с проблемами (онтопрактикование)	Квази-конструкторская	Экспертная проблематизация + формирование уклада образовательного пространства	Конструирование оснований деятельности

Таблица 2. Типы деятельностных задач в образовании.

Как мы видим из таблицы, каждая задача описывается по следующим параметрам:

- **процесс деятельности** ученика, необходимый для её решения и, следовательно, организуемый, «провоцируемый» ею;

- **деятельность**, моделируемая или напрямую реализуемая при решении задачи; стоит обратить внимание читателя, что по мере продвижения от типа к типу, характер этой деятельности становится всё более «реальным», предполагающим не просто воссоздание последовательности методов и применения инструментов, и не «игру в принятие решений», а получение действительно значимого и применимого результата;

- **формы и методы**, позволяющие педагогам и ученикам организовать (фактически же, смоделировать) деятельность, позволяющую решить задачу;

- **антропологический результат** – те персональные качества и организующие поведение и деятельность представления, которые формируются в ходе решения задачи.

Из всего рассказанного выше очевидно, что учебная задача обеспечивает формирование навыков и, прежде всего, способностей, проектная задача – способностей и компетенций первого уровня, образовательная задача – компетенций первого и особенно второго уровней (конкретный тип деятельностных характеристик зависит от материала и формулировки задачи).

2.4. Но очевидно, что сама по себе постановка перед учеником учебной деятельностной задачи, и даже формальный пошаговый процесс организации её решения не обеспечат необходимого результата, оставшись для ученика «интересным приключением» или, в лучшем случае, опытом, который может быть воспроизведен лишь

на уровне разрозненных навыков. Педагогу, организующему становление у студентов значимых современных компетенций, необходимо организовать работу над задачей – преимущественно, как мы уже говорили, образовательной, - в режиме «компетентностного перехода». Структура этого перехода изображена на схеме

Теперь вернёмся к вопросу о компетенциях как антропологических характеристиках, делающих возможными успешные управленческие действия. Механизм их становления – сначала становления способности, а затем преобразования её в произвольно, «инструментально» применяемую компетенцию мы описали на схеме 7.

Схема 7. Компетентностный переход

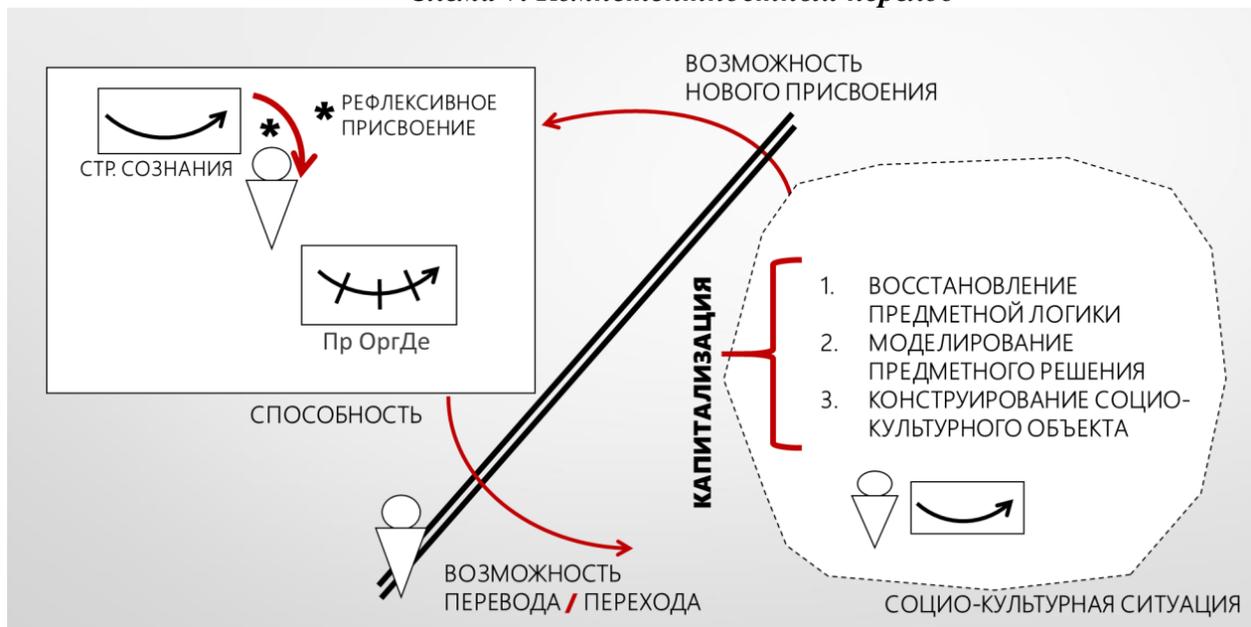


Схема заведомо нуждается в комментарии. В её левой части изображена схема становления уже обсуждавшейся нами «деятельности в узком смысле слова» и её главной «опорной» антропологической характеристики – «способности». Из схемы видно, что исходно способность формируется за счёт понимания («рефлексии»), оформления и присвоения уже имевшихся, но функционирующих самопроизвольно и поэтому «неуправляемых» структур сознания, побуждающих в ситуациях определённого типа действовать тем или иным способом. После того, как эти результативные модели деятельности были осмыслены и зафиксированы, они уже становятся сознательно применяемыми инструментами, позволяющими, как говорилось выше, получать необходимые результаты за счёт правильной комбинации и реализации соответствующих методов. А когда способность позволяет реализовать акты деятельности, она вторично осмысливается (рефлексируется), обогащается, структурируется и присваивается уже не как оформленная и обоснованная интуиция, а как логика деятельности.

Но читатель помнит: способность – это ещё не компетенция. Компетенцией она становится именно в результате перехода – когда человек оказывается в заведомо незнакомой и непонятной ему ситуации. Специально обострённый, доведённый до предела пример такой ситуации – это когда лесник оказывается на кафедре философии, и через час ему нужно идти читать лекцию студентам, а заведующий этой кафедрой, который в последний раз был в лесу в студенчестве, оказывается в таежной сторожке, и через полчаса ему нужно выходить в обход по участку в несколько сот гектаров. Оба специалиста, и, вероятно, высококлассные, оказываются в такой деятельностной и, шире, социокультурной ситуации, где они заведомо некомпетентны, более того, беспомощны, поскольку, их высокая квалификация связана с совершенно другими задачами, а для внезапно возникших новых вызовов квалификация напрочь отсутствует. Но если профессор и лесник обладают мышлением, а следовательно, компетенциями второго уровня, они могут в неопределённой

ситуации восстановить логику предмета своей новой деятельности, вслед за ним – структуру этой деятельности и необходимый инструментарий, на основе чего – смоделировать предметное решение (хотя, конечно, за полчаса-час это сделать совсем непросто). И уже на следующем шаге, осмыслив результаты первых решений, принятых и реализованных в незнакомой ситуации, человек воссоздаёт её модель, реконструирует тот социокультурный объект, который лежит в основе ситуации, проявлением которого, она является. После воссоздания модели и социокультурного объекта, новые выигрышные качества человека уже не просто закрепляются, но фактически превращаются в капитал: позволяют принимать выгодные решения и притом преумножаться за счёт того, что модель усложняется и обогащается за счёт полученного опыта. Этот капитал и стоит называть сформированной компетенцией – которая, кстати, как показано на схеме, создаёт новые структуры сознания, а те тоже присваиваются, превращаются в способности, а при успешной работе с нестандартной ситуацией – в новые компетенции.

Образовательная задача, строго говоря, и призвана сформировать для учеников разного возраста, в том числе, взрослых, подобную ситуацию неопределённости, в которой ни одна из сформированных у них способностей напрямую «не работает». Притом, эта ситуация, субъективно воспринимаемая как экстремальная, на самом деле, вполне безопасна, допускает право на ошибку с последующим повторением, а значит, более оптимальна как способ компетентностного развития, чем реальное столкновение с незнакомой задачей, решение которой, является вопросом жизни и смерти.

Ещё раз подчеркнём отличия компетенции от способности. Способность во многом предполагает использования закреплённых способов действия и практических знаний в *известной* ситуации. Компетенция же предполагает работу с неопределённой, может быть, даже экстремальной ситуацией за счёт употребления всех твоих знаний, опыта, выигрышных качеств, чтобы её понять, структурировать, найти выигрышное решение и построить модель.

Такие компетенции – заведомо относящиеся к второму уровню, поскольку, позволяют воссоздать непривычную ситуацию в её целостности, построить на этой основе проект решения и затем модель деятельности – особенно важны для подготовки управленцев. Ведь они по роду деятельности постоянно сталкиваются с ситуацией неопределённости, для которой отсутствуют не только алгоритмы решения, но и методология построения таких алгоритмов. И такие ситуации неопределённости могут быть как негативными (прилетел дрон, разлилась река, случился дефицит бюджета), так и позитивными: как организовать рынок в развитии при сохранении прежних скромных возможностей, как и где искать скрытые ресурсы и как комбинировать известные?

Коротко покажем, как организовать профессиональную подготовку, в том числе, подготовку управленцев, опираясь на описанные выше механизмы и средства становления компетенций.

Первым шагом здесь может быть *мыследеятельностная проба* – умозрительное освоение картин мира, свойственных тем или иным видам деятельности, практикам, индустриям. Когда такая картина мира *освоена* и *присвоена*, ученик на основе её анализа, прежде всего, реконструкции и оформления её базовых внутренних взаимосвязей и диктуемой ими логики деятельности, постепенно формирует *практическое мышление*, позволяющее успешно работать в выбранной сфере. Заметим, что этот тип мышления заведомо не тождествен мышлению профессиональному, поскольку, предполагает обобщение и синтез не только представлений, логических схем и способов решения задач из нескольких разных профессиональных сфер, но и дополняющих и «углубляющих» их прикладных и даже фундаментальных знаний. Фактически, именно такой синтез позволяет успешно решать нестандартные задачи и создавать уникальные продукты, что, как мы помним, является главным предметом любой практики.

При этом, формирование практического мышления на основе мыследеятельностной пробы, разумеется, происходит не «само собой», а опять же за счёт решения задач, которые

структурно-содержательно соответствуют трём базовым типам, описанным нами выше. Это, соответственно, **учебно-производственная задача**, позволяющая освоить профессиональные знания, в том числе, технологические; **проектно-производственная задача**, позволяющая реконструировать производственную структуру, способы работы и апробировать эти знания в ходе решения задачи; **проблемно-производственная задача**, позволяющая решить критически значимые проблемы, сформировать новый способ деятельности, оформить новую технологию, разработать выигранный продукт.

В целом, в новой социально-экономической, а следовательно, и образовательной ситуации стремительного перехода между социально-экономическими укладами, задачный подход может и, с нашей точки зрения должен стать основным для всей сферы образования, за исключением форм освоения аксиоматического знания. Проводить практикум по доказательству того, что параллельные прямые в евклидовой системе не пересекаются, избыточно: достаточно, чтобы преподаватель описал эту аксиому и основания её полагания. Но все учебные тематики прикладного характера, и особенно курсы профессиональной подготовки и гуманитарные дисциплины любой степени практической применимости должны заведомо осваиваться за счёт разработки студентами проблем и решения задач.

В завершение, предложим сводную матрицу основных компетенций, актуальных в современной социально-экономической и социокультурной ситуации межукладного перехода. Всё их многообразие разместить здесь, конечно, не представляется возможным, но наиболее часто востребованных представителей всех основных классов нам удалось выделить и отметить. Это получилось за счёт подбора содержания горизонтальных и вертикальных компонент матрицы (строк и колонок). Колонки посвящены трём основным процессам деятельности, которые на разных уровнях вовлечённости в них человека и на разных уровнях сложности решаемых задач, должны быть обеспечены разными компетенциями. Процессы эти – *аналитический*, позволяющие реконструировать структуру объекта и его внешние связи; *системный*, позволяющий выстроить целостный связный образ объекта; *процесс конструирования*, позволяющий решать задачи, разрабатывая инструментарий и создавая новый продукт. Уровни же вовлечённости и сложность решаемых задач фактически соответствуют типам и уровням мышления:

- *чувственное участие*, предполагающее либо прямое отражение действительности, либо решение деятельностной задачи на бессознательном уровне, с опорой на интуицию; в обоих случаях – спонтанное действие без собственной сознательной активности человека;
- *действие по образцу*;
- самостоятельная *реконструкция способа деятельности*, уже известного и закреплённого в нормативах и традициях;
- *«Импровизация»*: апробация реконструированного способа деятельности в различных ситуациях, с возможным спонтанным конструированием новых его элементов, а потом и нового целостного способа;
- *Целенаправленное создание образца (прецедента) нового способа деятельности*, который может быть использован за пределами конкретной ситуации своего применения.

На пересечении типов деятельности и уровней мышления обозначаются компетенции, обеспечивающие первые и порождаемые вторыми. В итоге, формируется матрица, представленная в таблице 3.

Таблица 3. Основные типы компетенций.

Уровень	Аналитические компетенции	Системные компетенции	Конструкторские компетенции
Чувственное участие	Может выделить существенные особенности объекта (на уровне внешних качеств)	Может построить образ ситуации, события, вещи на основе описания	Может интуитивно решать задачи на конструирование, в т.ч. схемы управления
Воспроизводство образца	Может подробно описать объект в его основных чертах и компонентах и выделить их связь с его функцией	Может построить метафору смысла ситуации, события, вещи	Может сконструировать действие или объект, опираясь на инструкцию
Реконструкция способа действия	Может выделить свойства и составные части объекта, системные связи между ними, их связь с функцией объекта, но без объемлющего системного контекста	Может связать культурный образ, метафору с собственным опытом, ценностями, интересами	Может формировать инструкции, в том числе, для самого себя, исходя из анализа ситуации, обшей характеристики предмета деятельности
«Импровизация»: ситуативное создание и реализация нового способа действия	Может объяснить причинно-следственные связи конкретных событий, происходящих с объектом	Может создать метафоры для событий своей жизни, своего опыта, ценностей, интересам	Может самостоятельно и эффективно решать ситуативные задачи без аналогов и инструкций
Целенаправленное создание нового образца, имеющего значимость за пределами конкретной ситуации	Может выстроить аналитическую модель объекта и его существования в объемлющих системах	Может создать самостоятельное произведение, несущее в себе общезначимый смысл и претендующее на художественную ценность	Может целенаправленно полагать новые программы действий и новые условия действий; проектно создавать новые системные объекты и конструировать ситуации их функционирования

Эту матрицу продуктивно использовать:

а) для проектирование последовательных шагов компетентностного развития будущего специалиста в том или ином из трёх деятельностных процессов;

б) для определения оптимальной роли и задач для каждого участника того или иного процесса, в зависимости от его уровня мышления и, соответственно, от имеющихся компетенций;

в) для компетентностной подготовки человека, претендующего на конкретный уровень участия в том или ином процессе (за исключением чувственного уровня, который реализуется спонтанно, на уровне даже не способностей, а не отрефлектированных структур сознания и подготовки не требует).

г) для формирования у человека конкретных компетенций и, следовательно, вовлечение его в соответствующий тип деятельности и культивирование определённого уровня мышления.

Резюмируя третью часть статьи, можно кратко зафиксировать следующие тезисы – ответы на один из вопросов, которыми мы закончили часть вторую: «Какова закономерность формирования управленческих компетенций»?

а) Нужно исходить из того, что управленцу, опирающемуся в своей работе на мышление и использующему гуманитарные технологии, необходимо формировать «компетенции второго уровня». Они обеспечат как реконструкцию нестандартной ситуации в её целостности и разработку на этой основе оптимальных решений, так и оформление собственных возможностей и разработку путей их реализации.

б) «Компетенции второго уровня» оптимальным образом формируются в рамках «онтопрактического образования». Оно предполагает работу студентов с социокультурным объектом управления, реконструкцию онтологии управленческой деятельности. Также оно предполагает определение принципиальных задач, которые они, став специалистами, будут решать в течение своей жизни в разных позициях, на разных территориях или предприятиях, в рамках разных ситуаций;

в) Базовым инструментом, организующим работу студентов с социокультурным объектом и «формирование компетенций второго уровня», является образовательная задача. Она предполагает самостоятельную реконструкцию оснований и методологии, а также подбор или создание инструментов для решения принципиально проблемы. Результатом её решения становится принципиально новый метод деятельности, тип решения, перспективный продукт.

г) Чтобы решение образовательной задачи действительно позволило сформировать компетенции, тем более, «компетенции второго уровня», необходимо организовать её решение в логике «компетентностного перехода». В рамках этой логики, задача должна создать для учеников заведомо неизвестную, непривычную, субъективно экстремальную ситуацию, которую потребуется проанализировать, сконструировать на этом основе решения, а затем оформить модель и способ работы с подобной ситуацией.

д) Профессиональная подготовка, предполагающая формирование «компетенций второго уровня» предполагает сначала реконструкцию онтологической модели осваиваемой сферы (в нашем случае, сферы управления), а затем, на основе применения этой модели к решению разнотипных задач (учебно-производственных, проектно-производственных, проблемно-производственных), формирование комплексного практического мышления, позволяющего результативно работать в данной сфере.

е) в целом, компетентностная подготовка любого специалиста, и прежде всего, управленца, должна исходить из того, какие компетенции ему нужны и, следовательно, в какой тип деятельности на каком уровне мышления его важно вовлечь. При этом, очевидно, что для «идеального» управленца оптимально будет вовлечение в аналитический и «конструкторский» тип деятельности на высшем уровне мышления, предполагающем создание своего способа деятельности (хотя, безусловно, для ряда категорий управленцев допустимы и уровень реконструкции деятельности, и уровень «импровизации»).

Сложнее ответить на другой вопрос, поставленный в конце второй части статьи: какими должны быть управленческие действия для обеспечения компетентностного становления. Работа в данном направлении нередко представляет собой сплошные непривычные и нестандартные ситуации, методы и порядок работы в которых, ещё предстоит реконструировать. Однако, базовые направления поиска уже можно обозначить:

- институционализация онтопрактического подхода к деятельностному образованию как основного для подготовки управленческих кадров в высшей школе;

- пошаговый перевод системы образования на задачный подход, с разработкой необходимых нормативных документов и методических комплектов, а также с подготовкой кадров, способных и готовых работать в этом подходе, в том числе, обеспечивать компетентностный переход;

- организация профессионального образования как процесса становления практического мышления, основанного на реконструкции онтологии осваиваемой сферы и решении разнотипных профессиональных задач;

- обязательное включение в систему профессионального управленческого образования практикумов, связанных с работой в заведомо нестандартных ситуациях, которые будет требоваться реконструировать, определить оптимальные решения и методы их реализации, в конечном счёте, оформить эффективную модель работы с ними;

- индивидуализация процесса управленческого образования, предполагающего выбор желаемого уровня управления, базового процесса деятельности в рамках этой сферы и в соответствии с этим – необходимых компетенций и путей их становления, отчасти на основе предложенной матрицы.

Решение этих управленческих задач, а в данный момент, хотя бы предпроектные изыскания, предшествующие решению:

- во-первых, значительно ускорит становление лидеров управления в количестве, необходимом для организации стремительного межукладного перехода;

- во-вторых, подготовит сферу образования в целом к решению задач по обеспечению такого перехода, прежде всего, к формированию «компетенций второго уровня», связанных с развитием человеческого потенциала и работой с социокультурными объектами, не только у будущих управленцев, но у представителей всех сфер деятельности: инженеров, креаторов, медиков, педагогов и многих других.

Такая работа обязательно начнётся. Как она пойдёт и какие формы примет – покажет время.