

*Т. Е. Андреева, А. В. Сергеева, А. А. Голубева, Я. Ю. Павлов*

## **ПРОБЛЕМЫ ОБМЕНА ЗНАНИЯМИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИМЕР СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

В статье обсуждаются основные особенности и проблемы обмена знаниями в образовательных организациях общественного сектора на примере опыта средних общеобразовательных школ. На основе данных 26 глубинных интервью с директорами и педагогами 11 школ Санкт-Петербурга анализируются практики и особенности обмена знаниями внутри школы (между педагогами), между школами, а также с рядом ключевых стейкхолдеров — родителями, высшими учебными заведениями, дошкольными образовательными учреждениями и районными отделами образования. Представленные выводы позволяют наметить основные направления совершенствования системы обмена знаниями в организациях сферы образования как элемент повышения эффективности их деятельности.

*Ключевые слова:* обмен знаниями, среднее образование, интеллектуально-емкая организация.

### **ВВЕДЕНИЕ**

В последние десятилетия как в академической, так и бизнес-среде все чаще признается, что важнейшим фактором усиления конкурентной позиции компании является обмен знаниями [O'Dell, Grayson, 1998; Davenport, Prusak, 2000; Van Alstyne, 2005]. Этот тезис неоднократно подтверждался эмпирическими исследованиями, демонстрирующими, каким образом обмен знаниями позволяет компаниям достигать таких целей, как повышение продуктивности [Dyer, Nobeoka, 2000; Cummings, 2004; Haas, Hansen, 2007], инновационности [Tsai, 2001; Caloghirou, Kastelli, Tsakanikas, 2004; Foss,

---

Работа выполнена в рамках проекта «Обмен знаниями в организациях социальной сферы: используемые управленческие практики и факторы, влияющие на их эффективность (на примере средних образовательных учреждений)» в рамках Мероприятия 7 СПбГУ «Выполнение НИР, финансируемых из средств Санкт-Петербургского государственного университета, полученных от приносящей доход деятельности по направлению менеджмент».

© Т. Е. Андреева, А. В. Сергеева, А. А. Голубева, Я. Ю. Павлов, 2012

Laursen, Pedersen, 2011] и, следовательно, конкурентоспособности<sup>1</sup>. Однако признание обмена знаниями в качестве эффективного средства достижения ряда организационных целей ставит перед исследователями новый вопрос: как правильно организовать и поддерживать обмен знаниями? Этому вопросу посвящено сегодня целое направление исследований, в которых рассматриваются отдельные проблемы обмена знаниями, такие как факторы, влияющие на его интенсивность, барьеры, препятствующие обмену знаниями, роль информационных технологий в обмене знаниями и многие другие (см., напр.: [Foss, Husted, Michailova, 2010; Wang, Noe, 2010]).

На сегодняшний день накоплена значительная база таких исследований, однако большинство из них посвящено компаниям частного сектора [Rashman, Withers, Hartley, 2009]. Организации же общественного сектора в основном остаются «за бортом» подобных исследований, несмотря на то что они составляют существенную часть экономики, а вопросы обмена знаниями являются для них не менее актуальными [Khan, 2010; Maden, 2012]. При этом в литературе показано, что общественный сектор обладает определенной спецификой (от институциональной среды до мотивации персонала и систем вознаграждения, см., напр.: [Raineu, 2009; Baarspul, Wilderom, 2011]), что ставит под вопрос применимость к нему выводов, полученных в результате исследований коммерческих организаций. Таким образом, существует необходимость проведения эмпирических исследований особенностей обмена знаниями в организациях общественного сектора.

Однако и в рамках общественного сектора существуют значимые различия между организациями разных сфер деятельности. Поэтому для более корректной и глубокой интерпретации данных целесообразно сосредоточиться на одной из отраслей общественного сектора. В настоящей работе было принято решение сфокусироваться на организациях сферы образования, а точнее — на средних общеобразовательных школах. Этот выбор обусловлен рядом факторов. Во-первых, новые требования к качеству среднего общего образования в России, выдвигаемые современным обществом и закрепленные в федеральной целевой программе развития образования, ставят новые задачи по повышению эффективности управления государственными общеобразовательными школами. Концепции и практики управления знаниями могут быть одним из источников идей относительно способов решения этих задач.

Во-вторых, хотя школа как институт возникла задолго до появления термина «интеллектуально-емкая организация», по характеру оказываемых

---

<sup>1</sup> Метааналитический обзор существующих эмпирических работ, исследующих влияние обмена знаниями на результаты деятельности компании, можно найти в работе [VanWijk, Jansen, Lyles, 2008].

услуг и сути «производственного процесса» она полностью соответствует данному типу организаций. Действительно, знания всегда являлись ключевым аспектом в ходе обсуждений школьной деятельности. Однако, как показал анализ литературы, основной фокус таких обсуждений сосредоточен на процессе передачи знаний от учителя к ученикам [Шлепнев, 2001; Беренфельд, Бутягина, 2005] либо на развитии индивидуальной базы знаний отдельного учителя [Тихомирова, Мальченко, 2008; Голушко, Макарова, 2011]. Вопросы же обмена знаниями между учителями внутри школы или с другими значимыми агентами, а в особенности практики, используемые для системного управления таким обменом, остаются мало освещенными как в научной, так и в практической литературе [Крымская, 2009], хотя в единичных публикациях и признаются чрезвычайно актуальными [Любимов, 2007]. Представленное в данной статье исследование призвано внести вклад в восполнение этого пробела.

Несмотря на то что практики обмена знаниями в школах мало обсуждаются в литературе, логично предположить, что на практике, в силу своей природы как интеллектуально-емкой организации, школы применяют (возможно, называя их как-то иначе) какие-либо управленческие решения и процедуры, направленные (явно или косвенно) на управление обменом знаниями. В свете этого основные задачи исследования состоят в том, чтобы *критически проанализировать практики обмена знаниями, фактически используемые в школах, и на примере их опыта выявить основные особенности и проблемы обмена знаниями в образовательных организациях общественного сектора.*

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Являясь емким философским понятием, термин «знание» (а также нередко используемый в связи с ним термин «информация») не имеет единого, общепринятого в литературе определения [Расков, 2007; Chia, Holt, 2008; Nonaka, von Krogh, 2009], поскольку обсуждается в рамках таких разных наук, как философия, педагогика, менеджмент, теория искусственного интеллекта и др. Подробное рассмотрение различных подходов к определению понятия «знание» выходит за рамки этой статьи, однако для дальнейшего обсуждения важно расставить некоторые терминологические акценты. В рамках данного исследования под знанием подразумевается неотделимое от сознания индивида сочетание опыта, ценностей, контекстуальной информации и экспертного понимания, которые представляют собой основу для действий индивида [Davenport, Prusak, 2000]. Под информацией же понимаются структурированные сведения, которые отделимы от индивида и требуют индивидуальной интерпретации, прежде чем стать указанием к действию. Учитывая управленческий фокус данного исследования, отметим несколько наиболее значимых с этой точки зрения характеристик знания. Во-первых, знание — экономиче-

ский ресурс для организации, который может стать основным источником ее конкурентного преимущества [Андреева, Расков, 2006]. Во-вторых, поскольку знание тесно связано с индивидом — его носителем, то этот ценный ресурс, по сути, принадлежит изначально не организации, а ее отдельным сотрудникам [Grant, 1996; Foss, 2007]. Соответственно, обеспечение эффективного использования этого ресурса становится не только стратегически важной, но и достаточно сложной для реализации задачей.

Современная литература считает, что налаживание обмена знаниями между сотрудниками является одним из ключевых аспектов решения этой задачи [Расков, 2007; O'Dell, Grayson, 1998]. Под обменом знаниями в рамках данного исследования понимается обмен опытом, идеями, мнениями и информацией между индивидами в различных формах [Андреева, Гутникова, 2009]. Хотя авторы концептуально разделяют «знания» и «информацию», на практике развести эти понятия бывает достаточно сложно. Поэтому обмен знаниями трактуется в данной работе как включающий в себя передачу и того и другого, но всегда представляющий собой нечто большее, чем обмен информацией.

Вышеперечисленные теоретические положения можно наглядно проиллюстрировать на примере школ. Во-первых, знания учителей и школьных управленцев являются не только базовым ресурсом, на основе которого осуществляется ежедневное функционирование школы и реализация ее основных задач, но и позволяют обеспечивать ее конкурентоспособность. Действительно, именно те школы, учителя в которых обладают обширными предметными и уникальными методическими и педагогическими знаниями, способны привлекать наиболее сильных учеников, различные источники дополнительного финансирования и т. д. Во-вторых, данный ресурс не принадлежит школе в целом как организации, он находится во владении конкретных сотрудников — в основном учителей. При этом работа учителя — и по своей природе, и в силу привычных методов ее организации — может быть выполнена относительно автономно и сама по себе не требует активного сотрудничества с коллегами и обмена знаниями между ними. Более того, как показывают исследования, в современных школах сильно развита культура индивидуальности, препятствующая такому обмену [Дерзкова, Никонов, Ушаков, 1996]. В такой ситуации налаживание обмена знаниями внутри организации становится одной из стратегически важных задач управления школой.

Необходимо отметить интересную особенность задачи обмена знаниями в школах. Литература, посвященная организациям частного сектора, обычно фокусируется на обмене знаниями *внутри* организации — во многом потому, что компании обычно относительно независимы от внешних агентов и активно конкурируют между собой. В отличие от них современная школа,

являясь частью общественного сектора экономики, тесно взаимосвязана с целым спектром других организаций, интересы и влияние которых она вынуждена учитывать при осуществлении своей деятельности [Strom, Strom, Beckert, 2011]. Таким образом, перед школой возникают задачи не только в сфере обмена знаниями внутри, но и по обмену информацией и знаниями с многочисленными *внешними* заинтересованными агентами (стейкхолдерами).

Какие рекомендации по решению этих задач предлагает руководителям школ современная российская литература? Для ответа на этот вопрос авторы обратились к существующим исследованиям в двух смежных областях: общей теории управления и вопросам управления в образовании в частности, чтобы отследить публикации, посвященные управленческим проблемам в исследуемом контексте. Авторы провели систематический поиск литературы, используя Научную электронную библиотеку (elibrary.ru), аннотированный библиографический справочник по управлению знаниями по существующим в России публикациям за 1993–2007 гг. [Крымская, 2009], а также ведущие тематические журналы именно в сфере образования («Вопросы образования», «Философия образования», «Высшее образование в России» «Открытое образование», «Народное образование», «Инновации в образовании», «Качество. Инновации. Образование», «Информатизация образования и науки», «Школьные технологии», «Директор школы»). Поиск через Научную электронную библиотеку по комбинации ключевых слов «управление знаниями» и «образование» обнаружил 367 публикаций, однако уточнение запроса по ключевым словам «обмен знаниями» или «обмен опытом» сузило список всего до 12 публикаций. Раздел «Управление знаниями в образовании и науке» аннотированного библиографического справочника [Крымская, 2009] цитирует 66 публикаций, однако в них не рассматривается проблематика обмена знаниями, а к школам имеет отношение всего одна из них. Учитывая, что ряд работ может обсуждать интересующие авторов вопросы, используя иную терминологию, поиск был расширен смежными публикациями, включающими такие идеи, как «обмен опытом», «взаимодействие», «обмен информацией» и пр. В целом авторами было проанализировано более 50 российских публикаций, потенциально имеющих отношение к рассматриваемому вопросу.

Анализ этих источников показал, что в последние годы в российской литературе появился интерес к концепции управления знаниями в образовании в целом [Константинов, Филонович, 2005; Захарьев, 2007], однако большинство публикаций посвящено учреждениям высшего образования и теоретическим соображениям об актуальности знаний и знаниевых ресурсов для повышения инновационности университетов и, как следствие, общего экономического развития страны [Нечаев, Рябков, 2009; Гречко, Гончаров, 2012] (табл. 1). Среди имеющихся публикаций, посвященных во-

просам управления знаниями или процессам, связанным со знаниями, в образовании, можно выделить два направления, фокусирующихся на разных потоках знаний, — на передаче знаний от учителя к ученику (см., напр.: [Шлешнев, 2001; Стивенсон, Данн, 2005; Глубокова, 2010]) и на индивидуальном освоении новых знаний учителем, т. е. на развитии педагогического персонала на основе технологий управления знаниями (см., напр.: [Гринев, Дремова, 2006; Голицына, Максимов, 2011; Кузьмина, 2009]). При этом проблематика обмена знаниями *между сотрудниками (или организациями)* и его роли в инновационности и конкурентоспособности образовательных учреждений мало освещена [Крымская, 2009]. В то же время в публикациях более широкого характера (не использующих терминологию управления знаниями) обсуждается важность обмена знаниями между сотрудниками и подчеркивается, что обмен знаниями может существенно повысить эффективность школы и качество образования в целом [Любимов, 2007]. Однако эмпирические исследования, посвященные примерам того, как организация обмена знаниями позволяет повысить эффективность образовательных учреждений, крайне редки.

Кроме того, в российских публикациях прослеживается фокус на внедрении информационных технологий как основного инструмента управления знаниями в организации [Терехов, Киев, Комаров, 2004; Кузьмина, 2009]. Хотя информационные технологии, несомненно, могут быть полезны для решения обсуждаемых задач, важно понимать, что они позволяют передавать в основном информацию, а не знания и не могут функционировать вне поддерживающей социальной среды [Cabrerá, Cabrerá, 2002]. Этим отчасти объясняется низкая эффективность инициатив по использованию информационных технологий, отмечаемая и в российской, и в зарубежной литературе [Шерепева, 2006; Huysman, De Wit, 2004].

Таблица 1

**Публикации по управлению знаниями в образовании  
в российской периодике: основные темы**

Тема	Изучаемые вопросы
Управление знаниями в высшем образовании	Теоретические рассуждения о ключевой роли знаний в инновационности вузов и, как следствие, в общем экономическом развитии страны
Управление знаниями как инструмент развития компетенций педагогов	Индивидуальное освоение знаний учителями при помощи новых технологий (учительские блоги, новые порталы)
Передача знаний от учителя к ученику	Дистанционное обучение E-learning
Информационные технологии	Проблемы информатизации школ и университетов

Подытоживая проведенный анализ, можно отметить недостаток публикаций, посвященных управлению знаниями в школах в целом и в частности — обмену знаниями между сотрудниками и с другими заинтересованными сторонами. Особый интерес с научной и практической точки зрения могут представлять результаты эмпирических исследований, фокусирующихся на социальных аспектах обмена знаниями в школах. В свете этого проведенное авторами полевое исследование, отражающее современную реальность практик обмена знаниями с разными стейкхолдерами в средних школах, вносит вклад в устранение имеющегося пробела.

### ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Поскольку практики обмена знаниями в школах эмпирически мало изучены, авторами была избрана так называемая разведывательная стратегия качественного исследования, главным преимуществом которой является возможность составить широкое представление об основных тенденциях в рамках изучаемой проблемы и выявить ее аспекты, требующие более пристального дальнейшего изучения [Ядов, 2007; Романов, Ярская-Смирнова, 2008]. Такое разведывательное исследование может быть полезным и с прикладной точки зрения как один из шагов по обмену опытом между директорами школ. Для решения поставленных задач авторы выбрали методы полуструктурированного интервью, наблюдения и анализа документов.

При выборе школ для анализа было решено сконцентрироваться на группе школ, расположенных в рамках одного и того же района, поскольку они функционируют в одной и той же (или максимально схожей) внешней среде. Такой средой для исследования стал Фрунзенский район Санкт-Петербурга. Авторы пригласили к участию в исследовании директоров всех (52) школ этого района. 18 из них проявили интерес к проекту, однако по организационным причинам в итоге в исследовании были задействованы 11 школ (21% школ района). Школы, вошедшие в исследование, разнообразны по своим основным характеристикам (предметная специализация, размер, возраст, количество сотрудников, количество учащихся, квалификационные характеристики педагогического состава и др.) и в целом репрезентативны относительно всех школ района. Возможным ограничением репрезентативности выборки является «самоотбор» директоров школ, т. е. участники, согласившиеся принять участие в исследовании, возможно, более заинтересованы в управленческих инновациях и углублении понимания текущей ситуации в школе. Однако авторы считают, что подобные ограничения не компрометируют результаты работы, учитывая методологические стандарты качественного исследования, в котором репрезентативность не выступает приоритетом,

поскольку более важны выявление тенденций и глубинное описание ситуации [Романов, Ярская-Смирнова, 2008].

На первом этапе исследования, весной 2011 г., были проведены интервью с директорами школ-участниц. Затем, осенью 2011 г., авторы провели интервью с учителями, а также участвовали в качестве наблюдателей в ряде внутришкольных мероприятий (семинары для учителей, заседания методических объединений, педагогические советы). Кандидатуры учителей для интервью были предложены директорами школ на основе критериев, сформулированных исследователями: в каждой школе авторы хотели встретиться с учителями, представляющими противоположные полюсы таких характеристик, как возраст, опыт работы в школе, участие в методическом объединении, численность методического объединения и т. д. Таким образом, для интервью были отобраны следующие пары: опытный и молодой специалист, руководитель методического объединения и учитель, не входящий в него, участники много- и малочисленного методобъединения и т. д. Целью выборки являлось обеспечение максимального разнообразия респондентов (от опытных руководителей до молодых специалистов, учителей разных предметов, средней и начальной школы и т. д.), а также более объективная оценка эффективности имеющихся управленческих практик в области управления знаниями. В итоге были проведены интервью с 15 педагогами различных предметов, разных возрастов и категорий. Основные вопросы интервью ориентировались на выявление существующих в школе практик для обмена знаниями и их оценки респондентами. Кроме того, авторы просили респондентов идентифицировать те ключевые субъекты, обмен знаниями с которыми имеет особое значение для функционирования школы. Сочетание данных интервью с респондентами разных групп (директора и учителя) с результатами наблюдений за ходом семинаров для учителей, заседаний методических объединений и педагогических советов и анализа организационных документов, предоставленных школами, позволило авторам выявить разные точки зрения и составить более комплексную картину ситуации [Романов, Ярская-Смирнова, 2008]. Предварительные выводы исследования были обсуждены с директорами школ, что позволило уточнить некоторые моменты анализа и продемонстрировало актуальность полученных выводов для руководителей школ. Результаты проведенного анализа изложены в следующем разделе.

#### **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ: ПРАКТИКИ ОБМЕНА ЗНАНИЯМИ В ШКОЛАХ**

Респонденты исследования выделили целый спектр наиболее важных субъектов для обмена знаниями. В первую очередь это агенты внутренней среды школы, включающие в себя педагогический и административный пер-

сонал. Кроме того, значимую группу составляют ученики и их родители как основные потребители предоставляемых школой услуг. Также респонденты отмечали актуальность обмена знаниями с иными агентами внешней среды — другими школами, органами управления образованием (районная администрация, Комитет по образованию, федеральные органы управления) и учреждениями дошкольного и высшего образования (рис. 1). Данные проведенного исследования показали, что при обмене знаниями с разными группами заинтересованных сторон не только используются неодинаковые управленческие практики, но и возникают различные проблемы. Поэтому представленный в данном разделе обзор используемых в школах практик обмена знаниями структурирован с учетом деления на ключевые заинтересованные стороны внутренней и внешней среды школы [Петров, 2004].

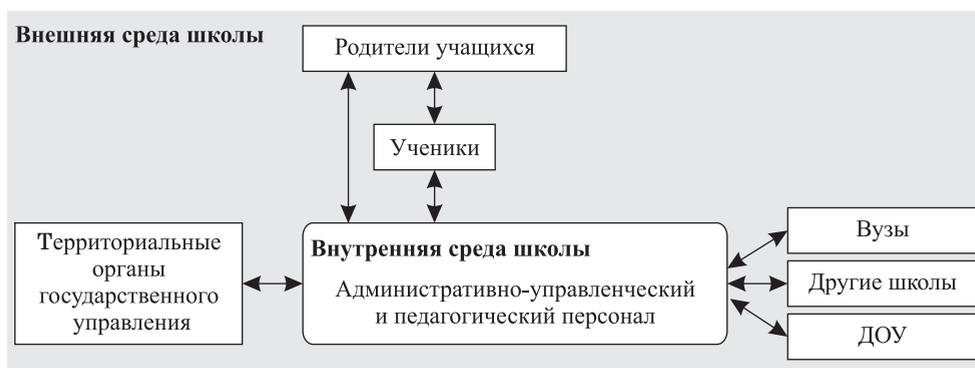


Рис. 1. Внутренняя и внешняя среда школы: основные заинтересованные стороны

Что касается обмена знаниями, то, с одной стороны, для его поддержания не всегда нужны управленческие практики, специально для этого созданные, а с другой — не все подобные практики фактически ему способствуют. Такая ситуация возникает из-за того, что за одним и тем же названием практики может стоять разное управленческое содержание. Наглядным примером служит практика наставничества. Казалось бы, сама ее суть подразумевает обмен знаниями между сотрудниками с разным опытом работы в организации. Однако, как показывает опыт применения наставничества в различных компаниях, в зависимости от организации этой практики, в том числе длительности периода наставничества, принципов выбора наставников и их вознаграждения за эту работу, она нередко превращается скорее в инструмент контроля за новыми сотрудниками или даже в дополнительный инструмент отбора персонала [Andreeva, Zack, 2010]. Поэтому при анализе тех или иных практик авторов в первую очередь интересовало их управленческое содержание.

В рамках анализа авторы также разделили практики обмена знаниями на две группы — хорошо знакомые большинству респондентов (хотя и не всегда активно используемые), зачастую имеющие формальную структуру, «спускаемую сверху», и экспериментальные, применяемые в отдельных школах для решения конкретных задач. Несомненно, такое деление является весьма условным, однако, как будет показано далее, оно представляется авторам полезным для целей данного анализа. Эти практики обозначены в тексте как «традиционные» и «экспериментальные» соответственно.

В следующем разделе представлен обзор выявленных практик, в котором приводится описание каждой из них с учетом деления на ключевые заинтересованные стороны (табл. 2). Также, где позволяли имеющиеся данные интервью, составлена предварительная оценка эффективности практик. Учитывая качественный характер данного исследования, оценивая эффективность практик обмена знаниями, авторы основывались, главным образом, на мнениях и примерах, приведенных респондентами. В частности, практики рассматривались как эффективные, если респонденты описывали их как создающие благоприятные условия для обмена знаниями, приводили примеры наличия обмена знаниями и оценивали процессы обмена знаниями как интенсивные. Практики оценивались как малоэффективные, если респонденты оценивали их как «трату времени», «не представляющие ценности», приводили примеры барьеров к обмену знаниями и на вопрос: «Что бы хотелось улучшить или изменить?» — предлагали существенно пересмотреть содержание практики.

Таблица 2

**Практики, используемые в школе для обмена знаниями  
с основными заинтересованными сторонами**

<b>Школы и участники обмена знаниями</b>	<b>Практики, используемые для организации обмена знаниями</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
Учителя	<i>Традиционные</i>
	Методические объединения Наставничество Открытые уроки Педагогический совет
	<i>Экспериментальные</i>
	Проектные группы Лаборатории Творческие мастерские Корпоративные мероприятия

1	2
Родители	<i>Традиционные</i>
	Родительские собрания и комитеты День открытых дверей Публичный отчет о деятельности школы
	<i>Экспериментальные</i>
	Конференции для детей и родителей Группы и обсуждения в социальных сетях Вовлечение родителей в принятие внутренних решений
Другие школы	<i>Традиционные</i>
	Районные или городские конференции, семинары, конкурсы Открытые уроки
	<i>Экспериментальные</i>
	Виртуальные методические объединения Учительские блоги Совместное обучение на программах повышения квалификации
Дошкольные образовательные учреждения	<i>Традиционные</i>
	Не выявлены
	<i>Экспериментальные</i>
	Совместная разработка персональных программ обучения Индивидуальные образовательные маршруты
Высшие учебные заведения	<i>Традиционные</i>
	Введение дополнительных предметов, читаемых преподавателями вузов Совместные дни открытых дверей
	<i>Экспериментальные</i>
	Не выявлены
Территориальные органы государственного управления	<i>Традиционные</i>
	Информирование об изменениях через директора и документацию
	<i>Экспериментальные</i>
Не выявлены	

### Обмен знаниями внутри школы

*Учителя.* Успех образовательного процесса по каждому отдельному предмету зависит от педагогического мастерства и методических разработок конкретного педагога. Однако, по свидетельству директоров, успех работы школы в целом во многом определяется обменом знаниями между педагогами, что подтверждает выдвинутые выше теоретические тезисы. Среди традиционных

управленческих практик, потенциально направленных на поддержку обмена знаниями между учителями, можно выделить внутришкольные методические объединения, назначение наставников для молодых специалистов, проведение открытых уроков, посещение уроков коллег и внутришкольные семинары. Кроме того, в рамках исследования респонденты упоминали и ряд экспериментальных практик: организацию лабораторий, творческих и проектных групп, выпуск методических сборников, проведение общешкольных дискуссий, а также организацию виртуальных методических объединений и педагогических советов. Проанализируем подробнее практики обеих групп.

*Традиционные формы. Методическое объединение («кафедра»)*, в состав которого входят учителя одного предмета или группы предметов является традиционной формой организованного взаимодействия педагогов. Директора школ называли эту практику основной для обмена методическими знаниями между педагогами. Однако непосредственные участники такого (предполагаемого) обмена — учителя — высказывали гораздо более скептические мнения о ее фактической эффективности. Интересно отметить, что на вопрос о целях работы методического объединения учителя-участники давали разнообразные ответы, схожие в одном — все названные цели были далеки от целей обмена знаниями (например, информирование о новых правилах, планирование деятельности, повышение качества образования). Таким образом, фактическое содержание этой управленческой практики в большинстве школ — участниц исследования не нацелено на поддержание обмена знаниями между учителями.

Учителя отмечали излишнюю формализацию деятельности методических объединений как один из ключевых факторов, препятствующих обмену знаниями между их участниками. Опыт одной из школ позволяет предположить, что снижение уровня формализации и изменение целей деятельности действительно является одним из путей повышения интенсивности обмена знаниями в рамках методических объединений. В методических объединениях данной школы была минимизирована отчетная деятельность (отказ от протоколов, формальных процедур утверждения программ, развернутых отчетов) и сделан акцент на презентации новых методик, обсуждения результатов их внедрения и потенциальных областей их дальнейшего использования.

Авторами также была обнаружена другая интересная попытка повышения интенсивности обмена знаниями в рамках методических объединений — в одной из школ — участниц исследования введены финансовые стимулы для сотрудников за обмен знаниями. При этом, что особенно важно, авторы новых методических разработок финансово поощряются не только за представление своих методик в ходе заседаний методических объединений, но и за совместную (с другими учителями) проработку воз-

возможности использования новых методик коллегами. При этом за внедрение собственной методической разработки в рамках своего предмета полагается разовая премия, а если методика используется другими учителями, то автор методики получает постоянную прибавку к заработной плате. По словам директора школы, такая схема успешно стимулирует обмен знаниями и опытом между учителями.

Другая традиционная практика обмена знаниями заключается в *наставничестве* молодых специалистов. Эта практика была единогласно отмечена респондентами как самая ценная и необходимая для учителя в ходе освоения им профессии. Помимо адаптации новых сотрудников как в конкретном коллективе, так и в профессии в целом, наставничество может помочь молодым специалистам быстрее освоить важные прикладные знания и навыки (респонденты отмечали, например, такие навыки, как умение держать себя в классе, обеспечивать дисциплину и т. д.). Однако, по мнению учителей, участвовавших в исследовании, эта практика была сильнее развита в советское время, когда она реализовывалась более систематически и подразумевала интенсивное вовлечение новичков в обмен методическими знаниями. Как показали проведенные интервью, сегодня молодые педагоги называют наставничеством случайные обращения к старшим коллегам по различным вопросам, причем эти обращения зависят в большей степени от активности и инициативности самих молодых специалистов. Кроме того, некоторые респонденты отмечали, что наставники выполняют в основном функцию контроля за выполнением плана, поддержанием дисциплины в классе и др. Таким образом, согласно данным интервью, наставничество в школах носит несистемный характер и зачастую имеет цели, отличные от стимуляции обмена знаниями между разными поколениями учителей. В такой ситуации интенсивность обмена знаниями между учителями невысока.

Респондентами также часто упоминались *открытые уроки* как один из традиционных способов обмена знаниями между педагогами. В то же время, более подробно описывая содержание этой практики, учителя в интервью признавали, что открытый урок — это «показательное выступление», которое зачастую не отражает реального опыта или рутинной педагогической практики. Следовательно, они заключали, что, хотя в ходе открытого урока возможна передача знаний, полезных для коллег, более глубинное понимание и большая польза извлекаются из неформального посещения обычных уроков учителей того же предмета. Однако подобное посещение, по свидетельству респондентов, зачастую затруднено по двум основным причинам: слишком высокая собственная часовая нагрузка и нежелание коллег пускать других педагогов на свои уроки. Интересно, что эти факторы упоминаются в литературе как классические симптомы враждебности по отношению к обмену знаниями [Husted, Michailova, 2002].

*Экспериментальные формы.* Данные исследования показывают, что школы находятся в поиске новых форм для эффективной организации работы в целом и в частности для интенсификации обмена знаниями между учителями. Так, в ряде опрошенных школ используются формы организации сотрудничества между учителями, основными общими чертами которых (в отличие от классических методических объединений) являются интеграция преподавателей разных дисциплин, меньшая формализация деятельности и проектная (временная) основа, направленная на решение конкретной задачи. Эти проектные группы называются в школах по-разному — лаборатория, творческая группа, группа по подготовке интегрированных уроков и т. д., — однако они очень близки по своей сути. Например, в «лабораторию» одной из школ объединены учителя географии и экономики для демонстрации межпредметных связей во время одного урока, которые также часто привлекают к своей работе математиков, так как это помогает им решать на уроке экономические задачи. В другой школе в «творческую группу» объединены учителя, логопеды и психологи для создания речевых классов. Изначально заявленные цели таких проектов не связаны напрямую с обменом знаниями, тем не менее, по свидетельству учителей, он неизбежно происходит в процессе взаимодействия с коллегами в рамках таких проектов. Таким образом, эти проекты создают благоприятные условия для обмена знаниями между педагогами и способствуют созданию культуры «совместной деятельности» в школе, что является важным для повышения интенсивности обмена знаниями между учителями. Интересными также представляются попытки организовать обмен знаниями на уровне всей школы. В одной из школ специально организуются тематические встречи — обсуждения между учителями, например посвященные вопросу «Чему я научился за последний год?». По мнению директора данной школы, такая практика успешно помогает учителям совместно анализировать уроки, извлеченные из опыта прошедшего года, и таким образом способствует обмену опытом и обучению на достижениях и ошибках.

Еще одной используемой практикой, косвенно стимулирующей обмен знаниями между учителями, является организация корпоративных мероприятий, которые направлены в первую очередь на улучшение микроклимата в организации и сплочение коллектива. Например, в одной из школ традиционными являются коллективные выезды на природу учителей и руководителей, совместные праздники или соревнования, празднование дней рождений и т. д. Интервью с директорами и учителями этой школы показали, что такие встречи повышают желание делиться знаниями и смягчают барьеры на пути обмена знаниями, поскольку укрепляют личные связи между сотрудниками и способствуют налаживанию неформального общения. Другой интересной практикой развития обмена знаниями высту-

пает издание «методического сборника». В одной из школ была реализована инициатива издания сборника статей, в которых учителя публикуют свои методические материалы на основе открытых уроков. По мнению директора, возможность публикации собственных материалов, т. е. оформления их в виде интеллектуального продукта, мотивируют учителей структурировать свои знания и опыт и делиться ими с коллегами.

Подытоживая проведенный анализ, можно отметить, что традиционные управленческие практики, которые могли бы поддерживать обмен знаниями между учителями, недостаточно эффективны для решения этой задачи, поскольку часто преследуют иные цели, слишком формализованы или используются несистемно. Дополнительные сложности для обмена знаниями, судя по материалам исследования, создает и распространенная во многих школах культура индивидуальности. Эта проблема уже отмечалась авторами ряда исследований (см., напр.: [Дерзкова, Никонов, Ушаков, 1996; Lortie, 2002]). При этом целый ряд новых, экспериментальных практик организации взаимодействия между учителями показал себя как достаточно эффективный в отношении создания условий для обмена знаниями и, таким образом, может быть рекомендован для более широкого использования в других школах. Следует отметить, что и традиционные практики обладают значительным потенциалом для поддержки и развития обмена знаниями между учителями, однако для реализации этой цели они требуют пересмотра их содержания и методов организации.

### **Обмен знаниями с внешней средой**

*Родители.* Все без исключения респонденты — как директора, так и учителя — отмечали в интервью, что взаимодействие с родителями является одним из наиболее важных и в то же время сложных процессов в деятельности школы из-за взаимозависимости воспитательных задач, решаемых в семье и в школе, и сложности четкого разделения зон ответственности между ними. Таким образом, обмен знаниями с родителями может внести важный вклад в достижение положительных результатов педагогической и воспитательной деятельности школы. В интервью упоминались как традиционные, так и экспериментальные практики обмена знаниями с родителями. Среди традиционных — родительские собрания и родительские комитеты, дни открытых дверей, публичный отчет директора о деятельности школы. Среди экспериментальных практик можно назвать конференции для детей и родителей, привлечение родителей к решению школьных вопросов, использование новых каналов для общения с родителями (например, сети Интернет или мобильной связи) и др.

При этом интересно отметить, что традиционные практики в основном подразумевают однонаправленный поток информации (от школы к родите-

лям) и ограничиваются им и родители занимают в нем соответствующую — пассивную — роль. В то же время большинство экспериментальных практик ориентировано на двустороннее взаимодействие и активное привлечение опыта и знаний родителей к решению школьных задач, т. е. на обмен знаниями в полном смысле этого термина. В одной из школ, например, была организована конференция на тему «Хороший урок в современной школе», где обсуждались взгляды родителей, учеников и учителей на качество и формат среднего образования. По мнению директора данной школы, эта конференция позволила вовлечь родителей в процесс разработки организационных инноваций, использовать их знания и опыт для решения задач школы. В другой школе-участнице благодаря активному привлечению родителей к решению общешкольных вопросов и обсуждению их ожиданий и опыта была решена сложная задача распределения дополнительных часов в учебном плане в соответствии с новыми образовательными стандартами.

По мнению опрошенных директоров, важным аспектом интенсификации обмена знаниями с родителями является использование широкого спектра каналов взаимодействия, в том числе основанных на современных технологиях. Те директора, которые настроены на активное взаимодействие с родителями, отмечали готовность к общению не только в традиционные часы родительских собраний и в приемные часы, но и в другое время через иные каналы коммуникации — мобильный телефон, электронную почту и даже социальные сети (где публикуется профиль школы и/или ее директора). Некоторые директора подчеркнули эффективность таких каналов связи, актуальность и полноту информации, получаемой и передаваемой с их помощью, а также позитивное, уважительное отношение всех участников взаимодействия к данным нововведениям.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что активная позиция школы в налаживании именно двусторонних каналов взаимодействия, нацеленных не только на информирование родителей, но и на привлечение знаний родителей к решению организационных проблем школы, помогает снизить потенциальную напряженность данного взаимодействия и успешно интенсифицировать такой обмен.

*Ученики.* Передача знаний ученикам является основной функцией школы и относится в первую очередь к предметному полю педагогики, поэтому подробное обсуждение этого процесса находится за рамками настоящего исследования. Однако хотелось бы отметить, что учащиеся могут быть не только получателями знаний, но и источниками получения новых знаний, которые можно использовать для повышения эффективности управления школой, т. е. стать участниками обмена знаниями. Так, в одной из школ — участниц исследования респондентами было отмечено, что основой для новых проектных групп учителей часто являются идеи учеников. В другой шко-

ле, по мнению директора, именно обсуждения с учениками помогли выявить проблемные зоны и дать полезные знания руководству школы о текущем состоянии дел. Таким образом, как и в случае с родителями, рассмотрение ученика школы с новой позиции не только как получателя знаний, но и как ценного партнера в обмене знаниями может быть полезным для школ.

*Другие школы.* В рыночной среде организации, предоставляющие схожие услуги для схожего круга клиентов, обычно независимы друг от друга и активно конкурируют, и обмен знаниями между ними чаще всего затруднен. В общественном же секторе в целом и в рамках государственной общеобразовательной системы в частности ситуация иная — конкуренция между участниками «рынка» не так остра, так как они являются частями единой системы и в определенной степени взаимосвязаны. В рамках нашего исследования многие респонденты отмечали, что эффективная координация действий школ и успешное решение стоящих перед школами социально значимых задач напрямую зависят от развитости систем обмена знаниями между отдельными школами.

Действительно, в существующей системе среднего образования предусмотрены различные институциональные инструменты для развития и укрепления такого обмена. Например, традиционными являются практика проведения конференций, семинаров и открытых уроков и организация методических объединений на уровне района и города. Существуют также межшкольные объединения директоров, например Клуб директоров города или Совет директоров района. Однако, несмотря на достаточно широкий спектр существующих практик, данные проведенного исследования ставят под вопрос фактическую интенсивность обмена знаниями между школами. Если некоторые из директоров отмечали, что часто обмениваются опытом с руководителями других школ, то учителя в рамках данного исследования указывали на недостаточную осведомленность об опыте других школ. Они поясняли, что общерайонные или городские мероприятия потенциально могут быть полезными, тем не менее на практике чаще всего сводятся к формальным «показательным» выступлениям, неполноценно отражающим реальный педагогический опыт. Интересно, что, по мнению респондентов, основную ценность для них зачастую представляют не только (а иногда и не столько) знания, непосредственно полученные на данных мероприятиях, сколько открывающаяся возможность установления неформальных связей с работниками других школ, которые затем становятся важным источником для более глубокого и целенаправленного обмена знаниями. Отсюда можно предположить, что процессы обмена знаниями между школами не столь интенсивны, как того требует решение общей для школ задачи предоставления качественного образования. Отчасти это может быть вызвано усилением конкуренции между школами за привлечение контингента, которое снижает мотивацию к

обмену знаниями между школами. Соответственно, существующие практики обмена требуют пересмотра с учетом указанных выше факторов.

*Дошкольные образовательные учреждения.* Как отмечали респонденты в рамках интервью, для школ также может быть полезен обмен знаниями с образовательными учреждениями, стоящими ниже и выше школы в цепочке создания добавленной ценности образования, — дошкольными образовательными учреждениями (ДОУ) и вузами. Так, опыт одной из школ — участниц исследования показал, что тесное взаимодействие с ДОУ позволяет разрабатывать для первоклассников персональные программы обучения, определяя в каждом конкретном случае наиболее подходящий по уровню и скорости интеллектуального развития тип класса для вновь пришедшего учащегося и обеспечивая преемственность и поддержку перехода детей из одного образовательного учреждения в другое. Вместе с детскими садами в этой школе выстраиваются программы «индивидуальных образовательных маршрутов», что способствует вариативности образовательных программ.

Однако результаты данного исследования показывают, что в целом обмен знаниями с ДОУ развит слабо — конкретные примеры взаимодействия с ДОУ были озвучены только в одной школе. Тем не менее ряд директоров согласился с тем, что тесная взаимосвязь между школой и детским садом позволяет руководству школы и учителям получать достоверную информацию о подготовленности детей к школе и их психологических особенностях. В то же время учителя начальных классов отмечали, что подобная связь дает возможность работникам дошкольных образовательных учреждений понимать требования, предъявляемые конкретной школой, и ее особенности, а значит, лучше подготавливать детей к переходу на новую ступень образования. Недостаток внимания школ к обмену знаниями с ДОУ, возможно, объясняется тем, что ДОУ не являются для них критически важной заинтересованной стороной. Тем не менее отдельные примеры успешных взаимодействий указывают на то, что развитие обмена знаниями с ДОУ может быть потенциально полезным для школ.

*Высшие учебные заведения.* В отличие от ДОУ взаимодействие с вузами является традиционной практикой для школ, хотя, по мнению респондентов, его интенсивность снизилась с введением ЕГЭ. Среди практик взаимодействия с вузами директора называли включение дополнительных специализированных предметов и проведение факультативных занятий представителями вузов, организацию вузовских олимпиад и совместных дней открытых дверей. При этом все респонденты отмечали, что обмен знаниями между школами и вузами является критически важным для успешной деятельности и тех и других. Так, респонденты указывали, что для школ важно получать информацию о существующем положении дел на следующей ступени образования, чтобы соответствующим образом адап-

тировать свой образовательный процесс. Однако содержательный анализ перечисленных выше практик позволяет предположить, что они скорее ориентированы на передачу знаний школьникам, чем на обмен знаниями между преподавателями вузов и школ. Таким образом, можно сделать вывод о том, что практики обмена знаниями между школами и вузами развиты недостаточно и требуют дополнительного внимания.

*Территориальные органы государственного управления.* Не менее важным является обмен знаниями между школой и различными территориальными органами государственного управления, среди которых особое значение имеют региональный Комитет по образованию и районная администрация (в лице районного отдела образования). Наиболее интенсивный обмен знаниями осуществляется на уровне районного отдела образования, поскольку последний выступает в роли инициатора и координатора большого числа мероприятий, призванных обеспечить обмен практикой и знаниями между школами (например, районных семинаров). В то же время данный исполнительный орган является основным источником новых знаний о происходящих в системе образования изменениях.

Как позволяют заключить данные проведенного исследования, обмен знаниями между школой и территориальными органами государственного управления в основном ограничен личностью директора. Вследствие этого возникает некий «информационный перекося» — директора отмечают недостаточную информированность учителей о происходящих изменениях в меняющихся требованиях в системе образования, а учителя, в свою очередь, описывают требования к ним как не до конца понятные и информацию, доходящую до них, как неполную и противоречивую, результатом чего является ощущение «нестабильности» или «прессинга». Таким образом, можно сделать вывод о том, что обмен знаниями между органами управления образованием на уровне территории и работниками школы развит недостаточно и внедрение новых практик обмена знаниями — как с органами управления образованием, так и между учителями и руководством школ — выступает важным фактором повышения интенсивности обмена знаниями между этими сторонами, что в период происходящих в системе образования изменений представляется важным для повышения эффективности деятельности школ.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование преследует цель критически проанализировать практики обмена знаниями, фактически используемые в школах, и выявить некоторые особенности и проблемы обмена знаниями, присущие образовательным организациям. Исследование показало, что, даже не будучи знакомы с терминологией и концепциями управления знаниями, руководители

школы фактически используют целый ряд управленческих инструментов, которые поддерживают или потенциально могут поддерживать такой обмен (табл. 2). Анализ выявленных практик позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, многие «традиционные» и широко используемые практики, направленные на обмен знаниями с ключевыми агентами (например, методические объединения и наставничество для обмена между учителями или родительские собрания — для обмена с родителями), в реальности недостаточно работают на данную задачу. Такие практики, несомненно, обладают значительным потенциалом для поддержания обмена знаниями, однако для реализации этой цели они требуют пересмотра их содержания и методов организации.

Во-вторых, школы находятся в активном поиске новых форм организации обмена знаниями, и многие из них демонстрируют высокую эффективность. Однако собранные данные позволяют предположить, что этот процесс во многом представляет собой несколько хаотичный «поиск в потемках». Представляется, что использование концепций управления знаниями для анализа существующих проблем и разработки путей их решения позволит руководителям школ более систематично подойти к подбору спектра необходимых практик поддержки и стимулирования обмена знаниями в целом и к оптимизации конкретных управленческих практик. Например, понимание основных барьеров на пути к обмену знаниями между индивидами [Husted, Michailova, 2002] позволит повысить эффективность как традиционных, так и экспериментальных практик, нацеленных на обмен знаниями между учителями: и внутри школы, и между разными школами. Для этих же целей, а также для интенсификации обмена знаниями с родителями и учениками может быть полезен опыт применения сообществ практиков [Wenger, Snyder, 2000].

В-третьих, анализ практик обмена знаниями с разными группами заинтересованных сторон позволил получить представление как о специфике используемых практик обмена знаниями с каждой из групп, так и о существующих проблемах или барьерах на пути этого обмена. Например, для вовлечения родителей и учеников в обмен знаниями важно изменить мнение о взаимодействии с ними как об одностороннем процессе, в котором они выступают в первую очередь как «получатели»; а для интенсификации межшкольного обмена знаниями необходимо учитывать растущую конкуренцию между школами. На наш взгляд, «сегментированный» подход к налаживанию обмена знаниями с разными заинтересованными сторонами будет полезен при разработке стратегии управления знаниями для школы и позволит повысить эффективность применяемых управленческих практик.

Полученные выводы созвучны с результатами схожих зарубежных исследований, которые отмечают, что школы, несмотря на то что они находятся в сфере знаний и обучения, к сожалению, плохо обмениваются знаниями [Fullan, 2002]. Например, среди наиболее значимых барьеров на пути к обмену знаниями внутри школы иностранные исследователи упоминают привычку учителей к автономной работе, культурные нормы, при которых не принято прерывать учителя в момент его личной работы, а также недостаток времени и нежелание принимать инновации [Fullan, 2002; Friebs, 2003; Collinson, 2004]. В одном из эмпирических исследований сделан вывод о том, что в рамках существующей в школах организационной культуры следует в первую очередь заняться снижением ограничений для обмена знаниями, а затем повышением мотивации к нему [Collinson, 2004].

По мнению авторов, эти выводы могут быть полезны не только руководителям средних общеобразовательных школ, но и лидерам других образовательных организаций, главным образом в сфере высшего образования. Так, например, вузам присущи схожие проблемы обмена знаниями между сотрудниками (в особенности между преподавателями). Более того, в силу меньшей стандартизации содержания образовательного процесса и конкуренции за выборные должности в вузах можно предположить, что в них эта проблема стоит еще более остро, так как полезность обмена знаниями с коллегами может быть неочевидна для участников этого процесса. Однако в свете текущих реформ высшего образования (см., например, проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», проект государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10–11 кл.) [Проекты в сфере образования...]) подобный обмен знаниями и внутри вузов и между ними представляется очень актуальным. Таким образом, опыт школ в налаживании обмена знаниями с разными заинтересованными сторонами во внутренней и внешней среде (как успешный, так и не очень) может быть осмыслен руководителями вузов и органов управления образованием.

Проведенное исследование также указывает на существование особенностей обмена знаниями в организациях общественного сектора в целом. Во-первых, можно предположить, что особенности внешней среды таких организаций приводят к необходимости обмена знаниями с большим количеством заинтересованных сторон, в то время как литература по обмену знаниями в коммерческих организациях, как правило, сосредоточена на внутриорганизационном обмене знаниями или на обмене знаниями с партнерами по цепочке создания ценности. Наше исследование показало, что общественный характер организаций диктует необходимость анализа более широкого круга сторон для обмена знаниями и разработки различных,

адаптированных к особенностям взаимоотношений с каждой из заинтересованных сторон инструментов управления обменом знаниями.

Во-вторых, будучи элементами единой государственной системы управления, спускаемые «сверху» практики, призванные поддержать обмен знаниями, зачастую чрезмерно формализованы и нередко воспринимаются как навязанная «обязаловка», что существенно снижает их эффективность, а порой приводит даже к противоположному результату — созданию барьеров на пути к обмену знаниями. Сочетание «формальных» инструментов для обмена знаниями, диктуемых сверху, и стихийно практикуемых инициатив для естественного обмена знаниями внутри организаций отчасти является причиной ощущения «перегрузки» сотрудников и снижает в целом готовность отдельных сотрудников обмениваться знаниями с коллегами. На наш взгляд, снижение уровня формализации существующих инструментов для обмена знаниями и повышение автономии в использовании собственных инициатив может способствовать как самому обмену знаниями, так и росту эффективности организаций в целом.

В-третьих, типичным для организаций общественного сектора представляется выявленное в школах недостаточное вовлечение потребителей услуг в двусторонний обмен знаниями с организацией. В то время как в коммерческих организациях руководители начинают осознавать важность обратной связи с потребителями, которые могут являться источниками идей и инноваций, в организациях общественного сектора этот процесс пока ограничивается односторонним информированием потребителей о деятельности организации. Соответственно, движение в сторону действительно полноценного «обмена знаниями» с потребителями вместо просто «информирования» является перспективным направлением в решении проблем обмена знаниями и в итоге — улучшения результатов деятельности организации.

Выводы данного исследования интересны и для развития теории управления знаниями в целом. С одной стороны, они показывают, что концепции управления знаниями могут быть полезны для анализа деятельности различных типов организаций, в том числе и организаций общественного сектора. С другой стороны, они демонстрируют, что в разных секторах экономики есть своя специфика знаниевых процессов, которую необходимо учитывать при анализе ситуации и разработке рекомендаций по повышению эффективности управления знаниями.

В заключение следует отметить, что настоящее исследование имеет определенные ограничения, которые нельзя игнорировать при интерпретации полученных выводов. Во-первых, анализ основан на данных по небольшой выборке школ, ограниченной рамками одного района и одного города, что неизбежно накладывает ограничения, связанные с репрезентативностью выборки и обобщаемостью выводов. Во-вторых, в данное

исследование не были вовлечены представители заинтересованных сторон из внешней среды, обмен знаниями с которыми анализировался в этой статье. Их мнения могли бы помочь составить более полную картину особенностей существующих практик обмена знаниями. Наконец, критерии оценки эффективности обнаруженных практик также недостаточно формализованы и позволяют делать выводы лишь предварительного характера. Однако, учитывая отсутствие работ по данной тематике и, следовательно, «разведывательный» характер исследования, мы полагаем, что приведенный обзор, даже при указанных ограничениях, является весьма ценным в качестве отправной точки для дальнейшего развития темы, например для выдвижения гипотез или разработки количественных критериев эффективности используемых практик.

К сожалению, в нашем исследовании недостаточно представлен целый спектр вопросов управления знаниями, изучение которых может быть интересно с точки зрения как теоретиков управления, так и практиков — руководителей образовательных организаций общественного сектора. Среди таких вопросов — особенности процессов создания знаний в подобных организациях, специфика барьеров на пути создания и обмена знаниями в них, особенности обмена знаниями в квазиконкурентной среде и т. д. Таким образом, данное исследование является лишь первым шагом на пути изучения поставленной проблемы, и авторы надеются, что полученные выводы могут быть полезны руководителям в поисках путей повышения эффективности организаций сферы образования и общественного сектора в целом.

### Литература

- Андреева Т. Е., Гутникова Т. Ю. (науч. ред.) Управление знаниями: Хрестоматия. СПб.: Изд-во «Высшая школа менеджмента», 2009.
- Андреева Т. Е., Расков В. Е. Создание знаний как условие долгожительства компании // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. Менеджмент. 2006. Вып. 3. С. 137–148.
- Беренфельд Б. С., Бутягина К. Л. Инновационные учебные продукты нового поколения с использованием средств ИКТ (уроки недавнего прошлого и взгляд в будущее) // Вопросы образования. 2005. № 3. С. 104–144.
- Глубокова Е. Н. Применение концепции управления знаниями в образовательном процессе современного университета // Almatater (Вестник высшей школы). 2010. № 10. С. 39–44.
- Голицына О. Л., Максимов Н. В. Общесистемные и технологические основы управления знаниями // Открытое образование. 2011. № 1. С. 67–78.
- Голушко Т. К., Макарова Л. Н. Компетенции педагогов дополнительного образования в сфере информационно-компьютерных технологий // Вестн. Тамбовского ун-та. Сер. Естественные и технические науки. 2011. Т. 16. № 5. С. 1428–1433.

- Гречко М. В., Гончаров И. В.* Формирование концептуальных основ управления воспроизводством человеческого капитала в системе высшего образования // Экономика и предпринимательство. 2012. № 2. С. 229–234.
- Гринев Г., Дремова Ю.* Развитие персонала организации на базе технологий управления знаниями // Проблемы теории и практики управления. 2006. № 7. С. 120–126.
- Дерзкова Н., Никонов В., Ушаков К.* Диагностика: состояние и перспективы // Директор школы. 1996. № 3. С. 36–44.
- Захарьев В. В.* Инновационные вызовы для системы образования в условиях экономики знаний // Инновации. 2007. № 4. С. 81–85.
- Константинов Г. Н., Филонович С. Р.* Университеты, общество знания и парадоксы образования // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 106–126.
- Крымская А. С.* Управление знаниями: обзор значимых публикаций и мероприятий в России // Библиотечное дело. 2009. № 8. С. 41–43.
- Кузьмина М. В.* Сетевые медиасервисы в системе повышения квалификации работников образования // Медиаобразование. 2009. № 4. С. 42–48.
- Любимов Л. Л.* Школа и знаниевое общество в России // Вопросы образования. 2007. № 7. С. 114–141.
- Нечаев Н. Н., Рябков О. А.* Управление знаниями в образовательных учреждениях // Вестн. Московского государственного лингвистического ун-та. 2009. № 562. С. 209–218.
- Петров М. А.* Теория заинтересованных сторон: пути практического применения // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. Менеджмент. 2004. Вып. 2. С. 51–67.
- Проекты* в сфере образования и науки в Российской Федерации // Министерство образования и науки РФ. URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B>
- Расков В. Е.* Управление знаниями как самостоятельная область исследований: основные дискуссионные вопросы // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. Менеджмент. 2007. Вып. 3. С. 34–58.
- Романов П., Ярская-Смирнова Е.* Методы прикладных социальных исследований: [учеб. пособие для вузов по направлению и специальности Соц. работа]. М.: Вариант, 2008.
- Стивенсон Д., Дани Р.* Управление знаниями и стили обучения: нормативы для будущих учителей // Психология обучения. 2005. № 3. С. 25.
- Терехов А. Н., Кияев В. И., Комаров С. Н.* Принципы информатизации системы управления в Санкт-Петербургском государственном университете // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. Менеджмент. 2004. Вып. 2. С. 187–200.
- Тихомирова Н. В., Мальченко С. Н.* Интеллектуальная собственность как объект управления знаниями // Открытое образование. 2008. № 5. С. 69–74.
- Шерешева М. Ю.* Межорганизационные информационные системы в сетевом межфирменном взаимодействии // Российский журнал менеджмента. 2006. Т. 4. № 1. С. 55–76.
- Шлепнев А. А.* Технологии управления знаниями в обучении // Дистанционное и виртуальное обучение. 2001. № 5. С. 70–74.

- Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. 3-е изд., испр. М.: Омега-Л, 2007.
- Andreeva T. E., Zack M. Knowledge Management Challenges in the Rakurs Company (Case). In The European Case Clearing House, 2010.
- Baarspul H. C., Wilderom C. P. M. Do Employees Behave Differently In Public- Vs Private-Sector Organizations? // Public Management Review. 2011. Vol. 13. N 7. P. 967–1002.
- Cabrera Á., Cabrera E. F. Knowledge-Sharing Dilemmas // Organization Studies. 2002. Vol. 23. N 5. P. 687–710.
- Caloghirou Y., Kastelli I., Tsakanikas A. Internal Capabilities and External Knowledge Sources: Complements or Substitutes for Innovative Performance? // Technovation. 2004. Vol. 24. N 1. P. 29–39.
- Chia R., Holt R. The Nature of Knowledge in Business Schools // Academy of Management Learning & Education. 2008. Vol. 7. N 4. P. 471–486.
- Collinson V. Learning to Share, Sharing to Learn: Fostering Organizational Learning through Teachers' Dissemination of Knowledge // Journal of Educational Administration. 2004. Vol. 42. N 3. P. 312–332.
- Cummings J. N. Work Groups, Structural Diversity, and Knowledge Sharing in a Global Organization // Management Science. 2004. Vol. 50. N 3. P. 352–364.
- Davenport, T. H., Prusak, L. Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know. Harvard Business School Press, 2000.
- Dyer J. H., Nobeoka K. Creating and Managing a High-Performance Knowledge-Sharing Network: The Toyota Case // Strategic Management Journal. 2000. Vol. 21. N 3. P. 345–367.
- Foss N. The Emerging Knowledge Governance Approach: Challenges and Characteristics // Organization. 2007. Vol. 14. N 1. P. 29–52.
- Foss N. J., Husted K., Michailova S. Governing Knowledge Sharing in Organizations: Levels of Analysis, Governance Mechanisms, and Research Directions // Journal of Management Studies. 2010. Vol. 47. N 3. P. 455–482.
- Foss N. J., Laursen K., Pedersen T. Linking Customer Interaction and Innovation: The Mediating Role of New Organizational Practices // Organization Science. 2011. Vol. 22. N 4. P. 980–999.
- Friebs B. Knowledge Management in Educational Settings // AARE Conference. Auckland, 2003.
- Fullan M. The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools // Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2002. Vol. 8. N 3–4. P. 409–419.
- Grant R. M. Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm // Strategic Management Journal. 1996. Vol. 17. P. 109–122.
- Haas M. R., Hansen M. T. Different Knowledge, Different Benefits: Toward a Productivity Perspective on Knowledge Sharing in Organizations // Strategic Management Journal. 2007. Vol. 28. N 11. P. 1133–1153.
- Husted K., Michailova S. Diagnosing and Fighting Knowledge-Sharing Hostility // Organizational Dynamics. 2002. Vol. 31. N 1. P. 60–73.

- Huysman M., De Wit D.* Practices of Managing Knowledge Sharing: Towards a Second Wave of Knowledge Management // *Knowledge & Process Management*. 2004. Vol. 11. N 2. P. 81–92.
- Khan I. A.* Knowledge Groups: A Model for Creating Synergy Across the Public Sector // *Public Organization Review*. 2010. Vol. 10. N 2. P. 139–152.
- Lortie D. C.* *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- Maden C.* Transforming Public Organizations into Learning Organizations: A Conceptual Model // *Public Organization Review*. 2012. Vol. 12. N 1. P. 71–84.
- Nonaka I., von Krogh G.* Perspective — Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory // *Organization Science*. 2009. Vol. 20. N 3. P. 635–652.
- O'Dell C., Grayson C. J.* If Only We Knew What We Know: Identification and Transfer of Internal Best Practices // *California Management Review*. 1998. Vol. 40. N 3. P. 154–174.
- Rainey H. G.* *Understanding and Managing Public Organizations*. John Wiley & Sons, 2009.
- Rashman L., Withers E., Hartley J.* Organizational Learning and Knowledge in Public Service Organizations: A Systematic Review of the Literature // *International Journal of Management Reviews*. 2009. Vol. 11. N 4. P. 463–494.
- Strom P. S., Strom R. D., Beckert T.* Examining Stakeholder Expectations for Guiding Schools Reform: Including Students // *American Secondary Education*. 2011. Vol. 39. N 3. P. 5–16.
- Tsai W.* Knowledge Transfer in Intraorganizational Networks: Effects of Network Position and Absorptive Capacity on Business Unit Innovation and Performance // *The Academy of Management Journal*. 2001. Vol. 44. N 5. P. 996–1004.
- Van Alstyne M. W.* Create Colleagues, Not Competitors // *Harvard Business Review*. 2005. Vol. 83. N 9. P. 24–28.
- Van Wijk R., Jansen J. J. P., Lyles M. A.* Inter- and Intra-Organizational Knowledge Transfer: A Meta-Analytic Review and Assessment of its Antecedents and Consequences // *Journal of Management Studies*. 2008. Vol. 45. N 4. P. 830–853.
- Wang S., Noe R. A.* Knowledge Sharing: A Review and Directions for Future Research // *Human Resource Management Review*. 2010. Vol. 20. N 2. P. 115–131.
- Wenger E., Snyder W.* Communities of Practice: The Organizational Frontier // *Harvard Business Review*. 2000. Vol. 78. N 1. P. 139–145.

**Латинская транслитерация литературы, набранной на кириллице**  
**The List of References in Cyrillic Transliterated into Latin Alphabet**

- Andreeva T. E., Gutnikova T. Yu.* (nauch. red.) *Upravlenie znaniyami: Khrestomatiya*. SPb.: Izd-vo «Vysshaya shkola menedzhmenta», 2009.
- Andreeva T. E., Raskov V. E.* Sozdanie znaniy kak uslovie dolgozhitel'stva kompanii // *Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. Menedzhment*. 2006. Vyp. 3. S. 137–148.
- Berenfel'd B. S., Butyagina K. L.* Innovatsionnye uchebnye produkty novogo pokoleniya s ispol'zovaniem sredstv IKT (uroki nedavnego proshlogo i vzglyad v budushhee) // *Voprosy obrazovaniya*. 2005. № 3. S. 104–144.

- Glubokova E. N. Primenenie kontseptsii upravleniya znaniyami v obrazovatel'nom protsesse sovremennogo universiteta // *Almamater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2010. № 10. S. 39–44.
- Golitsyna O. L., Maksimov N. V. Obshhesistemnye i tekhnologicheskie osnovy upravleniya znaniyami // *Otkrytoe obrazovanie*. 2011. № 1. S. 67–78.
- Golushko T. K., Makarova L. N. Kompetentsii pedagogov dopolnitelnogo obrazovaniya v sfere informatsionno-komp'yuternykh tekhnologij // *Vestn. Tambovskogo un-ta. Ser. Estestvennye i tekhnicheskie nauki*. 2011. T. 16. № 5. S. 1428–1433.
- Grechko M. V., Goncharov I. V. Formirovanie kontseptual'nykh osnov upravleniya vosproizvodstvom chelovecheskogo kapitala v sisteme vysshego obrazovaniya // *Ekonomika i predprinimatel'stvo*. 2012. № 2. С. 229–234.
- Grinev G., Dremova Yu. Razvitie personala organizatsii na baze tekhnologij upravleniya znaniyami // *Problemy teorii i praktiki upravleniya*. 2006. № 7. S. 120–126.
- Derzkova N., Nikonov V., Ushakov K. Diagnostika: sostoyanie i perspektivy // *Direktor shkoly*. 1996. № 3. S. 36–44.
- Zakhar'ev V. V. Innovatsionnye vyzovy dlya sistemy obrazovaniya v usloviyakh ekonomiki znaniy // *Innovatsii*. 2007. № 4. S. 81–85.
- Konstantinov G. N., Filonovich S. R. Universitety, obshhestvo znaniya i paradoksy obrazovaniya // *Voprosy obrazovaniya*. 2005. № 4. S. 106–126.
- Krymskaya A. S. Upravlenie znaniyami: obzor znachimykh publikatsij i meropriyatij v Rossii // *Bibliotechnoe delo*. 2009. № 8. S. 41–43.
- Kuz'mina M. V. Setevye mediaservisy v sisteme povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya // *Mediaobrazovanie*. 2009. № 4. S. 42–48.
- Lyubimov L. L. Shkola i znanieoe obshhestvo v Rossii // *Voprosy obrazovaniya*. 2007. № 7. С. 114–141.
- Nechaev N. N., Ryabkov O. A. Upravlenie znaniyami v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh // *Vestn. Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo un-ta*. 2009. № 562. S. 209–218.
- Petrov M. A. Teoriya zainteresovannykh storon: puti prakticheskogo primeneniya // *Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. Menedzhment*. 2004. Vyp. 2. S. 51–67.
- Proekty v sfere obrazovaniya i nauki v Rossijskoj Federatsii // *Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF*. URL: <http://minobrnauki.rf/%D0%BF%D1%80% D0%BE%D0%B5% D0%BA%D1%82%D1%8B>
- Raskov V. E. Upravlenie znaniyami kak samostoyatel'naya oblast' issledovaniy: osnovnye diskussionnye voprosy // *Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. Menedzhment*. 2007. Vyp. 3. S. 34–58.
- Romanov P., Yarskaya-Smirnova E. *Metody prikladnykh sotsial'nykh issledovaniy: [ucheb. posobie dlya vuzov po napravleniyu i spetsial'nosti Sots. rabota]*. M.: Variant, 2008.
- Stivenson D., Dann R. Upravlenie znaniyami i stili obucheniya: normativy dlya budushhikh uchitelej // *Psikhologiya obucheniya*. 2005. № 3. S. 25.
- Terekhov A. N., Kiyayev V. I., Komarov S. N. Printsipy informatizatsii sistemy upravleniya v Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete // *Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. Menedzhment*. 2004. Vyp. 2. S. 187–200.

- Tikhomirova N. V., Mal'chenko S. N. Intellektual'naya sobstvennost' kak ob'ekt upravleniya znaniyami // Otkrytoe obrazovanie. 2008. № 5. S. 69–74.*
- Sheresheva M. Yu. Mezhhorganizatsionnye informatsionnye sistemy v setevom mezhhfirmennom vzaimodejstvii // Rossijskij zhurnal menedzhmenta. 2006. T. 4. № 1. S. 55–76.*
- Shlepnev A. A. Tekhnologii upravleniya znaniyami v obuchenii // Distantcionnoe i virtual'noe obuchenie. 2001. № 5. S. 70–74.*
- Yadov V. A. Strategiya sotsiologicheskogo issledovaniya. Opisanie, ob'yasnenie, ponimanie sotsial'noj real'nosti. 3-e izd., ispr. M.: Omega-L, 2007.*

Статья поступила в редакцию 22 июля 2012 г.