

Тарас ФІНІКОВ

**"УПРАВЛІНСЬКА МІФОЛОГІЯ"
В СУЧАСНИХ ПІДХОДАХ
ДО АНАЛІЗУ ОСВІТИ**



У статті розглядаються основні вади сучасних підходів до феномену освіти, які використовують системну методологію. Зокрема критично аналізується зведення "системи" до абстрактної організації, а проблеми управління вищої освіти — до адміністративного менеджменту. Стверджується, що ця група підходів спирається на усталену "управлінську міфологію", яка відображає ідеологію та світоглядні стереотипи бюрократичного апарату, але подається як новітні розробки на основі апарату системного підходу. В контексті засилля таких "управлінських" догм доводиться нагальна потреба в філософській рефлексії над застосуванням понять "системи", "організації", "управління" стосовно такого складного об'єкта, як "освіта".

Ставлячи питання специфіки "освіти" як об'єкта філософського аналізу, треба з самого початку констатувати тенденцію до граничного спрощення вихідних філософських передумов такого аналізу. При цьому є характерним, що подібний підхід притаманний не тільки "освітянам" за фахом (для яких нехарактерне заглиблення в метафізичні тонкощі), але й навіть для таких всесвітньо відомих філософів як Ю. Габермас. Так, відокремлюючи так звану "прагматичну модель" керівництва навчальним процесом від моделі технократичної, німецький філософ характеризує першу модель як таку, що забезпечує "співпрацю та взаємний вплив діячів освіти й досліджень у демократичному суспільстві" [9, 39]. Зазначений емпіризм та технологізм заявленого підходу формує низку передумов, які обумовлюють тематику, проблематику та первинний концептуальний апарат аналогічних досліджень.

До цього апарату належать поняття "системи", "організації та управління", "політики" (але витлумаченої в дуже вузькому сенсі слова, тобто як різновид "раціонального вироблення рішень"). Подібне визначення

політики належить американському досліднику Ліндблomu (1959), яке наводять автори сучасного дослідження Б. Гогвуд та П. Ган [6]. В цьому дослідженні ми бачимо типовий абстрактний формалізм, притаманний проаналізованій вище групі підходів, які замість руху у напрямку знаходження змістовних характеристик об'єкта дослідження працюють у рідчій таких абстрактних понять та характеристик, як "мета", "проблема" (та таких похідних, як "визначення проблеми" та "фільтрація проблеми"), "модель", "рішення", "управління" тощо.

Не меншим формалізмом позначається розуміння "політики" Раймерзом та Мак-Гінном, які дають таке визначення: "Політика — це дії, спрямовані на досягнення мети чи завдань *організації*". У цій книжці політика — це план дій, який охоплює причини та наслідки" [9, 42]. (Наголошено нами з метою показати "організаційну" складову в такому розумінні політики, взаємозв'язок понять "організації" та "політики" в моделі "організація/управління" — Автор).

Типовим у цих підходах є зведення наукової теорії до аналізу поточних ситуацій, який забезпечує "вироблення рішення". Так, Гогвуд та Ган пишуть: "Потенційний внесок, який аналіз може зробити на подальших стадіях процесу політики, залежить від того, коли і як уперше виявлено потенційну проблему у сфері державної політики" [6, 99]. Навіть побіжний аналіз первинних методологічних передумов, які містяться в наведених прикладах (а такі приклади можна примножувати, оскільки вони є дуже типовими для сучасного мислення), дає підґрунтя для висновку про парадоксальне поєднання *граничного емпіризму* та *граничного формалізму* як двох засадничих принципів зазначених підходів. Подібна відсутність серйозної філософської та методологічної рефлексії обумовлена низкою причин, зокрема, доволі абстрактним та спрощеним розумінням людини, характерним для американської наукової традиції та до домінуючого там "біхевіористського підходу", який унеможливує наявність "метафізичної глибини" в сенсі філософської антропології та взагалі орієнтує дослідників на *радикальне спрощення* світобачення.

Аналіз "управлінської міфології", що склалася, видається нам принципово важливим. Саме тому ми вважаємо за доцільне зупинитися на цьому докладніше, щоб виявити, від чого ми збираємося відштовхуватися в пошуку альтернативних підходів до вивчення такого специфічного об'єкта, як "вища освіта" та "освіта" взагалі. В контексті цього аналізу видається цікавим та парадоксальним певний ідеологічний та методологічний збіг сучасних західних доктрин (які відбивають практики західного суспільства) та радянського ідеологічного дискурсу, який базувався на "матеріалістичній діалектиці".

Політичним підґрунтям цього теоретичного гомоморфізму є спорідненість "управлінського стилю" радянського авторитаризму та сучасного "тотального адміністрування" періоду "постполітики". Згадані політичні практики зведення людини до *абстрактного* об'єкта управління, суспіль-

ства — до сукупності **абстрактних** організацій, а сам процес управління — до технологічного приведення у відповідність **абстрактних** систем з **абстрактними** елементами, в теорії управління призвели до аналогічного панування не менш **абстрактних** понять, які породжували ілюзії наявності універсальних принципів пояснення.

У радянському науковому "новоязі" такими "універсаліями" були категорії "діалектики", які дуже добре поєднувалися з не менш універсальними претензіями системного підходу. В сучасних західних доктринах такими універсаліями, як ми вже зазначали, є абстракції "теорії систем" та моделі "організації/управління". Дійсно, в кращому разі такі конструкції фіксують очевидні емпіричні реалії (саме тому ми і охарактеризували їх як граничний емпіризм), але абстрактність рівня аналізу цих реалій перетворює їх на тавтологію (і цей тавтологічний відтінок типу $A=A$, притаманний таким конструкціям, дав нам підставу охарактеризувати їх у термінах граничного формалізму). Наведемо конкретні приклади. Так, сучасна українська дослідниця намагається поєднати понятійний апарат сучасного системного аналізу та теорії управління з "рештками" радянського діалектичного матеріалізму (та, відповідно, здобутками таких радянських теоретиків як Д. Гвішіані [4] та В. Афанас'єв [1], які за радянських часів намагалися поєднати "діалектичні" та "системно-організаційні" міфології).

Наслідуючи цю традицію, дослідниця в книзі "Управління як соціальний феномен" дає таке визначення поняттям "організація" та "управління": "Організація як сутність управління є його об'єктивною характеристикою. Саме в цьому сенсі слід розглядати управління як організуючу діяльність, оскільки воно відтворює будь-яке явище (об'єкт) як певну організаційну структуру" [3, 5]. Наведена робота є показовою, тому що демонструє, як констатація очевидних банальностей переходить у довільне фантазування про те, як "управління" охоплює всі форми та рівні людської діяльності (від виробничого процесу до управління "світовим кооперативом" (так авторка називає людство, представлене в міжнародних інституціях).

Для того, щоб побачити за наведеною управлінською міфологією певну тенденцію, яка має місце на теренах колишнього СРСР, можна навести приклад сучасного російського автора, який у книзі "Психологія формування стратегії організації на етапі задуму" демонструє аналогічну стратегію теоретичного опрацювання абстракції "організації". Завдяки обраній методології він намагається **вивести** з цієї абстракції (а також таких похідних від неї, як "оточуюче середовище", "диференціація" та "інтеграція", "ієрархічна система" тощо) особливості функціонування **конкретних** організацій (переважно підприємницьких) та, навіть, психологію їх задуму.

Так, автор дає декілька визначень "організації", які за своїм принципом мало відрізняються від визначень О. Гаєвської. Наприклад, він пише: "Ми запропонували розглядати *ресурсну модель організації як притаманну*

організації систему (мету, спосіб та умови) відносин обміну з зовнішнім середовищем. Ресурсна модель містить такі підсистеми: модель залучення ресурсів із зовнішнього середовища, модель перетворення цих ресурсів всередині організації у продукт, модель обміну продукту на ресурс, модель вкладання/розподілу залишків ресурсу, які склалися при обміні" [2, 19].

У наведеній цитаті цікавим є те, що стрижнева основа моделі, яку пропонує Власов, взята ним із роботи дослідників Гарвардського університету Лоуренса та Лорша (написана ще в 1967 році та охарактеризована як "класична") "Організація та оточуюче середовище". Хибність принципу виведення специфіки конкретних об'єктів аналізу з якоїсь засадничої абстракції (в цьому випадку з абстракції "організація/середовище") можна побачити, якщо застосувати ці положення до конкретних соціальних феноменів та уявити, що щодо організації (чи то підприємницької структури, чи то освітньої установи) весь соціум буде "упакований" в нівелюючу абстракцію "зовнішнього середовища". Інакше кажучи, все, що фактично конкретизує систему та надає їй специфічних особливостей, отримує назву *позаструктурного* елемента, що не тільки позбавляє її значущості, але й розчиняє в недиференційованій абстракції і/або перетворює на подобу суб'єкта (який може бути "агресивним", "домінантним" тощо).

Щоб не бути голослівним та уникнути звинувачень у тому, що ми відволіклися від безпосередньої теми нашого дослідження, наведемо приклад, яким чином викладені вище методологічні принципи представлені в освітній тематиці. Для цього репрезентативно виглядає книга Марка Генсона "Керування освітою та організаційна поведінка", в якій вже в назві зацентровані "організаційні конотації" та абстракція *організації* представлена як ключ до розуміння специфічної конкретики освітніх установ та "освіти" як такої. (Показовим в цій роботі є і те, що в переліку методологічних засад роботи названі суспільні науки та "бігевіористика" [5, 10], тобто наука про поведінку абстрактної людини (або людини "як такої") в абстрактній організації (або в організації "як такій").

Подібний формалізм чітко окреслений автором у його спробах подати своє бачення організації. Щодо теорії соціальних систем визначення Генсона має такий вигляд: "За моделлю природних соціальних систем, організація складається з набору груп (соціальних систем), які, з одного боку, співпрацюють для досягнення завдань системи, а з іншого — для досягнення завдань власних груп" [5, 17]. Якщо проаналізувати це визначення, ми побачимо його спорідненість із наведеним вище визначенням політики Раймерзом та Мак-Гінном (де остання, як ми пам'ятаємо, витлумачується як досягнення мети чи завдань організації), що свідчить про єдине методологічне поле цих досліджень.

Другою основою методологічної наснаги американського дослідника є вже згадана "теорія відкритих систем", щодо якої Генсон пише: "Теорія відкритих систем розглядає організацію як групу взаємопов'язаних частин, що взаємодіють із довкіллям майже як живе створіння. Організація

перебуває в стані обміну з довкіллям" [5, 17]. Як ми бачимо, це визначення кореспондує з визначенням ресурсної моделі П. Власова, а той факт, що як складові "довкілля" фігурують "людські і матеріальні ресурси, цінності, очікування громади та суспільні потреби" [5, 17], підтверджує нашу тезу про те, наскільки штучним виявляється припущення про можливість застосування онтології "система/довкілля" як різновид онтології "внутрішнє/зовнішнє". Дійсно, припущення про те, що недиференційований соціум (оскільки дуже важко об'єднати в одну типологічну групу "цінності" та "матеріальні ресурси") знаходиться "ззовні" системи, створює *механістичну просторову конструкцію*, досить дивну соціальну онтологію, основу якої складають жорстко структуровані "організації", що нібито плавають у бульйоні неструктурованого "довкілля".

Такою самою механістичною виглядає і модель обміну між "системою" та "довкіллям", яка у випадку "освітньої системи" подається таким чином, що зазначені людські і матеріальні ресурси, цінності, очікування та потреби проходять "через виробничий процес (наприклад, заняття у класах); у довкілля (наприклад, бізнес, військо, дім чи коледж) експортується вже продукт (наприклад, випускники, нові знання, змінена система цінностей) із доданою вартістю. Організація отримує віддачу (наприклад, фінансову допомогу від громади) за виконану роботу, і може існувати (і процвітати). Після цього цикл починається спочатку" [5, 17]. При знайомстві з такою літературою виникає природне запитання, наскільки інформативним є термінологічне *перекодування* очевидностей (та банальностей) в системно-структурний та організаційний тезаурус та наскільки плідним для теоретика та практика в галузі освіти представити людей з отриманими знаннями як "продукт", який переміщений у "довкілля". Ризикнемо припустити, що ілюзію науковості та ґрунтовності створює весь категоріальний апарат цього підходу, але, незважаючи на всю свою зовнішню респектабельність, користувач такої літератури навряд чи зможе зрозуміти сутність конкретних процесів, що відбуваються у навчальних закладах, за допомогою слів "система" та "довкілля", оскільки основою такого підходу є операція *універсалізації*, водночас як для усвідомлення суті цих процесів потрібна протилежна наукова стратегія — *стратегія специфікації*.

Ще однією серйозною вадою такої методологічної стратегії є редукція вищих системних утворень (якщо вживати ці терміни) до нижчих, пояснення специфіки вишого через примітивні системи. Прикладом такої редукції є вживання моделі виробництва до освітніх установ та проведення аналогії між випускником такої установи та промисловим продуктом, про що мова йшла вище. Ми не заперечуємо, що подібні аналогії можуть мати місце, але лише як допоміжна метафора та аж ніяк не пояснювальний концепт. Коли ж така метафора розуміється буквально, то ми отримуємо дуже штучні висновки, які завдяки своїй наочній простоті видаються за виявлення глибинної суті процесу.

Повертаючись до нашої проблематики, зазначимо, що іншим проявом позначеного редукаціонізму є аналогія між виробничим підприємством (або, на крайній випадок, фірмою) та школою (і мережею освітніх установ загалом). Наслідком цієї аналогії є зведення управління такими установами лише до принципів *менеджменту*, згідно з якими (як у промисловому виробництві) в освітні установи просякає "культ ефективності" [5, 32]. В практиці таке мислення означає жорстку бюрократичну регламентацію освітнього процесу у вигляді "детальних інструкцій про те, як робота має бути виконана, яких стандартів має бути досягнуто, які методи і які засоби використані". Саме з наведених принципів походять відомі нам практики оцінки результативності шляхом підрахунку "кількості годин на рік". Хоча така система не отримала суворої аргументованої критики серед американських теоретиків як внаслідок браку методологічного апарату, так і наявності альтернативної "філософії освіти", ці принципи мають критичні відгуки з боку практиків — американських вчителів, які на інтуїтивному рівні відчували штучність аналогій між складним освітнім процесом та процесом виробництва. (Так, М. Генсон наводить приклад такої критичної оцінки в газеті "Американський вчитель" (який представляв погляд федерації вчителів) ще в 1912 році [5, 33].

Незважаючи на зрозумілу спрощеність таких оцінок, наведені критичні положення і сьогодні в ситуації панування "управлінської міфології" не втратили актуальності. Але сьогодні — як ми намагалися довести — методологічне підґрунтя такої тотальної "менеджементизації" істотно змінилося. Замість аналогії "школа/фабрика" системний підхід вніс ідеї абстрактної організації як такої, де різниця між організаціями фактично нівелюється в абстракціях "організації/управління". І згадана діада підпорядковує собі і фабрику, і фірму, і навчальний заклад, і будь-яку іншу "організаційну структуру".

Незважаючи на всі свої вади, проаналізована система спрощень та редукаціоністський стиль "управлінського" мислення в деяких аспектах безпосередньо стосується до реальності, а саме — вона відображає освітній процес (причому відображає досить точно!) з точки зору *управлінської бюрократії*, а не з точки зору викладачів, безпосередніх користувачів (учнів та батьків), педагогів-теоретиків, політологів або філософів, які зосереджені на проблемах освіти. В цьому контексті парадоксальність статусу освіти полягає в тому, що, з одного боку, для успішного виконання своїх дидактичних та соціальних функцій вона потребує творчого мислення та постійних інновацій, здатності до гнучкого реагування як на нові досягнення в галузі суміжних дисциплін, так і на мінливість соціально-політичної ситуації в країні. З іншого боку, освіта загалом та конкретні освітні організації (школи, вищі навчальні заклади) гранично заформалізовані та "забюрократизовані", підкоряються дуже ригідному типу бюрократичного управління. Додатковий парадокс полягає в тому, що без такого управління освіта теж не зможе виконати свої соціальні функції з

"масового виробництва" членів соціуму з належним рівнем знань, а це, своєю чергою, неминуче призведе до граничної стандартизації навчального процесу. Саме остання обставина і є причиною того, що освітня організація сприймається чимось на кшталт фабрики з кінцевим "продуктом" на виході у вигляді "якісного знання" [9, 122].

Дійсно, саме "знання" є такою самою *відчуженою сутністю* від конкретної людини (тобто від її індивідуальності, структури її особистості, характеру та інтелектуально-емоційної "цілісності"), як абстрактна "організація" — від специфічної конкретності освітньої установи. Саме тому "знання" є тим, що підлягає *кількісному аналізу*, тобто вимірюванню, уніфікації, контролю за його постійним виробництвом, водночас як досить важко стандартизувати розвиток творчих потенцій людини, а також таких характеристик, як, наприклад, моральний рівень учнів, їх загальну культуру, їх національну свідомість, лояльність до політичного курсу країни, патріотизм (формування яких теж належить до завдання освітнього процесу).

Останнє свідчить про той очевидний та незаперечний факт (який, однак не достатньо враховується в теоріях "освітнього менеджменту" та "освітнього маркетингу"), що поняття "освіти" містить два цілком *гетерогенних* процеси — власне освіту (тобто процес передавання "знань") та виховання (тобто процес формування "цілісної людини" згідно з певною культурною моделлю [10, 73-77]). Для нашого методологічного аналізу цікавим є те, що серед можливих показників саме виховання немає жодного, який би піддавався коректному кількісному аналізу та стандартизації у формі "серійного виробництва знань".

Щодо сучасної інтерпретації знання, в якій "знання" якраз зведено до *інформації*, відчуженої від цілісної індивідуальності, то саме вона дозволяє максимально відійти від наведеної вище індивідуалізованої творчої роботи та мислити "знання" як продукт, який пересаджується в голову учня та по мірі свого кількісного зростання робить із самого учня завершений "продукт". Якщо продовжити тему відчуження, то ідеальним засобом обробки інформації є комп'ютер, який може її зберігати, накопичувати та, навіть, певним чином "розуміти". Абстракція "інформації" допомагає максимально відокремитися не тільки від конкретних особливостей її носія, але й від емоційних та ціннісних компонентів знання, від того світоглядного сенсу, який має знання в житті конкретної людини. Певною мірою поняття інформації несе в собі ідею володіння, домінування та панування, але в цьому випадку така "влада" позбавлена елементів традиційного гуманізму та перспективи безкінечного саморозвитку людини.

Саме такі передумови розуміння "знання" як кількості засвоєної інформації дали поштовх для розвитку процедурної пари "моніторинг/оцінювання" як важливого інструменту освітньої політики, тобто інструменту контролю та планування освітнього процесу з боку управлінської бюрократії. Поняття "стандарту" є стрижневим для такої управлінської

стратегії (бо іншим воно не може бути за визначенням). Так, автори книги "Моніторинг стандартів освіти" (цікаво, що в самій назві слово "стандарт" фігурує як визначальне і для організації освітнього процесу, і для його оцінювання) пишуть: "Зміст навчання — визначає різні галузі знань і навичок, які мають опанувати всі учні; *стандарт змісту навчання* визначає ту частину змісту навчальної програми, якою повинні оволодіти *всі учні*; *стандарт навчальних досягнень* показує, наскільки добре учні оволоділи відповідною частиною змісту програми. Водночас, безперечним є те, що стандарти змісту й стандарти навчальних досягнень — взаємозалежні й зумовлені критерієм *можливості навчатися*" [7, 17].

Розвиток "вимірювальних" стратегій в аналізі освітнього процесу перебував у тісному зв'язку з процесом подальшого відчуження знання від індивіда, зокрема поява концепції "людського капіталу" Теодора Шульца дала потужний поштовх таким стратегіям. Дійсно, поняття "людського капіталу" є не тільки "ринковою метафорою", але й суто *теоретичним концептом*, продуктом управлінської думки, яка здійснює "планування трудових ресурсів" [7, 22], так би мовити, "згори", з позиції "управлінської вертикалі".

Здійснюючи аналіз концепції "людського капіталу" необхідно усвідомлювати, що фіксація впливу освіти на розвиток економіки та концептуалізація людських знань у ринкових термінах не є тотожними. Перша констатація фіксує той незаперечний факт, що наукові та виробничі знання є важливим *ресурсом* економічного зростання (і, власне, про це ми писали в розділі "Проблеми взаємозв'язку вищої освіти та економіки" нашої книги [10, 54-68], друга формула стверджує граничну *утилітаризацію* отриманого знання, обмеження його головною функцією підвищення ефективності виробництва, ігнорування або применшення інших соціальних функцій освітнього процесу. Доказом того, що подібний підхід не є безальтернативним, є факт, що йому чиниться неабиякий опір, в тому числі в середовищі відомих університетських діячів. Серед таких можна назвати Ярослава Пелікана, видатного теоретика та педагога, який продовжує обстоювати традиційну просвітницько-гуманістичну модель створення "універсального знання".

Очевидно, що в пафосі Пелікана неоліберальному освітницькому міфу протиставляється традиційна просвітницько-гуманістична модель вищої освіти, ролі Університету, засади якої були закладені в працях Н'юмена, Гумбольдта, Ясперса, Гадамера, а ринковій метафорі "знання як капіталу" висувається альтернатива у вигляді реанімації *високої гуманітарної культури*. Абсолютизацією такого розуміння є, відповідно, ідея університетського культурного месіанізму в епохи руйнівних воєнних конфліктів. Так, в своїй книзі "Ідея університету: переосмислення" Пелікан наводить приклад видатного педагога Яна Амоса Коменського, який в епоху Тридцятирічної війни висунув ідею університету як *Collegium Pansophicum*, який мав зібрати разом учених всіх поколінь і всіх

країн [8, 41]. І далі він розвиває таку тезу: "Адже не похмурим пророком, а справжнім реалістом є той, хто каже: майбутнє університетів усіх країн — тобто і майбутнє самих цих країн — значною мірою залежатиме від спроможності віднайти в ХХІ столітті такі структури, які б дали змогу повніше реалізувати ідеали *Collegium Pansophicum* Коменського" [8, 42]. Завершуючи розгляд поглядів Я. Пелікана, доцільно акцентувати, що саме Пелікан вважав феномен "Провінційності-2" (тобто такої провінційності, яка має вигляд некритичного слідування новітнім тенденціям інтелектуальної моди) більш страшним для майбутнього Університету, ніж "Провінційність-1" (або регіонально-територіальна обмеженість ресурсів та можливостей у межах моделі відносин "держава/університет").

Підводячи підсумки нашої методологічної розвідки з приводу визначення об'єкта та предмета дослідження, узагальнимо ті положення, які орієнтовані на критичний аналіз найбільш розповсюджених сьогодні концептів "освіта", "управління освітнім процесом", "освітня організація" тощо. Отже, основна наша теза полягала в тому, що причини проаналізованої вище "управлінської міфології" в галузі освіти пов'язані не тільки з універсалізацією концептів "організація" та "управління" в сучасних міждисциплінарних дослідженнях, але й з тим, що основою формування більшості підходів до проблеми освіти є бачення освітніх процесів з боку *освітньої бюрократії*, або тих, хто займається стратегічним плануванням розвитку освітньої сфери та здійснює функцію державного контролю розвитку цих процесів.

Як ми вже зазначали, точка зору безпосередніх учасників освітнього процесу (насамперед, викладачів, а також учнів, студентів та їх батьків) майже не враховується. З погляду, що домінує в управлінській моделі, вони є не суб'єктами, а лише об'єктами управління, тобто вони підпорядковані правилам, які встановлює освітня бюрократія, їхній голос є, в кращому випадку, дорадчим. Навіть коли тема діалогу в формуванні освітньої політики починає обговорюватися, цей діалог залишається імітацією, оскільки процес управління, згідно з правилами бюрократичної вертикалі, завжди здійснюється "зверху вниз", завдання цього "діалогу" полягає в пошуках груп людей (теоретики називають їх "стейкхолдерами"), які допоможуть освітній владі здійснювати свою політику (насправді ж, в освітній практиці стейкхолдерами мали б вважатися саме "суб'єкти" управління — батьки, професорсько-викладацький склад, інші зацікавлені групи [9, 72]).

На практиці це означає, що місце діалогу насправді посідає маніпулювання стейкхолдерами, оскільки вони вибірково *обираються* під певний проект, який *вже* запланований у головах "творців освітньої політики". Таємницю такого "діалогу", який є прихованим адмініструванням "згори", розкриває М. Генсон, який у дусі абстрактної управлінської моделі не відрізняє управління навчальною установою від управління будь-якою організацією: "У такому розумінні процес керування орга-

нізацією подібний до гри в шахи. Той, хто перебуває вгорі ієрархії, несе повну відповідальність за обрану стратегію і раціонально маніпулює організаційними компонентами, щоб отримати максимальну користь" [5, 55].

Подібна модель бачення освіти та ідеології управління цим процесом знаходить своє підґрунтя в абстракціях "системи", "елементи", пари "системи/довкілля", "організації", "управління", "рішення", "освітній менеджмент", "політики", "освітній маркетинг", "людський капітал" тощо. Хоча універсалізація цих понять була значною мірою інспірована думкою управлінців, їх зовнішня академічність, відповідність очевидності, простота вихідних концептів призводять до того, що ці поняття певного *адміністративного лексикону* отримують статус понять загальнонаукових, таких, що не потребують подальшої рефлексії.

Таким чином, утворюється зачароване коло у розгляді проблем вищої освіти в тому сенсі, що дослідник ніби запрограмованими цими поняттями, цією конвенцією та негласним консенсусом щодо цих понять, оскільки в їх межах безглуздо ставити питання про об'єкт дослідження. Згідно з такою логікою, цей об'єкт подається у вигляді конкретних освітніх організацій, його формулювання буде мати вигляд прихованих тавтологій на манер: "Об'єктом дослідження в царині освіти є різні аспекти соціального функціонування освітніх організацій, серед яких домінуючим є аспект управління ними". (Останній і асоціюється з поняттям "освітньої політики").

Філософський підхід до заявленого комплексу проблем, зокрема до такої простої, на перший погляд, — освіта як об'єкт філософської рефлексії — в контексті проаналізованого методологічного вакууму є вкрай нагальним. Оскільки базовою філософською процедурою ще з часів Сократа була процедура *сумніву*, то тільки за допомогою філософських підходів можна вийти за межі окресленого кола усталених понять та розглянути освітні питання (в тому числі освітньої політики) з іншої перспективи. І, насамперед, філософському сумніву та "критичному аналізу" підлягають всі проаналізовані поняття організаційного, системного та управлінського підходів. Без цього *розчищення методологічного поля* нашого подальшого дослідження ми будемо вимушені обертатися в колі фіксації банальностей, якими переповнена література з названих питань.

Література:

1. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом: опыт системного исследования / В. Г. Афанасьев. — 2-изд., доп. — М.: Политиздат, 1973. — 392 с.
2. Власов П. К. Психология формирования стратегии организации на этапе замысла / П. К. Власов. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. — 268 с.
3. Гаевська О. Б. Управління як соціальний феномен / О. Б. Гаевська. — К.: КНЕУ, 2000. — 168 с.
4. Гвишиани Д. М. Организация и управление / Д. М. Гвишиани. — 3-е изд., перераб. — М.: Изд-во МГТУ им. Баумана, 1998. — 332 с.
5. Генсон Марк Е. Керування освітою та організаційна поведінка / Марк Е. Генсон; пер. з англ. Х. Проців. — Л.: Літопис, 2002. — 384 с. — (Освіта).
6. Гогвуд Б. Аналіз політики для реального світу / Б. Гогвуд, Л. Ган; пер. з англ. А. Олійник; наук. ред. пер. В. Тертичка. — К.: Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2004. — 396 с.
7. Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана, Т. Невілла Послтвейта; пер. з англ. І. Пилипчук. — Л.: Літопис, 2003. — 328 с.
8. Пелікан Я. Ідея Університету: переосмислення / Я. Пелікан. — К.: Дух і літера, 2008. — 355 с.
9. Раймерз Фернандо. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики / Фернандо Раймерз, Ноел Мак-Гінн; пер. з англ. Г. Вещь. — Л.: Літопис, 2004. — 219 с. — (Освіта).
10. Фініков Т. В. Сучасна вища освіта: світові тенденції та Україна / Т. В. Фініков. — К.: Таксон, 2002. — 176 с.

Тарас Фініков. "Управленческая мифология" в современных подходах к анализу образования

В статье рассматриваются основные изъяны современных подходов к феномену образования, которые используют системную методологию. В частности, критически анализируется сведение "системы" к абстрактной организации, а проблемы управления высшего образования — к административному менеджменту. Утверждается, что данная группа подходов основывается на устоявшейся "управленческой мифологии", которая отображает идеологию и мировоззренческие стереотипы бюрократического аппарата, но выдается за новейшие разработки на основе аппарата системного подхода. В контексте засилья таких "управленческих" догм доказывается неотложная потребность в философской рефлексии применения понятий "системы", "организации", "управление" относительно такого сложного объекта, как "образование".

Taras Phinikov. 'Administrative Mythology' in the Contemporary Approaches to the Analysis of Education

The basic defects of contemporary approaches to a phenomenon of education which use system methodology are considered. The reducing of notion 'system' to the abstract organization, and the problem of management of higher education — to administrative management is critically analyzed in the given paper. It is affirmed, that the given group of approaches are based on the settled 'administrative mythology', which displays ideology and outlook stereotypes of the bureaucratic machinery, but presents as the newest development on the basis of the system approach. In a context of dominance of such 'administrative' dogmas the urgent need for a philosophical reflection of the concepts 'system', 'organization', 'management' and their application to such complex object as 'education' is proved.